

**OKUL ETKİLİLİĞİ VE POZİTİF
PSİKOLOJİK SERMAYE İLİŞKİLERİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Doktora Tezi

**Davut ATIŞ
Eskişehir 2020**

**OKUL ETKİLİLİĞİ VE POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE İLİŞKİLERİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Davut ATIŞ

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Çetin TERZİ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2020

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

OKUL ETKİLİLİĞİ VE POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE İLİŞKİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Davut ATIŞ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2020

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Çetin TERZİ

Bu araştırmada pozitif psikolojik sermaye ve okul etkililiği ilişkilerinin devlet okulları ve özel okullar bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesine bağlı devlet ortaokullarında ve özel ortaokullarda görev yapan 1296 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini tabakalı oranlı örnekleme yöntemiyle ulaşılan 734 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Psikolojik Sermaye Ölçeği” ve “Etkili Okul Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Etkili okul ölçeği ve psikolojik sermaye ölçeklerinin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizleri için R paket programı ‘Lavaan’ paketi kullanılmıştır. Ortalama, standart sapma, T-testi, korelasyon katsayıları, çoklu varyans analizi, regresyon analizini içeren tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistiklerden faydalanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre özel okul öğretmenlerinin yalnızca özyeterlik algıları ile etkili okul yönetici boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Özel okul öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve özyeterlik algıları ile etkili okul öğretmen boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle ilgili bulgulara göre, öğretmenlerin dışadönüklük ve umut düzeyleri arttıkça etkili okul yöneticilerine yönelik algıları da artmaktadır. Ayrıca devlet okullarında çalışan öğretmenlerin iyimserlik ve umut düzeyleri ile etkili okul öğretmen boyutu arasında da olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Devlet okulları, Etkili okul, Nicel araştırma, Özel okullar, Pozitif psikolojik sermaye

ABSTRACT

TEACHERS' VIEWS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL EFFECTIVENESS AND POSITIVE PSYCHOLOGICAL CAPITAL

Davut ATIŞ

Department of Educational Sciences, Programme of Educational Administration

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, September 2020

Supervisor: Asts. Prof. Dr. Çetin TERZİ

In this study, it was aimed to investigate the relationship between positive psychological capital and school effectiveness within the context of public and private schools. Relational screening model was implemented in the research. The target population of the research consists of 1296 teachers working in official public secondary schools and private secondary schools in the Tepebaşı District of Eskişehir in the academic year 2018-2019. The research sample consists of 734 teachers selected by stratified ratio sampling method. The research data were collected by "Psychological Capital Scale" and "Effective School Scale". In order to test the construct validity of Effective School Scale and Psychological Capital Scale, R package program "Lavaan" was used for confirmatory factor analysis. The data were analysed through SPSS 26 software program. Descriptive and inferential statistics including mean, T-test, correlation coefficients, multiple variance analysis, regression analysis were implemented. According to the findings of the study, there was a statistically significant relationship only between private school teacher' self-efficacy perceptions and effective school administrator dimension. It was also revealed that there was a positive relationship between the psychological resilience, self-efficacy perceptions of private school teachers and the effective school teacher dimension. According to the findings about teachers working in public schools, as their extraversion and hope levels increase, their perception of effective school administrators increases, too. It was found that there was a positive significant relationship between the optimism and hope levels of the teachers working in public schools and the effective school teacher dimension.

Key Words: Effective schools, Positive psychological capital, Private Schools, Public schools, Quantitative research

ÖNSÖZ

Etkili okul olarak nitelendirilen eğitim kurumları, daha etkili eğitim gereksiniminin daha çok hissedilmiş olduğu günümüz bilgi toplumunda önceden belirlenmiş olan hedeflere en üst seviyede, kaynak ve zaman israfı olmaksızın erişebilen okullar olarak tanımlanmaktadır. Okulların etkili olarak kabul edilmesinde, okul içerisinde çalışan bütün insan kaynakları sorumlu görülmektedir. Ancak, etkililiğin yerleşerek devam ettirilmesi konusunun asıl sorumluları öğretmenler ve yöneticiler olarak görülmektedir. Etkili okulu bir değişim ve gelişim süreci olarak kabul edersek, özellikle öğretmenler bu değişim ve gelişimin en önemli aktörleri olarak kabul edilebilir. Bu çalışmada da bu durumun bir sonucu olarak okullardaki etkililik seviyelerinin belirlenmesi konusunda öğretmenlerin görüşleri dikkate değer bir role sahip olarak görülmektedir.

20. yüzyılın son çeyreğinde pozitif örgütsel davranış alanında ön plana çıkan kavramlardan biri olan pozitif psikolojik sermaye; ekonomik, sosyal ve insan sermayesi yaklaşımlarının detaylandırılması ve bireylerin olumlu yönlerine odaklanması sonucu ortaya çıkmıştır. Pozitif psikolojik sermaye, bireylerde neyin doğru olduğuna, bireylerin kuvvetli yönlerine ve zihinsel kapasitelerine bakan pozitif psikolojinin bir sonucudur. Pozitif psikolojik sermaye; eğitim yönetimi alanında sıklıkla çalışılan tükenmişlik, çatışma, stres gibi olumsuz konulara odaklanmayıp alanyazına farklı bir bakış açısı getirerek; iyimserlik, güven, umut, dışadönüklük, dayanıklılık ve özyeterlik gibi olumlu kavramları ön plana çıkarmıştır.

Bu çalışmada okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerinin devlet okulları ve özel okullar bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda doktora tez çalışmamda süreçteki değerli katkıları için; başta tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ'ye, lisansüstü eğitimim boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim çok kıymetli bölüm hocalarıma, tez izleme komitesi ve doktora tezi savunma jürisinde yer alan değerli hocalarıma, süreçte her daim yanımda olan sevgili eşim Ayşe ATIŞ'a, bugüne ulaşmamda çok emeği olan kıymetli aileme, değerli dostum Engin DİLBAZ'a ve çalışmama katkı sunan tüm meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

Davut ATIŞ
Eskişehir, 2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Davut ATIŞ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	2
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Tanımlar	7
2. ALANYAZIN	8
2.1. Okul Etkililiği	8
2.1.1. Okul etkililiği ile ilgili temel kavramlar	8
2.1.2. Etkili okul.....	10
2.1.3. Etkili okulun boyutları.....	15
2.1.3.1. Okul yöneticisi.....	16
2.1.3.2. Öğretmen	18
2.1.3.3. Öğrenci.....	21
2.1.3.4. Okul çevresi ve veliler.....	22
2.1.3.5. Okul kültürü ve iklimi	23

2.1.3.6. Okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci	26
2.1.4. Okul etkililiği modelleri	27
2.1.4.1. Amaç modeli	28
2.1.4.2. Kaynak-girdi modeli.....	30
2.1.4.3. Süreç modeli	31
2.1.4.4. Doyum modeli	32
2.1.4.5. Yasallık modeli.....	33
2.1.4.6. Etkisizlik modeli.....	33
2.1.4.7. Örgütsel öğrenme modeli	34
2.1.4.8. Toplam kalite yönetimi (TKY) modeli.....	34
2.1.5. Yurt dışında okul geliştirme çalışmaları	35
2.1.5.1. Uluslararası Okul Geliştirme Projesi (ISIP)	35
2.1.5.2. Etkili Okul Gelişiminde Değişim ve Uyum Kapasitesi (ESI).....	36
2.1.5.3. Herkes İçin Eğitimin Niteliğini Geliştirme (IQEA)	36
2.1.5.4. Manitoba Okul Gelişim Programı (MSIP)	37
2.1.6. Türkiye’de okul geliştirme çalışmaları.....	38
2.1.6.1. Milli eğitimi geliştirme projesi (MEGP)	38
2.1.6.2. Müfredat laboratuvar okulları (MLO).....	39
2.1.6.3. Okul temelli mesleki gelişim modeli (OTMG)	40
2.1.6.4. Toplam kalite yönetimi (TKY)	42
2.1.6.5. Planlı okul gelişim modeli (OGEM)	43
2.1.6.6. Stratejik Planlama	45
2.2. Pozitif Psikolojik Sermaye Kavramının Gelişimi.....	47
2.2.1. Pozitif psikoloji.....	47
2.2.2. Pozitif örgütsel davranış.....	49
2.2.3. Pozitif psikolojik sermaye	51

2.2.4. Pozitif psikolojik sermayenin boyutları.....	53
2.2.4.1. Umut.....	53
2.2.4.2. İyimserlik.....	54
2.2.4.3. Dayanıklılık.....	54
2.2.4.4. Özyeterlik.....	55
2.2.4.5. Güven.....	56
2.2.4.6. Dışadönüklük.....	57
2.3. Okul Etkililiği ve Pozitif Psikolojik Sermaye İlişkisi.....	57
2.4. Yapılan Araştırmalar.....	61
2.4.1. Etkili okulla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	61
2.4.2. Etkili okulla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.....	64
2.4.3. Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar ...	68
2.4.4. Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar..	71
3. YÖNTEM.....	74
3.1. Araştırma Modeli.....	74
3.2. Evren ve Örneklem.....	75
3.3. Veri Toplama Araçları.....	77
3.3.1. Pozitif psikolojik sermaye ölçeği.....	78
3.3.2. Etkili okul ölçeği.....	82
3.4. Veri Toplama Süreci.....	87
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	87
4. BULGULAR VE YORUM.....	89
4.1. Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Görüşleri.....	90
4.2. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeye İlişkin Görüşleri.....	92
4.3. Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	93

4.3.1. Cinsiyet.....	93
4.3.2. Medeni durum	94
4.3.3. Kurum türü.....	95
4.3.4. Yaş.....	96
4.3.5. Branş.....	98
4.3.6. Eğitim durumu	100
4.3.7. Kıdem	100
4.3.8. Okuldaki öğretmen sayısı	102
4.4. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeye İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	104
4.4.1. Cinsiyet.....	105
4.4.2. Medeni durum	106
4.4.3. Kurum türü.....	107
4.4.4. Yaş.....	108
4.4.5. Branş.....	110
4.4.6. Eğitim durumu	112
4.4.7. Kıdem	113
4.4.8. Okuldaki öğretmen sayısı	115
4.5. Etkili Okul ve Pozitif Psikolojik Sermaye Arasındaki İlişkiler	115
4.6. Öğretmenlerin Özel Okullar ve Devlet Okulları Bağlamında Pozitif Psikolojik Sermaye Boyutlarının Etkili Okul Boyutlarını Yordayıcılığı...	118
4.6.1. Etkili okul boyutlarından yöneticilerin yordayıcılarına ilişkin bulgular.....	118
4.6.2. Etkili okul boyutlarından öğretmenlerin yordayıcılarına ilişkin bulgular.....	120
4.6.3. Etkili okul boyutlarından okul ortamı ve eğitim öğretim sürecinin yordayıcılarına ilişkin bulgular.....	122

4.6.4. Etkili okul boyutlarından öğrencilerin yordayıcılarına ilişkin bulgular	124
4.6.5. Etkili okul boyutlarından velilerin yordayıcılarına ilişkin bulgular ..	126
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	128
5.1. Sonuç ve Tartışma	128
5.2. Öneriler	133
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	133
5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	134
KAYNAKÇA	
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Okul etkililiği modelleri	27
Tablo 3.1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler	76
Tablo 3.2. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ölçeği uyum iyiliği indeksleri	79
Tablo 3.3. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ölçeği maddelerine ilişkin faktör yük değerleri (n=734)	80
Tablo 3.4. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ölçeği R ² değerleri	81
Tablo 3.5. Etkili okul Ölçeği Uyum İyiliği İndeksleri (n=734)	84
Tablo 3.6. Etkili okul ölçeği maddelerine ilişkin faktör yük değerleri (n=734).....	85
Tablo 3.7. Etkili okul ölçeği R ² değerleri	86
Tablo 4.1. Devlet okulu ve özel okul öğretmenlerine ait betimsel istatistikler..	90
Tablo 4.2. Öğretmenlerin etkili okul ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular.....	91
Tablo 4.3. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular.....	92
Tablo 4.4. Öğretmenlerin etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun cinsiyete göre değişimi t testi sonuçları	93
Tablo 4.5. Öğretmenlerin etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun medeni duruma göre değişimi t testi sonuçları...	94
Tablo 4.6. Öğretmenlerin etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun kurum türüne göre değişimi t testi sonuçları	95
Tablo 4.7. Yaşa göre öğretmenlerin etkili okul boyutları varyans analizi sonuçları	96
Tablo 4.8. Etkili okul boyutlarının yaşa göre değişimine ilişkin Tukey testi sonuçları.....	97

Tablo 4.9.	Branşlara göre öğretmenlerin etkili okulun boyutları varyans analizi sonuçları.....	99
Tablo 4.10.	Öğretmenlerin eğitim durumlarına ilişkin bulgular.....	100
Tablo 4.11.	Kıdemlerine göre öğretmenlerin etkili okulun boyutları varyans analizi sonuçları.....	101
Tablo 4.12.	Etkili okul boyutlarının kıdeme göre değişimine ilişkin tukey testi sonuçları	101
Tablo 4.13.	Okuldaki öğretmen sayısına göre öğretmenlerin etkili okulun boyutları varyans analizi sonuçları	103
Tablo 4.14.	Etkili okul boyutlarının okuldaki öğretmen sayısına değişimine ilişkin tukey testi sonuçları	103
Tablo 4.15.	Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umudun cinsiyete göre değişimi t testi sonuçları....	105
Tablo 4.16.	Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umudun medeni duruma göre değişimi t testi sonuçları.....	106
Tablo 4.17.	Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umudun kurum türüne göre değişimi t testi sonuçları.....	107
Tablo 4.18.	Yaşa göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları varyans analizi sonuçları.....	109
Tablo 4.19.	Psikolojik dayanıklılık ve umudun yaşa göre değişimine ilişkin tukey testi sonuçları	110
Tablo 4.20.	Branşlara göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye boyutları varyans analizi sonuçları.....	111
Tablo 4.21.	Dışadönüklüğün branşlara göre değişimine ilişkin tukey testi sonuçları.....	112
Tablo 4.22.	Öğretmenlerin eğitim durumuna ilişkin bulgular.....	112

Tablo 4.23.	Kıdemlerine göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları varyans analizi sonuçları	113
Tablo 4.24.	Özyeterlik ve iyimserliğin kıdeme göre değişimine ilişkin Tukey testi sonuçları.....	114
Tablo 4.25.	Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları ve etkili okul boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayıları (N= 589)	116
Tablo 4.26.	Özel okullarda çalışan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları ve etkili okul boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayıları (N= 145)	117
Tablo 4.27.	Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan yöneticilerin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	118
Tablo 4.28.	Özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan yöneticilerin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	119
Tablo 4.29.	Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan öğretmenlerin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	120
Tablo 4.30.	Özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan öğretmenlerin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	121
Tablo 4.31.	Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan okul ortamı ve eğitim öğretim sürecinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları	122
Tablo 4.32.	Özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan okul ortamı ve eğitim öğretim süreci yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları	123
Tablo 4.33.	Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan öğrencilerin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları	124

Tablo 4.34.	Özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan öğrencilerin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları	125
Tablo 4.35.	Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan velilerin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	126
Tablo 4.36.	Özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan velilerin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları....	127

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Okulları yeniden yapılandırma: kavramsal bir çerçeve	12
Şekil 2.2. OTMG'nin okul gelişimine katkısı	41
Şekil 2.3. Okul gelişim süreci basamakları	44
Şekil 2.4. Pozitif psikolojinin kapsamı	48
Şekil 2.5. Sermaye türleri	52
Şekil 3.1. Araştırma modeli	74

KISALTMALAR DİZİNİ

AASA	: American Association of School Administrators
ESI	: Etkili Okul Gelişiminde Değişim ve Uyum Kapasitesi
GZFT	: Güçlü ve Zayıf Yönler, Fırsatlar ve Tehditler
IQEA	: Herkes İçin Eğitimin Niteliğini Geliştirme
ISIP	: Uluslararası Okul Geliştirme Projesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGP	: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
MLO	: Müfredat Laboratuvar Okulları
MSIP	: Manitoba Okul Gelişim Programı
OGEM	: Planlı Okul Gelişim Modeli
OTMG	: Okul Temelli Mesleki Gelişim
ÖYGM	: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
YEĞİTEK	: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

1. GİRİŞ

Eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği ve eğitim sistemlerinin üretim mekanizması olan okulların, 21. yüzyılda meydana gelen hızlı yenilik ve değişimlerden etkilenecek kendilerini güncellemeleri bir zorunluluk haline gelmeye başlamıştır. Hammaddesi insan olan okulların; fiziksel olanaklar, insan kaynakları, öğrenci, öğretim programı, veli ve çevre ilişkileri gibi birçok yönüyle etkili hale getirilmeleri giderek önem kazanmaktadır. Amaçlarını azami ölçüde gerçekleştirebilen okulların, etkili okullar olduklarını söylemek olanaklıdır. Mutsuz yöneticilerin, iş tatmini ve motivasyonu düşük öğretmenlerin, gelecek kaygısı taşıyan umutsuz öğrencilerin, kaygı düzeyi yüksek velilerin bulunduğu ve fiziki koşulların olumsuz olduğu bir sistemde okulların, eğitsel hedeflerine erişmekte zorluklar yaşadığı görülmektedir. Bu bağlamda; birçok eğitim sisteminde görüldüğü gibi Türk eğitim sisteminde de okul terki, devamsızlık sorunundaki artış, öğretmene ve yöneticiye şiddet konusu, merkezi sistem sınavı sonuçlarında gözlenen düşüş, sosyo-kültürel ve sportif yönlerden kendini geliştirmekte zorlanan bireyler gibi olumsuz doğurguların ortaya çıkması olası görülmektedir. Türk eğitim sisteminde bu bağlamdaki sorunların çözümünün; okulların çok boyutlu olarak etkili hale getirilerek niteliklerinin artırılması aracılığıyla sağlanabileceği ifade edilebilir. Okullar için kritik bir öneme sahip olan etkili okul niteliklerine dönüşümün, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin dönüşüm sürecine etkin katılımlarıyla gerçekleşebileceğini söylemek olanaklıdır.

Pozitif psikolojik sermaye kavramı, özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren çeşitli akademik çalışmalar içerisinde yer almaya ve önemsenmeye başlamıştır. Okulu etkili kılan değişkenlerin daha çok insan kaynakları ile ilgili olduğu yönündeki çalışmalardan hareketle; eğitim kurumlarında iş görenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri önem kazanmıştır.

Pozitif psikolojik sermaye olgusunun etkili okul niteliklerini artırma sürecinde önemli katkılarda bulunduğu düşünülmektedir. Pozitif psikolojik sermaye temelde, okulların mevcut durumlarına ve gelecekteki hedeflerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda pozitif psikolojik sermaye kavramı okulların vizyonu açısından da önemli görülmektedir. Bu bağlamda, etkili okul ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkilerin araştırılmasına gereksinim duyulmuştur. Bu çalışma kapsamında, iki farklı alanda yapılmış olan çalışmaları esas alarak; çalışmanın temel amacı olan devlet

ortaokullarındaki ve özel ortaokullardaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda pozitif psikolojik sermayenin okul etkililiği üzerine etkisi incelenmiştir.

1.1. Sorun

İki binli yıllardan itibaren dünyadaki eğitimin genel yapısında pek çok değişim meydana gelmiş ve bu değişimler ise kimi yeni eğilimler ve bağlı olarak kimi yeni sorun alanları ortaya çıkarmıştır.

Makro ölçekte yaşanan yüksek ivmeli değişim ve dönüşüm sürecinin, eğitim alanına ilişkin çift yön yönlü bir ajanda ortaya koyduğu söylenebilmektedir. Nitekim bir tarafta niteliğe işaret eden vizyoner bir bakış ilgi alanına alınırken, diğer uçta okullaşma oranları, erişim sorunları, okul terki gibi sorunlar da eğitimin gündeminin kritik bir boyutunu oluşturmaktadır.

Niteliğe ilişkin arayışlar ve eğilimler, dünya ölçeğinde eğitim sistemlerindeki aksaklıkların ve sorunların çözümünü de bir zorunluluk olarak dayatmaktadır. Tartışılan ve çözüm yolları aranan sorunlar arasında öncelikli konuların;

- Eğitimin örgütlenmesi,
- Eğitim yönetimi,
- Eğitimin amaçları ve kapsamı,
- Öğretim yöntemleri,
- Eğitimin diğer toplumsal kurumlarla ilişkisi,
- Eğitimin bütçesi etrafında şekillendiğini söylemek olanaklıdır (Şişman, 2012, s.11).

Dünya ölçeğinde gözlenen bu sorun alanları Türk eğitim sistemi özelinde değerlendirildiğinde, sorunların çözümü açısından öncelikle okulların daha etkili hale getirilmesinin kritik bir önem taşıdığı söylenebilir. Eğitim sistemi içerisinde okulların daha etkili hale getirilebilmeleri için öğretmenlerden ve öğrencilerden bilgiyi etkin biçimde kullanarak eğitime farklı bir bakış açısı getirmeleri beklenmektedir (Şenyurt, 2015).

Çalışmada okulların etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ile ilgili öğretmen görüşleri devlet okulları ve özel okullar bağlamında karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Türkiye’de örgün eğitim faaliyetleri resmi ve özel okullar tarafından yürütülmektedir. Resmi okullara “devlet okulu” da denilmektedir (Açıkalın, 1989). Giderleri devlet bütçesinden karşılanan okullar resmî okullar olarak kabul edilirken, gerçek veya tüzel

kişilere ait, ücret karşılığı eğitim hizmeti sunan, giderleri gerçek kişilerden alınan ücretler ile vakıf, dernek gibi kurumlar tarafından bağış yolu ile karşılanan okullar ise özel okullar olarak kabul edilir. Özel okullar “belirli bir ücret karşılığında eğitim hizmeti veren kurumlar” olarak tanımlanmaktadır (Açıkalın, 1989, s. 57). Sunulan eğitimin genel çerçevesi aynı olsa da özel okullar ve devlet okulları arasında öğretim programı, insan kaynaklarının özlük hakları, fiziki koşulları gibi bazı konularda farklılıklar görülebilmektedir. Bu farklılıkların nedenlerinin etkili okul ve pozitif psikolojik sermaye kavramları açısından incelenmesi ve okul etkililiğini arttıracak bazı önlemlerin alınması Türk eğitim sistemi ve okullar açısından yararlı görülmektedir.

Pozitif psikolojik sermaye; örgütlerde çalışan kişilerin, onların psikolojik durumlarının iyileştirilmesi, kapasitelerinin artırılması için fırsatlar sunulması, sahip olunan yetenekler ile özelliklerin geliştirilmesinde rehber olma özelliği taşıması bakımından kritik bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, örgütsel davranış alanında pozitif psikolojik sermaye kavramı giderek öne çıkmaktadır (Uygur, 2004, s. 49).

Çalışmanın odağında bulunan gerek özel okulların gerekse de devlet okullarının, hammaddesi insan olan örgütler olmalarından dolayı, bu kurumların pozitif psikolojik sermaye bakımından değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Okul etkililiği üzerine yapılan çalışmalarda yalnızca akademik başarının ölçüt olarak alınması özellikle temel eğitim basamağında okulun farklı hedeflerinin ihmal edilmesi anlamına gelebilir. Mutluluk, benlik saygısı, iyimserlik, bilinçli vatandaş olma, işbirliği içinde çalışma, demokratik tavır sergileme gibi unsurların da okul etkililiğinde hesaba katılabilmesi için etkili okul ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerini incelemek gerekli görülmektedir.

Pozitif psikoloji, Maslow ve Rogers'ın insanların doğuştan iyi olduğu varsayımına dayanan insancıl psikoloji hareketine dayanır. Pozitif psikoloji insancıl ve fenomenolojik yaklaşımla benzerlik gösterse de ayrılan yönleri vardır. İlk olarak, insancıl psikoloji insanlardaki iyi yöne vurgu yaparken pozitif psikoloji hayatta iyinin de kötünün de gerçek olduğunu ileri sürer. İkinci olarak pozitif psikoloji bilimsel yöntemi kullanırken insancıl yaklaşım bilime ve bilimsel yöneme şüpheyle yaklaşır (Hoy & Tarter, 2011). 1950’li yıllardan sonra davranışçılığın yerini bilişsel yaklaşım almasıyla insanların çevrelerini bir ölçüde değiştirebildikleri anlaşılmıştır. Bilişsel yaklaşımın sunduğu çevre üzerinde insanın kontrolü davranış üzerinde daha fazla kontrol sağlamaya olanak tanımıştır. İnsancıl psikologlar, insanın yeteneğini olumlu yönde değiştireceğine dair fazla iyimserdirler. Bilişsel psikologlar davranışçılara karşı

çıkarak problem çözme ve mantıklı seçimlerde bilimsel yöntemi kullanmışlardır. Pozitif psikologlar insancıkların iyimserliğini, bilişselcilerin potansiyel gelişim mekanizmalarını ve bilimsel yöntemlerini almışlardır (Hoy & Tarter, 2011, s. 430-431).

Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalarda sıklıkla başarısızlık, yıldırma, stres, çatışma, yabancılaşma, ümitsizlik gibi olumsuz olgu ve kavramlar çalışılmalıdır. Bununla birlikte; örgütlerde insan kaynaklarının güçlü yönleriyle ve örgüte nasıl daha verimli olabilecekleri, dolayısıyla da nasıl daha başarılı olabilecekleriyle ilgilenmeye başlayan pozitif psikolojik sermaye konusu yönetim biliminde giderek ön plana çıkmaktadır. Okul araştırmalarının odak noktasının öğrenci başarısızlığı, okul terkleri, yabancılaşma, zorbalık davranışları, öğretmen tükenmişliği gibi olumsuz konulara, günümüzde okullarda başarı için neyin işe yaradığı, dayanıklılık, umut, başarı, güven, bağlılık ve pozitif örgütsel davranış gibi konular çalışılmaktadır. Pozitif psikoloji proaktif bir yaklaşımla olumsuzluk ortaya çıkmadan iyi olmayı ve önlem almayı gerektirir. Pozitif bakış açısı okullarda vatandaşlık, erdem, sorumluluk, diğerkâmlık, akış, umut, iyimserlik, hoşgörü, anlamlılık, işe bağlanma ve iş etiği gibi değerlerinin çalışılmasını öngörmektedir. (Hoy ve Tarter, 2011, s. 429).

Bu çalışmada pozitif psikolojik sermaye ile okul etkililiği ilişkisi araştırılarak devlet okulları ve özel okullar bağlamında bu ilişkiler değerlendirilmeye çalışılmıştır. Pozitif psikolojik sermayenin okul etkililiğine önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde etkili okul boyutlarının da pozitif psikolojik sermaye düzeyi ile ilişkili olduğu varsayılmaktadır. Alanyazın taramasında pozitif psikolojik sermaye ile etkili okul arasındaki ilişkinin özel okullar ve devlet okulları bağlamında doğrudan çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın; pozitif psikolojik sermaye ile etkili okul arasındaki ilişki bağlamında alanyazına katkı sunması hedeflenmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre okul etkililiği ve pozitif Psikolojik Sermaye ilişkilerini devlet ortaokulları ve özel ortaokullar bağlamında karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışmada, bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) Öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeye ilişkin görüşleri nelerdir?

- 3) Öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşlerinin;
- a) cinsiyet,
 - b) yaş,
 - c) medeni durum,
 - d) branş,
 - e) eğitim durumu,
 - f) kıdem,
 - g) okuldaki öğretmen sayısına göre değişimi nasıldır?
- 4) Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeye ilişkin görüşlerinin;
- a) cinsiyet,
 - b) yaş,
 - c) medeni durum,
 - d) branş,
 - e) eğitim durumu,
 - f) kıdem,
 - g) okuldaki öğretmen sayısına göre değişimi nasıldır?
- 5) Öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşleri ile pozitif psikolojik sermayeye ilişkin görüşleri arasında ilişki var mıdır?
- 6) Pozitif psikolojik sermayenin boyutları, etkili okulunun boyutlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır ve bu yordayıcılık devlet okulları ve özel okullar bağlamında değişmekte midir?

1.3. Önem

Etkili olarak kabul edilen eğitim kurumları, daha etkili eğitim gereksiniminin daha çok hissedilmiş olduğu bilgi çağında önceden belirlenmiş olan hedeflere en üst seviyede, kaynak ve zaman israfı olmaksızın erişme uğraşının adı olarak görülmektedir. Okulların etkili olarak kabul edilmesinde, okul içerisinde çalışan bütün insan kaynakları sorumlu görülmektedir. Fakat etkililik konusunun yerleşerek devam ettirilmesinin en önemli aktörleri öğretmenler ve okul yöneticileri olarak görülmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak okullardaki etkililik seviyelerinin belirlenmesi konusunda öğretmenlerin görüşleri dikkate değer bir role sahip olarak görülmektedir.

Türk Eğitim Sistemi'nde temel eğitim sisteminin ilkokuldan sonra ikinci basamağı olan ortaokullar, öğrencileri ortaöğretim kurumlarına hazırlamada ve

yönelimlerinin şekillenmesinde kilit öneme sahip kurumlardır. Bu kurumların, kaliteli, verimli ve işlevsel hale getirilebilmesi için etkililiklerinin ortaya konulması önem taşımaktadır. Çalışmanın ortaokullarda yürütülecek olması bu açıdan önemli görülmektedir. Çalışmada, etkili okul ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerinin özel okul ve devlet okulu temel değişkenleri açısından da incelenmesinin de ayrıca önemli olduğu düşünülmektedir. Sunulan eğitimin genel çerçevesi aynı olsa da özel okullar ve devlet okulları arasında öğretim programı, insan kaynaklarının özlük hakları, fiziki koşulları gibi bazı konularda farklılıklar görülebilmektedir. Bu farklılıkların nedenlerinin etkili okul ve pozitif psikolojik sermaye kavramları açısından incelenmesi ve okul etkililiğini arttıracak bazı önlemlerin alınması Türk eğitim sistemi ve okullar açısından yararlı görülmektedir.

Örgütler son yıllarda sadece rekabet edebilirliklerini ve kârlılıklarını arttırmaktan ziyade çalışanlarından en iyi şekilde faydalanarak onları örgüt içinde etkin çalışanlara dönüştürmek istemektedirler. Bunun altında yatan en önemli sebeplerden biri; mutlu, huzurlu, geleceğe umut içinde ve pozitif bakan özyeterlik sahibi iş görenlerin örgütlerine en üst düzeyde katkı sağlayacak olmalarıdır. Bu nedenle de çalışanların kapasitesinin anlaşılabilmesi, geliştirilebilmesi ve etkinleştirilebilmesi için pozitif psikolojik sermaye çalışma alanı önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın odağında yer alan “etkili okul” kavramının yanı sıra, “pozitif psikolojik sermaye” kavramı giderek önem kazanmıştır. Bu bağlamda etkili okulun boyutları üzerinde pozitif psikolojik sermaye bileşenlerinin nasıl bir etkiye sahip olduğunun incelenmesi önemli görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisinin çalışıldığı bir araştırmaya araştırmacı tarafından rastlanmamıştır. Bu çalışmanın, pozitif psikolojik sermaye ve etkili okul kavramlarının ilişki derecelerinin belirlenmesi, yönetici ve öğretmenlere olumlu tutum ve davranışlar kazandırılmasına kılavuzluk etmesi ve çalıştıkları okullara etkili okul olmaları bağlamında katkı sunması beklenmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak etkili okul ve pozitif psikolojik sermaye bağlamında eğitim yöneticisi, eğitim uzmanı, eğitim politikacısı ve eğitim planlamacılarına Türk Eğitim Sistemi’nin ana unsuru olan okulların geliştirmeye açık yönlerinin ortaya konularak bunlara dair çözüm önerilerinde bulunmalarına katkı sağlaması ve yapılacak çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. Son olarak, bu araştırmanın, konuyla ilgilenen araştırmacılara kaynak teşkil etmesi beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile Eskişehir ili merkez ilçesi olan Tepebaşı ilçesindeki devlet ortaokullarında ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Ortaokul: 2018-2019 eğitim öğretim yılında Eskişehir İli merkez ilçesi olan Tepebaşı'nda faaliyet gösteren devlet ortaokulları ve özel ortaokullar.

Öğretmen: 2018-2019 eğitim öğretim yılında Eskişehir Tepebaşı ilçesinde devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmen.

Etkili Okul: Araştırma kapsamına giren ortaokulların, yönetici, öğretmen, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci ve okul çevresi ve veliler bağlamlarında önceden belirlenmiş amaç ve işlevlerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesidir.

Pozitif Psikolojik Sermaye: Araştırma kapsamına giren ortaokullarda özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut alt boyutlarından oluşan yapının etkililik derecesi.

2. ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın konusuna yönelik alanyazında yer alan kavram ve kuramlar çeşitli başlıklar altında sunulmuştur. Bu bağlamda okul etkililiği, pozitif psikolojik sermaye kavramları açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki olası ilişkilere ve bu iki kavramla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Etkililiği

Çalışmanın bu bölümünde okul etkililiğiyle ilgili temel kavramlar, etkili okul ve özellikleri, etkili okulun boyutları, etkili okul modelleri ile yurt dışında ve Türkiye’de okul geliştirme çalışmalarına ait bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Okul etkililiği ile ilgili temel kavramlar

Bu bölümde okul etkililiği ile ilgili temel kavramlara yer verilmiştir. Bu bağlamda okul etkililiği ile yakından ilişkili kavramlar olan etkililik, etkinlik ve verimlilik, örgüt ve okul kavramları açıklanmıştır.

Etkililik daha çok hedeflenen amaçlara ulaşma, etkinlik girdi çıktı mekanizması vasıtasıyla doğru işler yapabilme yeteneği, verimlilik ise belli bir çıktının minimum finansmanla üretilmesi olarak ifade edilir (Yükçü & Atağan, 2009, s. 1-2). Etkililik kavramı çok eskilere dayansa da yönetim alanında ilk defa Barnard tarafından 1930’lu yıllarda tanımlanmıştır. Etkililik denildiğinde “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” ifadesi ortaya çıkmaktadır (Barnard 1938’den aktaran Şişman, 2002, s.3). Örgütsel amaçlar örgüt faaliyetlerini ve örgütlerin var oluş nedenini ortaya koyar. Örgüt tüm faaliyetlerine amaçlarına ulaşma doğrultusunda yön verir. Bu amaçların ortadan kalkması örgütün varlığını tehlikeye sokar. Aynı şekilde amaçların nicel ve nitel açılardan değişikliğe uğraması da örgütün de nitelik ve nicelik yönünden kendini revize etmesini gerektirebilir (Erdem, 2005, s. 18-19).

Etkinlik, Scheerens’a (1989’dan aktaran Şişman, 2002, s. 2-3) göre, mümkün olduğunca düşük maliyetle azami sonuçlara ulaşma olarak tanımlanır. Etkinlik, bir sonuca ulaşmayı veya bir amacı gerçekleştirmeyi ifade etmektedir. Bir başka tanıma göre etkinlik, örgütler açısından eldeki kaynakların kullanımı ile ilgili olarak ele alınarak sahip olunan kaynakları israf etmeden sonuca ulaşma şeklinde tanımlanır. Örgütte etkililik ve etkinlik arasında bir denge kurabilmek yönetimin temel görevlerindendir.

Bilgi toplumunun rekabetçi piyasa şartlarında tüm örgütler verimlilik konusunu göz önünde bulundurmalı ve örgütlerinde verimliliği belirli seviyede tutmaya çalışmalıdır. Verimlilik birey ve örgüt düzeyinden başlayıp milli, ekonomik ve sosyolojik kalkınma için de uzun vadede önem taşımaktadır. Verimlilik aynı zamanda örgütlerin başarı kıstası olarak da karşımıza çıkmaktadır (Erdem, 2005, s. 21). Çeşitli kaynaklarda verimliliğin birçok tanımı yapılmıştır. Makro düzeyde verimlilik, üretim araçlarının finansal etkinliklerin bir bütünü olarak ölçülmesi; mikro düzeyde ise örgütte üretime katkı sağlayan bir etmen olarak birime düşen üretimin ölçülmesi ve belirli periyodlara göre elde edilen sonuçların birbirleriyle karşılaştırılmasıdır. Verimlilik, üretim sürecine dâhil edilen birtakım etmenlerle (girdiler) bu sürecin sonunda elde edilen bazı ürünler (çıkıtlar) arasındaki ilişkiyi ifade eden, savurganlıktan uzak, kaynakları en iyi şekilde kullanarak üretim faaliyetleri gerçekleştirmek anlamına gelmektedir. Verimlilik, çok fazla çalışmaktan ziyade etkili çalışmayı, doğru olan işleri doğru şekilde ve ekonomik olarak yerine getirmeyi amaçlar. Sonuç olarak verimli bir örgüt eldeki kaynakları en etkili şekilde kullanarak en çok hizmet ve ürün üretimini sağlamaktır (Erdem, 2005, s. 21-22; Yükçü & Atağan, 2009, s. 2).

Etkililik, etkinlik ve verimlilik kavramlarının açıklanmasının ardından bu kavramların işlerlik ve anlam kazandığı “örgüt” ve “okul” kavramları üzerinde durmak yerinde görülmektedir. Örgüt, örgütsel ve bireysel amaçların gerçekleştirilmesine yönelik bir araya gelmiş insanlarla bu amaçlara yönelik sağlanan diğer kaynakların oluşturduğu fiziksel, sosyal ve beşeri yapılar olarak tanımlanmaktadır. Örgütler, belirli oranlarda içerisinde yer aldığı toplumun değer yargılarını, inançlarını, felsefelerini, birikimlerini, alışkanlıklarını, beklentilerini, normlarını ve davranışlarını paylaşan dinamik sistemlerdir (Şimşek, 2011). Her örgütün belirli bir amacı vardır. Eğitim örgütlerinin amacı da istenilen niteliklerdeki insan sayısını arttırmak, onları beklentileri doğrultusunda doyuma ulaştırmak, bu işlemleri yaparken de ekonomik davranmaktır. Bütün bunların yapılabilmesi iyi bir yönetim anlayışına ve nitelikli yöneticilere bağlıdır (Ada & Küçükali, 2009). Eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği örgütler okullardır. Okulun bazı tanımları yapılmıştır. Açıkalın’a (1989) göre okul, belirli yaştaki öğrencilere bir programın uygulanarak yetiştirildiği eğitim sisteminin üretim amacı güden somut örgütlenmesidir. Başaran (2006’dan aktaran Taymaz, 2011, s. 10) okulu, öğrencilerine önceden tasarlanmış eğitsel amaçlara ulaştırmak için gereken davranış-bilgi, beceri, tutum- planlı bir süreç içinde belli bir sürede kazandıran örgüt şeklinde

tanımlamaktadır. Tanımlarda geçen program, eğitsel amaç, süreç, örgüt, öğrenci gibi kavramlar etkili okul geliştirme sürecinde önemli değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramlarda bazıları çalışmanın etkili okulun boyutları bölümünde ele alınmıştır.

2.1.2. Etkili okul

Okulları etkili kılma çabaları, örgüt geliştirme çalışmalarının eğitim kurumlarına uyarlanması gerekliliği ile ortaya çıkmıştır. Örgüt geliştirme, örgütün karşılaştığı problemleri çözmesini ve çevredeki değişimi yakalayabilmesini sağlamak için yapılan etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir. Örgüt geliştirme; belirli bir plana göre, örgüt düzeyinde, yukarıdan yönetilen, örgütün etkin ve sağlıklı bir hale getirilmesini amaçlayan ve davranış bilimlerinin bilgi birikiminden yararlanan her türlü müdahaledir. Örgüt geliştirme, örgütteki insan, teknoloji, yapı ve süreçlerin bütüncül olarak değişmesini öngören bir anlayıştır. (Özdemir, 2000, s. 34). Eğitim sistemlerinin temel üretim örgütleri olarak görülen okulların geliştirilmesi de örgüt ve yönetim alanındaki gelişmelerden etkilenilerek ele alınmaya başlanmıştır.

Etkili okulla yakından ilişkili kavramlardan biri de okul geliştirmedir. Okul geliştirme, okul kültürünü olumlu yönde değiştiren eğitsel değişme stratejilerinin geliştirilmesi ve eğitim programı iyileştirmelerinin uygulanması çalışmalarıdır (Hargreaves ve Hopkins, 1993'ten aktaran Gökyer, 2011, s. 347). Bir başka tanıma göre okul geliştirme, bir veya daha fazla okulda, eğitsel hedeflere daha etkili bir şekilde ulaşılmasını sağlama hedefiyle, öğrenme koşullarını ve diğer içsel koşullarda değişimi hedefleyen sistemli ve süregelen çabalardır (Reynols, Hopkins ve Stoll, 1993, s. 8). Okul geliştirme bir süreçtir. Bu süreç eğitsel değişim ve inovasyon konularında bazı sayıtlara dayanmaktadır. Bu sayıtlar şöyledir (Reynols, Hopkins, & Stoll, 1993, s. 9-10; Şişman, 2002, s. 53-54):

- Değişimin merkezi okuldur. Değişme planları okulun koşullarına uygun olarak hazırlanmalıdır.
- Değişime karşı sistematik bir yaklaşım sergilenmelidir. Değişim, dikkatli bir planlamanın yanında uzun soluklu bir süreç gerektirebilir.
- Değişme sürecinde okulun iç koşullarına önem verilerek değişim okulun tüm boyutlarıyla ele alınmalıdır.

- Eğitsel amaçlar, çok etkili olarak gerçekleştirilmelidir. Bu amaçlar okulun vizyonunu yansıtır ve ne olması gerektiği üzerinde durur.
- Okulda değişim, çok boyutlu bir bakış açısıyla gerçekleştirilmelidir. Tüm paydaşların görüşleri alınıp, rolleri tanımlanmalı ve iş birliği içinde çalışılmalıdır.
- Bütünleştirilmiş okul geliştirme stratejileri belirlenmelidir. Okuldaki tüm unsurlar birbirleriyle ilişki halinde olmalıdır.
- Değişimin gerçekleşmesi, okul içindeki öğretmenlerin bunu benimseyip davranış haline getirmeleriyle mümkündür. Değişim için kurumlaşma gereklidir.

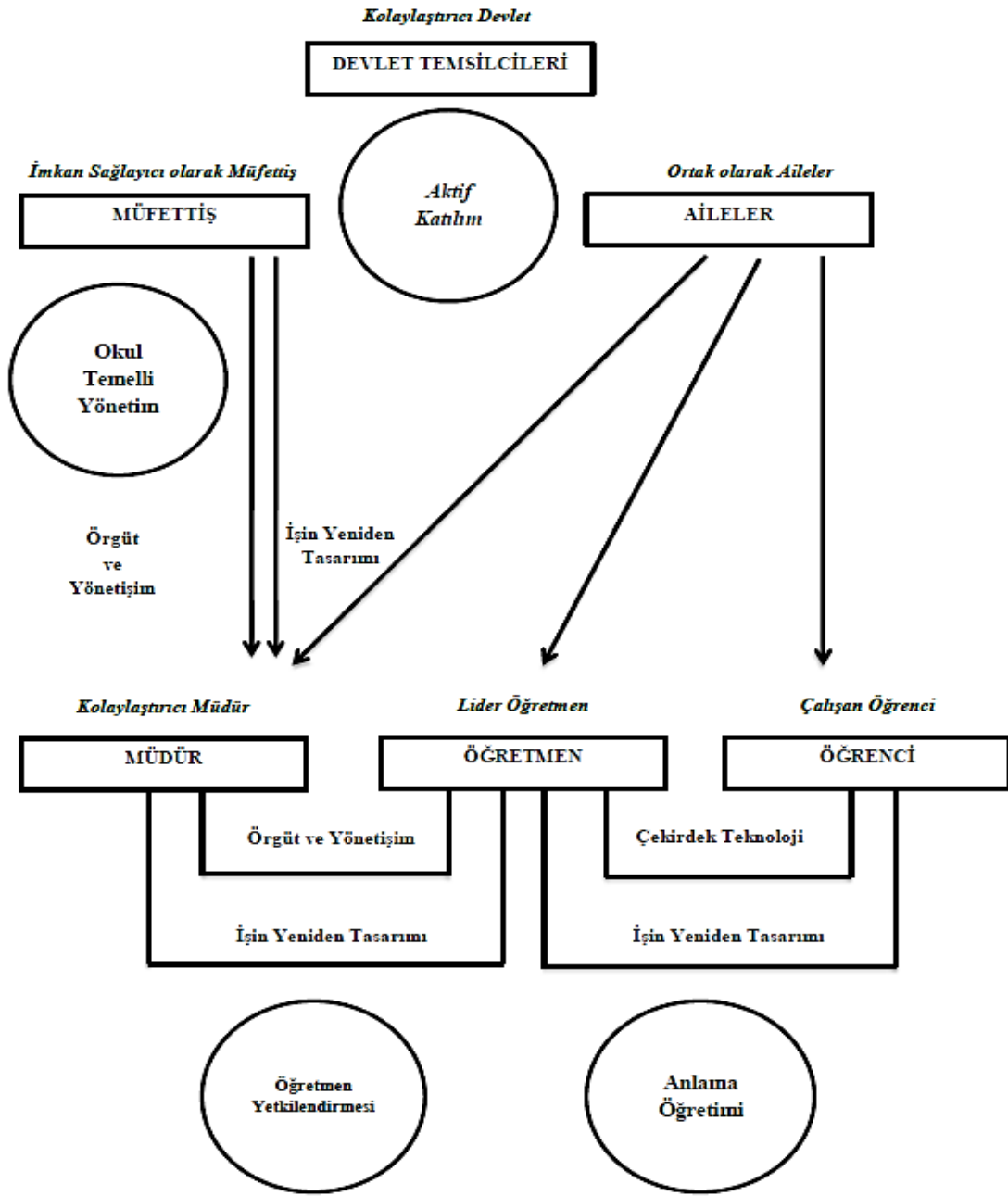
Okul geliştirme ve okul etkililiği sürecinde yaşanan eğitsel değişimin dayandığı varsayımlar etkili okula geçişin aşamalı bir dönüşüm sürecinden ibaret olduğunu göstermektedir. Bu süreçte paydaşların, özellikle de öğretmenlerin değişimi benimsemelerinin süreci kolaylaştıracağı görülmektedir. Değişimin okulun tüm birimlerinin eşgüdümlü çalışmaları sonucu tabandan yukarıya doğru gerçekleşmesi beklenmekte, kurumun amaçları da göz önünde tutularak iş birliği içerisinde çalışma ön plana çıkmaktadır.

Örgüt geliştirme ile oldukça yakından ilişkili ve onu da kapsayan bir diğer kavram ise “etkili örgüt” ve “etkili okul”dır. Bernard (1938’den aktaran Şişman, 2002, s. 3) örgüt etkililiğini, örgütün hedeflerine ulaşma düzeyi, örgüt etkinliğini ise örgüt üyelerinin gereksinimlerine cevap verebilme düzeyi olarak tanımlamıştır. Etkili okul ise, “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2000, s. 36).

Etkili okul akımı, eğitimin ve okulların sunduğu çıktıları veya sonuçlara ilişkin iyimser bir bakış açısını temsil etmektedir. Konuya olan ilgi 1970’li yıllarda başlayıp eğitimle ilgili bir çalışma alanı olarak alan yazına ilk kez 1982 yılında ERIC dergisi kayıtlarına girmiştir. Etkili okul kavramı, okul reformu, okulu ıslah etme, iyileştirme ve geliştirme konularında yapılan çalışmaların odak noktasında yer almaktadır. Okulu geliştirme de bir bakıma okulu etkili kılma ile eşanlamli olarak kullanılmıştır (Şişman, 2002, s. 34-35). Etkili okul akımı, okulu geliştirme ile ilgili çeşitli programların da ilişkili olduğu bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreç okulda, okulla ilgili olarak, okulda öğretim programının, öğretim kaynaklarının, öğretim yaklaşımlarının ve diğer

alanların sürekli geliştirilmesi gereken alanlar olduğunu kabul etmektedir (Şişman, 2002, s. 48-49).

Murphy (1992) okul etkililiği ve okul geliştirme üzerine yaptığı çalışmada etkili okul hareketinin, tüm öğrencilerin belirli seviyede eğitsel amaçlara ulaşılabilirliği ve kendilerinden beklenen performans çıktılarını ortaya koyulabilirliğini savunmuştur. Şekil 2.1.'de Murphy'nin (1992) okulu etkili biçimde yeniden yapılandırma modeli gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Okulları yeniden yapılandırma: kavramsal bir çerçeve (Murphy, 1992, s. 31)

Şekil 2.1. incelendiği zaman; Murphy'nin çalışması okul sorumluluğuna, öğrenme merkezli öğretime, tüm çevreye ve çıktılara odaklanan okul gelişimine temel oluşturduğu görülmektedir. Okulu yeniden yapılandırma hareketi, etkili okul hareketi temellerine dayanan eğitsel gelişme ve iyileştirmeler vaat etmektedir. Etkili okul akımı, tüm öğrencilerin performans verilerine dayanarak başarılı olabileceğine inanmamız gerektiğini savunur. Öğitmenler, uygulayıcılar, politika belirleyiciler ve akademisyenler gelecekteki iyileştirme çabalarının temelini oluşturmaktadırlar. Etkili okul çalışanları ayrıca okullarda öğrenme ve öğretimin önceliğini yeniden inşa etmiş ve iyileştirme çabalarını tutarlı ve örtüşen eylem akışlarına doğru yönlendirmiştir (Murphy,1992, s. 31).

Yapılan araştırmalar etkili okulların birtakım ortak özellikleri olduğunu ortaya koymaktadır. Rutter vd. (1980'den aktaran Reynolds, Hopkins ve Stoll, 1993, s. 39-40) çalışmalarında yüksek seviyede okul etkililiğini belirleyen bazı önemli okul içi etmenler ortaya koymuşlardır:

- Daha baskın olan öğrenciler okul başarısı ve akran grup kültürü oluşturmada beklentileri karşılamadığında ya da akademik olmayan ve otoriteye karşı bir durum ortaya çıktığında entelektüel olarak daha az yeterli öğrenciler ile yeterli öğrenciler arasındaki denge oluşması.
- Ödül – ceza sisteminin etkin çalışması. Olumlu çıktıların sık sık ödül, övgü ve takdirle karşılanması.
- Okul çevresi. İyi çalışma koşullarının olması, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verilmesi, binaların iyi bakımı ve dekorasyonu daha iyi çıktılar elde edilmesiyle ilişkilendirilmiştir.
- Öğrencilerin sorumluluk almaları ve okulun işletilmesinde aktif rol almalarına çokça fırsatlar verilmesi olumlu sonuçlar doğurmaktadır.
- Başarılı okullar ödevden en iyi şekilde yararlanırlar, açık ve belirgin akademik hedefler koyarlar, öğrencilerinin kapasitelerine güvenen bir atmosfere sahiptirler.
- Öğretmenlerin zamanı iyi kullanma ve öğrenci sorunlarıyla başa çıkma gibi konularda öğrencilere iyi davranış modelleri sunduklarında çıktılar daha olumlu sonuçlanmıştır.
- Sınıfta grup yönetimi ile ilgili bulgular derse ön hazırlık yapmanın, tüm sınıfı dikkatini canlı tutmanın, mütevazı bir disiplin kurmanın, olumlu

davranışlar üzerine odaklanmanın ve bölücü davranışlara anında müdahale etmenin önemini ortaya koymuştur.

- Sıkı bir liderlik anlayışı, tüm öğretmenlerin kendilerini temsil edildiklerini hissettikleri bir karar alma süreci ile birleşirse öğrenme çıktılarının daha olumlu sonuçlandığı görülmüştür.

Mortimore vd. (1988'den aktaran Reynol, Hopkins ve Stoll, 1993, s. 39) araştırmalarından elde ettikleri sonuçlara göre okulların hem akademik hem de sosyal alanlarda sahip olabilecekleri birtakım özellikler belirlemişlerdir:

- Yönetimin personele amaçlara yönelik liderlik etmesi
- Okul müdür yardımcılarının sürece dâhil edilmesi
- Öğretmenlerin sürece dâhil edilmeleri
- Öğretmenler arası tutarlılık
- Planlanmış bir gün
- Entelektüel olarak zorlayıcı bir öğretim
- İş tabanlı bir çevre
- Oturumlar arası sınırlı odaklanma
- Öğretmen ve öğrenciler arası azami düzeyde iletişim
- Detaylı kayıtlar tutma
- Velilerin sürece dâhil edilmesi
- Olumlu bir iklim.

Özdemir'e (2000 s. 36-37) göre etkili okulların bazı özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Etkili okullar net ve anlaşılır hedeflere yönelmiş bir misyona sahiptirler.
- Yöneticiler teknik konulardan çok, öğretim liderliğine önem verirler.
- Okulda tüm paydaşlar yüksek beklentilere sahiptirler.
- Her öğrenciye kendisine uygun öğrenme imkanları sunarlar.
- Zengin akademik programa sahiptirler ve öğrenci gelişimi takip edilir.
- Okul-aile ilişkisi gelişmiştir.
- Uygun okul iklimi vardır.
- Güçlü yönetsel liderlik stili benimsenmiştir.
- Temel becerilerin geliştirilmesi üzerinde odaklanılır.
- Başarılı bir yönlendirme sistemi mevcuttur.
- Okuldaki kaynaklar öğrencinin başarısı için etkin bir şekilde kullanılır.

Etkili okulların çeşitli araştırmacılar tarafından sıralanan ortak özellikleri incelendiğinde; okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından benimsenmiş ortak amaçlar, tüm paydaşların sorumluluk alması ve beklentilerini yüksek tutması, yetkinin astlara göçerilmesi, kararlara katılım, öğrencilerin akademik ve sosyo-kültürel başarısının yüksek olması ve olumlu okul kültürü ve iklimine sahip olunması sayılabilir. Çalışmanın bu bölümünde etkili okulların birtakım özellikleri açıklandıktan sonra izleyen bölümde etkili okulun boyutları ele alınmıştır.

2.1.3. Etkili okulun boyutları

Etkili okul ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, üzerinde görüş birliğine varılan ve bu alanda çalışan tüm araştırmacıların benimsediği ortak etkili okul boyutları yoktur. Ancak, bu maksatla oluşturulan boyutlar incelendiğinde özelliklerin daha çok niteliksel olduğu görülmektedir (Yağız, 2016).

Okulların hangi boyutlarına bakılarak etkili okul olup olmadıklarına karar vermek önemli bir sorundur. Etkili okulla ilgili olarak alanyazında sıralanan birtakım özellikler, bazı alt boyutlarda toplanmaktadır. Türkiye’de yapılan etkili okul araştırmaları, etkili okul değişkenleri açısından birbirine yakın özellikler göstermektedir.

Bu anlamda Türkiye’de etkili okullar üzerine ilk çalışmayı yapan Balcı’ya (2014) göre etkili okulun boyutları şöyledir:

- 1) Okul yöneticisi,
- 2) Öğretmenler,
- 3) Öğrenciler,
- 4) Veliler,
- 5) Okul ortamı.

Etkili okul konusunda önemli çalışmaları olan bir diğer araştırmacı Şişman (1996), okul etkililiği boyutlarını altı başlık altında toplamıştır:

- 1) Okul yöneticisi,
- 2) Öğretmen,
- 3) Öğrenci,
- 4) Okul çevresi ve veliler,
- 5) Okul kültürü ve iklimi,
- 6) Okul programı ve eğitim-öğretim süreci.

Bu araştırmada etkili okul boyutları; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, okul ortamı ve eğitim- ğretim süreci ve veliler olmak üzere beş boyutta ele alınmıştır.  zleyen bölümlerde bu boyutların her biri açıklanmıştır. Konunun bütünlüğü açısından boyutlardan biri olan okul kültür ve iklimi de açıklamalara eklenmiştir.

2.1.3.1. Okul yöneticisi

Yapılan hemen hemen bütün etkili okul araştırmalarından elde edilen bulgular, okul yöneticisinin okulun etkililiği konusunda kilit rol oynadığını göstermektedir. Okul etkililiği ve okul gelişimi alanında yapılan temel araştırma ve uygulama ilkelerinden biri, okul müdürlerinin okul etkililiği ve gelişimi ile ilgili süreçler üzerindeki baskın etkisini göstermektedir. Farklı  lke ve okul bağlamlarından gelen araştırma bulguları da benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerinde fark yaratan okullar s mrl  oldukları öğrencilerin öğrenmelerine ve insan kaynaklarının etkililiğine önemli ve ölçülebilir katkılar sağlayan okul müdürleri tarafından yönetilmektedir (Hallinger ve Heck, 1998, s. 158).

Etkili okulda okul yöneticilerinde olması gereken birtakım özelliklerden söz edilmektedir. Yönetim alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak yönetici rol ve yeterliliklerinde de zamanla bazı değişiklikler olduğu görülmektedir. 1960'lı yıllarda okul yöneticileri program yöneticileri olarak görülürken, 1980'li yıllarda eğitimsel liderler, 1990'lı yıllardan itibaren ise dönüşümcü liderler olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Vandenberghe, 1995). Bursalioğlu (2010), okul yöneticilerinin gelişim alanlarını (1) teknik, (2) insanı ve (3)  rg tsel olarak gruplandırmıştır. Bunun yanı sıra Başaran (1992) yönetici yeterlik alanları ve yüzdelelerini; (1) kavramlar ve kurallar (%5), insan ilişkileri (%50), (3) yönetim teknolojisi / yeterlikleri (%45) olarak ifade etmiştir. Aynı zamanda yöneticiler yapı kurma ve yenileştirme, yönetimin işlevleri ve yönetim süreci olmak üzere üç yeterlik konusu belirlemiştir (A ıkalm, 2016, s. 155).

Murphy'ye (1998'den aktaran Yalçın, 2010, s. 11) göre, yöneticinin  ğretim liderliği davranışı, okul etkililiğinin temel belirleyicisi durumundadır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına sahip olma düzeyi ile okul örgütlerinde değişme, okulu geliştirme ve iyileştirme süreçleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Okulda gerçekleştirilecek örgütsel değişme ve reform sürecinde, okul yöneticisi sahip olduğu liderlik özelliklerinden faydalanmalıdır.

Eğitim örgütleri ve liderlik kavramları incelendiğinde eğitim örgütlerinde amaç, etkileyen-etkilenen değişken, yapı, işleyiş, iklim, kültür unsurları ve örgütsel etkililik açısından diğer örgütlere göre bazı önemli farklılıklar dikkat çekmektedir. Bu farklılıklar okul yöneticisinin liderlik davranışlarını etkilemektedir. Etkili okulu oluşturma, yönetme ve sürdürülebilirliğini sağlamada bir lider olarak okul yöneticisinin önemli bir rolü olduğu birçok araştırmacının vurguladığı bir noktadır. Bu bakımdan okul yöneticilerinin kalitesini; öğretim liderliği, okul iklimi, insan kaynakları yönetimi, öğretmen değerlendirme, öğrenci başarısı ve iletişim becerilerinin belirlediğı görülmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri, iş görenlerin iş doyumu, örgütsel adanmaları ve örgütte sinerji oluşturulmasında büyük öneme sahiptir. Bu durum okul yöneticilerinin liderlik rolüne işaret etmektedir (Cemaloğlu, 2013, s. 135-136). Nitekim bir örgütün başarısı da, onu meydana getiren birey ve ekiplerin yansımasıdır. Örgüt, kendini oluşturan insanların düzeyinden ne aşağı ne de yukarıdadır. Kurum ya da toplumlar kendi özellikleri ve yetenekleri ölçüsünde liderler yaratırlar. (Barutçugil, 2014, s. 21).

Bursalioğlu'na (1979'dan aktaran Yalçın, 2010, s.15) göre; bugünün eğitim liderleri, öncelikle yeterli bilgi birikimine sahip ve çok yönlü bireyler olmak zorunluluğundadır. Ancak böyle liderler, eğitim sisteminin hedeflediğı amaçlara yönelik geniş politikaları saptayabilir ve bu amaçları gerçekleştirebilecek çalışmalara imza atabilirler. Lider yönetici, var olan eğitim sisteminin girişimlerinin ne olduğu ile ne olması gerektiğini birbirinden ayırabilen ve bu doğrultuda sorumluluğundaki kaynakları en verimli şekilde kullanabilen kişidir.

Şişman'a (2002, s. 38) göre; okul müdürlerinin iyi bir öğretim lideri olabilmeleri için öncelikle yetkilerini değil etki güçlerini kullanan okul yöneticileri olmaları gerekir. Çünkü Türkiye'de okul müdürlerinin liderlik rolleri ön plana çıkarılamamaktadır. Eğitim alanında gerçekleştirilmesi amaçlanan reformların etkililiğı ise büyük ölçüde okul liderlerine bağlıdır. Dolayısıyla eğitimde değişimin gerçekleşeceği yerler okullardır ve bu değişimin gerçekleşebilmesi için okul yöneticilerinin liderlik rolünü üstlenmeleri gerekmektedir. Okulun geliştirilmesine dönük çalışmalar sırasında okul yöneticisi liderlik becerilerini ortaya çıkarmalıdır. Çalışma arkadaşlarını inandığı amaçlar doğrultusunda peşinden sürükleyebilmelidir (Yalçın, 2010, s. 14).

Eğitim yöneticileri, liderlik rollerini ve üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmedi, başarılarını devam ettirebilmeleri için hızla değişip gelişen yönetim alanında

hizmet içi eğitimlerle eğitilmeleri gereklidir. Hızla değişen günün koşulları, yöneticilerin bilgi toplumunun gerektirdiği; dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, iş sağlığı ve güvenliği, dağıtık liderlik, yönetimde etik gibi birtakım güncel bilgi, beceri ve yetenekleri kazanmalarını da gerekli kılmaktadır. Bunların hepsinin hizmet öncesi eğitimle verilmesi mümkün değildir. Bu da yöneticilerin eğitilmesinde yaşamboyu öğrenmenin zorunluluğunu ortaya koymaktadır (Kaya, 1993, s. 248; Sezgin, 2010, s. 84; Recepoğlu & Kılınç, 2014, s. 1820).

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi gerek örgüt için, gerekse yöneticilerin kişisel ve mesleki güvenceleri için son derece önemlidir. Yöneticinin yönetsel bilgi ve becerilerle donanmış olması örgütsel etkililiği ve verimliliği artırırken, aynı zamanda yönetici çeşitli olumsuzluklarla karşılaştığında kaygı ve kuşkulardan arınmış, kendinen emin bir şekilde yoluna devam etmiş olur (Sezgin, 2010, s. 86). Eğitim yöneticisi çevresinden ve yönetimi altındaki öğretmenlerden saygı ve adanma bekliyorsa, kendisi iyi bir yönetim eğitimi almış olmalıdır (Kaya, 1993, s. 249).

2.1.3.2. Öğretmen

Toplumsal iyileşme ve gelişmenin sağlanmasında okullar oldukça önemli bir role sahiptir. Nitelikli okullardan söz edebilmek için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda merkeze insanı alan eğitim anlayışı eğitimin odak noktası haline gelmekte ve okulların pratikte bunu yansıtarak gelişmeleri beklenmektedir. Bu beklentiyi karşılamada en önemli etken öğretmenlerdir. Öğretmenin bu konudaki rolü ona, iyi öğretmen, etkili öğretmen, ideal öğretmen, yenilikçi öğretmen, lider öğretmen gibi nitelikler yüklemektedir.

Witty (1947'den aktaran Boulder, 2020, s. 359), etkili öğretmen davranışlarını; işbirlikçi, demokratik olma, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenme ve onlara yardımcı olma, kibar, sabırlı, geniş bir ilgi alanına sahip olma, kişisel görünüm ve davranışlarında hoş olma, dürüstlük, tarafsızlık ve objektiflik, iyi bir espri anlayışına sahip olma, öğrenci başarısını takdir etme olarak açıklamaktadır. Bunların yanı sıra etkili öğretmenin bazı diğer önemli özellikleri; mesleğinin gereklerini en iyi şekilde yerine getirerek sürekli kendini geliştirmeye istekli olma, işini severek yapma, etkinliklerde öğrenciyi aktif kılma, meslektaşlarıyla işbirliği yapma, fikir alışverişinde bulunma ve öz değerlendirme yaparak kuvvetli ve zayıf yönlerini ortaya çıkarma ve eksiklerini gidermek için çaba gösterme olarak sıralanabilir (Can, 2004, s. 113). Tüm bu özellikler

eğitim öğretimin niteliğini ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişim düzeylerini doğrudan arttıracak için, öğretmeni etkili kılmak bu anlamda okulu ve öğretimi etkili kılmanın en kritik değişkenidir denilebilir.

Etkili, demokratik ve ideal öğretmenin birçok değişkeni vardır. Etkili öğretmenden beklenen eğitim öğretime getirdiği nitelik ve ona yüklenen rollerdir. Bu anlamda etkili öğretmenin rolleri şöyle sıralanmıştır (Can, 2004, s. 111-112):

- Öğrencisine hayatın kendisini öğreten bir öğretici,
- Öğrencisine belirli bilgi edindirecek ve bilgi birikimine katkı sunacak bir eğitici,
- Okul, aile ve çevre ilişkisini gerçekleştirerek tamamlayan bir bütünleştirici,
- Öğrencisini sosyal hayata hazırlayan bir yetiştirici olmalıdır.

Etkili okulla ilgili yapılan araştırmaların ortak bulgularından biri de etkili okulların öğretim işlevine vurgu yapılmasıdır. Okulun başka okullardan farklı yaparak değer kazandığı konu ne derecede öğretebildiğidir. Okulun esas işi olan öğretme süreci öğretmen denetiminde sınıfta gerçekleşmektedir. Öğretmenden beklenen öğrencilerin öğrenmelerine önemli derecede katkı sağlamasıdır. Araştırma bulgularına göre okulda etkili öğretimi sağlayan en temel unsurlar öğretmen ve öğrencidir. Sınıfın kalabalıklığı, eğitim ve öğretim stratejileri ve diğer fiziksel olanaklar etkili öğretimin gerçekleşmesinde ikinci derece öneme sahiptir (Balcı, 1993, s. 30).

Etkili öğretmenle ilgili önemli bir başka konu da öğretmenlerin mesleki gelişimleridir. Öğrencilerin 21. yüzyılın beraberinde getirdiği karmaşık becerileri ve daha ileri eğitim seviyelerine gelmek ve meslek sahibi olmak için gerekli olan hazırlıkları gerçekleştirebilmeleri için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemi her geçen gün artmaktadır. Öğrencilerin yeterliliklerini geliştirmek için eleştirel düşünme, karmaşık problem çözme, iletişim ve işbirliği ve özyönetim gibi karmaşık öğretim biçimlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Buna karşılık, etkili mesleki gelişim öğretmenlerin bu becerileri öğretmek için gerekli pedagojileri öğrenmelerine ve düzeltmelerine yardımcı olmak için gereklidir. Etkili mesleki gelişim “öğretmenlerin uygulamalarındaki değişiklikler ve öğrenci öğrenme çıktılarındaki gelişmelere olanak sağlayan yapılandırılmış mesleki öğrenme” olarak tanımlanır. Etkili mesleki gelişim programlarının; aktif öğrenmeyi içermek, işbirliğini destekleme, etkili öğrenme modellerini kullanma, koçluk ve uzman desteği sağlama, geribildirim ve yansıtma

sunma ve yeterli süre sunma özelliklerini içerisinde barındıran bir yapıda hazırlanmaları önemli görülmektedir (Darling-Hammond, Hyler, ve Gardner, 2017, s. 5-6).

Türkiye’de etkili okulların öğretmen boyutunu güçlendirmek adına Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (MEB ÖYGM) öğretmenlere birçok mesleki gelişim fırsatı sunmaktadır. Bu faaliyetler hazırlanırken bakanlık politikaları, ihtiyaç analizi sonuçlarına göre şekillenen mesleki gelişim ihtiyaçları, eylem planları ve ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokoller doğrultusunda planlanmakta ve gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda hizmet içi eğitim planlamaları yapılırken eğitim sürecinde yer alan pek çok paydaşın katkılarıyla oluşturulan ve ihtiyaçlara göre zaman zaman güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri kılavuz olarak alınmaktadır (MEB, 2017a).

MEB ÖYGM tarafından, eğitimde çocuğun ve toplumun gelişimine katkı sunan en önemli aktörün öğretmen olduğundan hareketle dijital girişimcilik, bilgi işlemsel düşünme becerileri, proje danışmanlığı, İngilizce öğretimi, müze ve afet eğitimleri ile yapay zekadan dijital güvenliğe bilişim alanlarında hazırlanan ulusal ve uluslararası akredite sertifikalı uzaktan eğitim programları, yaklaşık 500 bin öğretmenin başvurusuna açılmıştır. Öğretmenlerin desteklenmesi ve güçlenmesinin, kişisel ve mesleki ihtiyaçlarına yanıt veren sürdürülebilir bir öğrenme ağı ile mümkün olacağına işaret eden Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürü Adnan Boyacı şu bilgileri aktarmıştır:

“18 Mayıs-1 Eylül tarihleri arasında 500 bin öğretmen ve okul yöneticimiz için Türk eğitim tarihinin en büyük uzaktan eğitim mesleki gelişim programını başlatıyoruz."Üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve akademisyenlerin iş birliğinde hazırladığımız ve UNESCO Türkiye Milli Komisyonu tarafından akredite edilen eğitim programlarımızı online ortama taşıdık. 2023 Vizyon Belgesi'nde öğretmenlerimize mesleki gelişim programlarını online platforma taşıyacağımıza ve öğretmenlerimizin tamamının erişimine açacağımıza dair verdiğimiz sözü gerçekleştirdik. Pandemi süreci öncesinde alt yapısını kurduğumuz online eğitimleri hızlandırarak mesleki gelişim programlarını uzaktan eğitim sistemine uygun olarak yapılandırdık” (ÖYGM, 2020).

Etkili okullarda öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine önemli derecede katkı sunan kurumlardan biri de Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) Projeler Daire Başkanlığı bünyesinde faaliyet gösteren eTwinning faaliyetidir. eTwinning, öğretmenlere gerek proje faaliyetleri sürdürmeleri gerekse mesleki gelişimlerine katkı sunmaları için oluşturulmuş Avrupa okul ortaklıkları platformudur. eTwinning faaliyetine Türkiye’den 49.299 okuldan 214.278

öğretmen 39.509 proje ile katılmıştır. eTwinning Erasmus+ sürecinde de Avrupa Komisyonu'nun desteklemeye devam ettiği faaliyetlerden biridir ve 2021 yılına kadar sürdürüleceği ifade edilmektedir. eTwinning faaliyeti kapsamında ulusal ve uluslararası olmak üzere çevrimiçi ve yüz yüze eğitimler düzenlenmektedir. Bu etkinlikler; MOOC (Massive Open Online Courses – Toplu Açık Çevrimiçi Kurslar), çevrimiçi öğrenme etkinlikleri, çeşitli konferanslar, mesleki gelişim çalıştayları, hizmet içi eğitimler ve bilgilendirme toplantıları şeklinde gerçekleştirilmekte ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli derecede katkı sunulmaktadır (YEĞİTEK, tarihsiz).

2.1.3.3. Öğrenci

Etkili okulun alt boyutlarından birisi de öğrencidir. Etkili okulu, “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” olarak tanımlamak olanaklıdır. Etkili okul fikrinde hakim olan inanç, okulların öğrencilerinde farklılıklar ortaya koyabileceği ve bu farklılıkların düşüncelere ve uygulamaya yansımasıdır. Etkili okullar öğrencilerinin başarısını en üst düzeye çıkarmak için gerekli fiziksel koşulları sağlar, aynı zamanda eğitim-öğretim araç ve gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını, etkili biçimde kullanırlar. Etkili okullarda öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan gelişmelerine olanak sağlayan bir ortam hazırlanır (Özdemir, 2000’den aktaran Helvacı & Aydoğan, 2011, s. 44).

Etkili okullarda öğrencilerin kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılmaları sağlanır ve öğrenciler kendi başarıları konusunda yüksek beklentiler içindedirler. Etkili okullarda öğrenciler “ne” “niçin” ve “nasıl” sorularına yanıt aramalıdır. Etkili okullarda öğrenciler (Şişman, 1996, s. 49):

- Öğrenciler, okul ve sınıf ortamında kubaşık öğrenmeye dayalı öğrenme anlayışına sahiptirler,
- Sorumluluk alma duyguları yüksektir,
- Okul yaşamını iyileştirme konusunda isteklidirler,
- Kendilerinden neler beklenildiğini bilirler,
- Kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenirler.
- Okul ile işbirliği içerisinde ilerlerler.
- Sorumluluk bilinçleri gelişmiş olduğu için başarı düzeyleri genel olarak yüksektir.

- Durumlarıyla ilgili düzenli olarak geri bildirim alırlar ve bu bağlamda kendilerinde geliştirilmesi gereken konuların farkına varırlar.

Sıralanan tüm bu özellikler etkili okulda öğrencilerin; etkin bir rol üstlendiğini, kararlara katılım hakkı olduğunu, kendi öğrenmelerinden sorumlu bireyler olarak yetiştiklerini ve takım oyuncusu olabilme özellikleri olduğunu göstermektedir. Bu özelliklere sahip öğrencilerin de ancak demokratik, gelişime ve yeniliklere açık, yaratıcılığın ve özgün fikirlerin desteklendiği bir okul ortamında yetiştirilebilmesi olanaklı görünmektedir.

2.1.3.4. Okul çevresi ve veliler

Diğer tüm örgütler gibi eğitim örgütleri de çevreleriyle sürekli bir etkileşim halindedirler. Okullar; girdilerini çevreden alan ve işleyerek yine çevreye çıktı olarak sunan dinamik, toplumsal, açık sistemlerdir. Örgütlerin entropiye uğramamaları açısından çevredeki değişikliklere uyum sağlamaları oldukça önemli görülmektedir. Eğitim örgütlerinin de sosyal anlamda çevre koşullarına göre yeniden yapılanmaları bir zorunluluktur (Yıldırım, 2013, s. 370).

Okul, içinde bulunduğu çevreden bağımsız düşünülemez. Açıkalin (1994), okulun ve okulda olup bitenlerin toplum tarafından anlaşılması ve desteklenmesinin, okul ve çevre arasında sağlıklı bir ilişki kurulabilmesi için gerekli olduğuna işaret etmekte ve bu konuda yöneticilere “Çevre liderleriyle iyi ilişkiler geliştirin, zaman zaman onları ziyaret edin.” şeklinde tavsiyelerde bulunmaktadır. Günümüz okulu, öğrenme ortamı olarak tüm çevresini etkili biçimde kullanan, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitimden yararlanılabileceği bir ortam olacaktır (Yıldırım, 2013, s. 371).

Belli bir toplumsal çevre içerisinde bulunan okullar, çevreleriyle devamlı bir etkileşim içerisinde dirler. Akademik açıdan önemli başarılarla sahip olan okulların, başarı seviyeleri düşük olan okullarla kıyaslandığında, daha çok veli ve çevresel katılım ve destek gördükleri ortaya çıkmaktadır. Smith’in (2004, s. 62), gerçekleştirmiş olduğu bir çalışmanın bulguları bağlamında, velilerin okul ile yakın ilişki içerisinde olduğu zaman öğrencilerin hem akademik başarı bakımından hem de disiplin bakımından daha başarılı oldukları ifade edilmiştir. Bununla beraber, okul ile veli işbirliğine destek vermek suretiyle öğrencinin bireysel gereksinimlerinin belirlenmesi konusunda en önemli yöntemin velilerle beraber çalışmak olduğu da belirlenmiştir. Öğrencileri en

yakından tanıya kişilerin veliler olmasından ve eğitim süreci içerisinde okul ve ev tutarlılığının bulunması gerektiği düşüncesinden hareketle velilerin de eğitim süreçlerinin etkili bir elemanı olarak, çocuklarının sosyal, bireysel ve akademik gelişimlerine katkı sağlamaları sağlanmaktadır. Veli katılım programları, öğrencilerin hem ev hem de okul ortamında tutarlı davranışlar sergilemelerine yardımcı olurken, bununla birlikte velilerin öğrencilerin okul içi davranışlarını daha net bir şekilde tanımaları konusunda destek vermektedir. Bunlardan en önemli görülense, veliyle eğitimci etkileşiminin gelişimine katkı sağlamasıdır. Etkili okullardaysa, veliler okulların ana misyonlarını anlayıp desteklemektedirler. Akademik başarının yakalanması konusundaysa velilere dikkate değer rollerde bulunabilmeleri için fırsatlar yaratılmaktadır (Lezotte, 2002, s. 71). Etkili okullar hem karar hem de planlama aşamalarında velilere dikkate değer roller vermekle beraber okul veli işbirliğini de en üst düzeyde tutma çabası içerisinde bulunmaktadırlar. Genel olarak etkili okul araştırmaları, veliyle işbirliği içerisinde bulunmanın okul etkililiğinin artmasını sağlamadığını ortaya koymaktadır (Becker, 1992).

2.1.3.5. Okul kültürü ve iklimi

Okul kültürünü tanımlamadan önce kültür kavramının ne olduğuna bakmak gerekir. Kültür, bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerlerin tamamı olarak ifade edilir (Sezgin, 2010, s. 21). Örgüt kültürü, paylaşılan değerler, anlamlar, inançlar ve ideolojiler bütünüdür. Başaran (1982'den aktaran Şişman, 2011, s. 81) örgüt kültürünü iş görenlerce meydana getirilerek gelecek kuşaklara aktarılan örgüte, örgütün amaçlarına, işlevlerine ilişkin değer ve düzgülerden oluşan bir örüntü olarak tanımlamıştır. Schein (1984'ten aktaran Şişman, 2011, s. 81) örgüt kültürünü genel bir tanımla bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan inanç, saygı ve değerler sistemi, grup yaşantısının öğrenilen sonuçları ve herhangi bir grubun içsel bütünleşme ve dışsal uyum sorunlarını çözmek amacıyla öğrenme (sosyalleşme) süreci içinde geliştirmiş olduğu saygıtlar örüntüsü olarak tanımlamıştır.

Özdemir (2006), okul kültürünü belirleyen bazı faktörleri; (1) okulun yaşı, (2) okulun tarihi gelişim süreci (3) okulun amacı ve hedefleri, (4) okulun bulunduğu sosyo-ekonomik ve coğrafi çevre, (5) öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri (6) kırsal ve kentsel alanlar, (7) okulun tesisleri (8) okulda kullanılan teknoloji (9) okul ve sınıf büyüklüğü (10) yönetici, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri (11) velilerin

beklentileri, (12) eğitim sisteminin merkeziyetçi olup olmaması (13) eğitim kurumlarının özel olup olmaması şeklinde sıralamıştır. Bir diğer sınıflandırmayı yapan Pawlas'a (1997'den aktaran Özdemir, 2006, s. 414, 415) göre ise güçlü ve etkili okul kültürünün temel öğelerini şöyle sıralamıştır:

Paylaşılan değerler: Kurumda tüm paydaşlara açık olan ve kurum tarafından yapılan tüm faaliyetlerin omurgasını oluşturan değerlerdir. Bunlar genellikle yazılı olmayan ancak her etkinlikte ortaya çıkan, öğretim programını, öğretim yöntemlerini, zaman yönetimi, ödüllendirme gibi birçok konuda yönetici, öğretmen ve öğrencileri yönlendiren normlardır.

Mizah: Güçlü bir kültüre sahip okullarda mizah ve neşe hakimdir. Zorluklar karşısında deneyim kazanan insanlar iyi bir mizaha ve espri anlayışına sahiptir.

Hikâye anlatımı: Her örgütte olduğu gibi okullarda da birtakım yerleşmiş hikâyeler vardır. Anlatılan ve anlatılması gereken hikâyeler kültürle ilgilidir. Efsane formunda anlatılan bu hikâyeler örgütün tarihsel bakış açısını yansıtır. Bu hikâyeler, hem eğitici hem de motive edicidir. Ayrıca hikâye ve efsaneler, örgüt üyeleri arasında bağlayıcı rol üstlenebilir.

İletişim ağı: Kurumda neler olup bittiğiyle ilgili bilginin yayılması için her örgüt ve kültür bir iletişim ağına sahiptir. Yöneticiler bazı yönlerden informal olan bu iletişim ağı sistemini iyi tanımak ve bilgiyi bu sistem içinde etkili bir şekilde yaymak durumundadırlar.

Ritüeller ve seremoniler: Örgütün ritüelleri okul faaliyetlerini kapsar. Seremoniler ise bazı özel olayları, günler kutlama, kahramanları ve efsanelerini anma etkinlikleridir. Etkili okullarda seremoniler sıra dışı ve uzun süre hafızalarda yer edici olmalıdır. Ritüeller resmi olmayabilir ancak seremoniler resmi etkinliklerdir ve okul kültürünü ortaya koyarlar.

Meslektaşlar arası ilişkiler: Meslektaşlarıyla mesleki birikim ve deneyimleriyle ilgili paylaşımda bulunan, yardımlaşan ve olumlu diyalog halinde olan öğretmenler okul ortamında sıcak bir ortam ve sinerji yaratırlar ve bu durum başarıyı beraberinde getirir.

Bahsi geçen tüm değişkenler okul kültürünün birçok farklı kaynaktan beslendiğini ve etkili okul olabilme yolunda önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Okulların en dikkate değer işlevleri arasında kişiyi kendisi ile ve toplumla barışık hale getirmek bulunmaktadır. Dolayısıyla, kendisi ve toplum için faydalı kişilerin yetiştirilmesi esastır. Bir diğer ifadeyle, yaşamdan zevk alan mutlu kişiler yetiştirilmesi

okulların en dikkate değer amaçları arasında yer almaktadır. Etkili okul hareketi, okullarda mükemmelliği veya mükemmel okul oluşturma yöntemlerine ulaşmak şeklinde açıklanabilmektedir. Mükemmel okul ise yalnızca öğretmenlerin kaliteli eğitim ile öğretime adanmışlıklarıyla değil, sağlıklı bir okul iklimi ve kültürüyle gerçekleştirilebilmektedir.

Eğitim örgütleri diğer örgütlerden farklı olarak doğrudan insanlara hizmet üreten örgütlerdir. Eğitim örgütlerinin diğer örgütlerin yönetiminden ayrılan özelliği ise örgüt kültürü ve ürün farklılığı olarak açıklanmaktadır. Eğitim örgütlerinin ürünü insan kaynaklarıdır. Bu örgütteki faaliyetler, örgütteki bireyler arasındaki yoğun etkileşim ve iletişime dayanır ve örgüt kültürü böyle bir ortamda oluşur (Erdem ve İşbaşı, 2001, s. 34).

Okul kültürü, okul toplumunu oluşturan paydaşların paylaştıkları normlar, değerler, inançlar, beklentiler, adetler ve etkileşimler bütünüdür. Yukarıda bahsi geçen okul örgütünü etkileyen tüm etmenler okul kültürüne de etki eder. Toplumsal açık sistemler olan okulların kendilerine özgü bir kültür ve iklimleri vardır. Kültür, zamanla gelişip derinleşmekte ve okulun davranışsal düzenlemelerine etki etmektedir. Okullarda biz duygusunun gelişmesi tüm paydaşların okul kültürü aracılığıyla okullarına bağlandıkları derecede gelişir. Kültürel değerleriyle ve davranışlarıyla benimsenen okullarda okul ikliminin iyileştirilmesinin de alt yapısı hazırlanmış olur. Yaşanabilir bir okul iklimi oluşturmak için okuldaki tüm çalışanların birbirlerini mutlu eden bir tavırla hareket etmeleri, iyi ilişkiler içinde bulunmaları ve eğitim öğretimi birlikte geliştirmekten haz duymaları gerekir. Ancak bu şekilde okul paydaşlarının mutlu ve umutlu bireylerden oluştuğundan söz edilebilir (Can, 2004).

Örgüt iklimi etkili okulu oluşturan önemli etkenlerden bir diğeridir. İnsanlar çocukluk yaşlarından itibaren kreş ve anaokullarından başlayıp iş yaşamlarına kadar çeşitli örgütlerin birer parçası olmuşlardır. Sosyal bilimler alanında araştırma yapan birçok bilim insanı, sosyolojik gereksinimlerin yerine getirilmesi için tanımlanan hedeflere ulaşmak amacıyla birlikte çalışan bireylerden oluşan sistem ve örgütlerin kişiliği olarak adlandırılan örgüt iklimi konusunu çalışmıştır. Örgüt iklimi gerek bireylerin davranışları üzerinde etkili olan koşullar gerekse bireylerin farklı durumlar karşısında gösterdikleri tepkiler olarak tanımlanmıştır (Şenel & Buluç, 2016, s. 3).

Okul iklimi, örgütün işlevlerini etkilediği düşünülen okul müdürünün liderlik tarzı ve öğretmenin manevi gücü gibi örgütsel değişkenlerle ilgili koşullar ve paylaşılan

algılar olarak tanımlanmaktadır. Okul iklimi araştırma geleneği örgüt iklimi çalışmalarına dayanır. Örgüt iklimi örgüt üyelerinin deneyimlerindeki kalıplarını, holistik ve geştalt bakış açısını yansıtır. (English, 2006, s. 153).

2.1.3.6. Okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci

Planlı eğitim süreci, eğitsel hedeflere ulaşılmasında kritik bir önem taşır. Nitekim sürecin belirli bir plan çerçevesinde kılavuzlanması; aynı zamanda eğitsel hedeflerin içeriğine, bu hedeflere ulaşılmasına aracılık edecek öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin etkili ve verimli bir şekilde işe koşulmasına, sürece ilişkin geri bildirimlerin hangi boyutlarda iyileştirmeye gereksinim duyulacağı boyutlarına etkide bulunur. Diğer bir ifadeyle, öğretim programlarının okullarda eğitim öğretim sürecinin yol haritasını çizdiğini belirtmek olanaklıdır. Okulda amaçlara ulaşmak öğrencilerin neler öğreneceklerini göstermesinin yanında öğrenmenin ne şekilde gerçekleşeceğini de belirtir. Öğretim programı aynı zamanda öğretmenin kılavuzudur. Öğretim programı sayesinde öğretmen her öğrenci seviyesine göre geniş bir yelpazede ders konularını öğrencilere aktarır (Şenel, 2015, s. 40).

Etkili bir öğretim programının şu özellikleri bulunur (Zhao, Lustick, Yang, 2005'ten aktaran Şenel, 2015, s. 40):

- *İçeriğin tutarlı ve ardışık bir şekilde sıralanması:* Etkili bir eğitim programı temel başlıkların, alt başlıkların başlangıçtan sona kadar devamlılığı sağlayacak bir şekilde sıralanması ile oluşturulmuştur.
- *Konu başlıklarına yeterli zaman ayırımı:* İyi bir eğitim programı temel konuların öğretimi için yeterli zamanın ayrıldığı bir şekilde düzenlenmiştir.
- *Detay bilgileri içerdiği kadar temel konuları da içerir:* İyi bir eğitim programı daha zengin ve karmaşık konuları özümseyebilmelerini amaç edinmek yanında temel yetenek ve bilgilerin öğrenilmesine de yeterince önem verildiği bir programdır.
- *Değerlendirme standartlarında genel bir titizliğin bulunması:* Etkili bir eğitim programı öğrenim sonucunda elde edinilmesi beklenen kazanımların açık bir şekilde ortaya konduğu ve öğrencilere bu beklentilerin açıkça anlatıldığı bir tarzda yapılandırılmıştır.

- *Öğrenmeyi sağlayabilmek için çeşitli pedagojik yaklaşımlar:* Etkili bir eğitim programı öğrencilerin farklı şekillerde öğrendiklerini göz önünde bulundurur ve öğretmenleri bu çeşitliliğe hitap edecek öğretim yöntemlerini kullanmaları için yönlendirir.

Etkili okulun boyutları incelendiğinde; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul çevresi ve veliler, okul kültürü ve iklimi ve okul ortamı ve eğitim öğretim sürecinin temel değişkenler olarak öne çıktığı gözlenmektedir. Okul etkililiğinin tanımlanıp yorumlanması ve ne gibi ölçütlere göre belirleneceğiyle ilgili kılavuz niteliğinde kavramsal modeller olmadan bir okulun ne derece etkili olduğundan söz edebilmek olanaklı değildir. Bu bağlamda okul etkililiği modellerinin ele alınması gerekli görülmektedir.

2.1.4. Okul etkililiği modelleri

Etkili okula farklı bakış açıları getiren çok sayıda model ortaya konmuştur. Her modelin güçlü ve zayıf yönlerinin olması doğaldır ancak her modelin kullanılabileceği uygun koşullar mevcuttur. Farklı bağlamlarda ve zamanlarda farklı etkili okul modelleri kullanılabilir (Cheng, 1996, s. 18). Okul etkililiğini örgütsel bakış açısına göre açıklayan bu modeller Tablo 2.1.'de detaylı olarak gösterilmiştir.

Tablo 2.1. *Okul etkililiği modelleri* (Cheng, 1996, s. 19)

Modeller	Okul Etkililiği Kavramı	Modelin Kullanışlılığının Koşulları	Değerlendirme Göstergeleri / Anahtar Alanlar
Amaç Modeli	Belirtilen amaçlara ulaşma	Amaçlar açık, sınırlı, ölçülebilir, uzlaşmış, kaynaklar istenilen düzeyde	Hedefler öğretim programında ve planlarda listelenmiş durumda
Kaynak-Girdi Modeli	Gereksinim duyulan kaynakları ve girdileri sağlanması	Girdilerle çıktılar arasında yüksek düzeyde ilişki mevcut, kaynaklar az	Öğrenci arka planı, ekonomik destek düzeyi gibi durumsal kaynaklar
Süreç Modeli	Düzenli ve sağlıklı içsel süreçler	Süreç ve çıktı arasında net bir ilişki mevcut.	Liderlik, iletişim, katılma, eşgüdüm, sosyal etkileşim

Tablo 2.1. (Devam) Okul etkililiği modelleri (Cheng, 1996, s. 19)

Modeller	Okul Etkililiği Kavramı	Modelin Kullanışlılığının Koşulları	Değerlendirme Göstergeleri / Anahtar Alanlar
Doyum Modeli	Tüm güçlü paydaşların tatmini	Tarafların beklentileri birbiriyle uyumlu ve göz ardı edilemez	Eğitim otoriteleri, okul yönetimi, öğretmen vb. paydaşların tatmini
Yasallık Modeli	Okulun sürdürülebilirliği için yasal çerçevede tanıtım etkinlikleri	Okullar arası yaşam ve entropi değerlendirilmelidir.	Halkla ilişkiler, pazarlama, kurumsal imaj, saygınlık, statü
Etkisizlik Modeli	Etkisizlik özelliklerinin okuldan arındırılması	Etkililik konusunda fikir birliğinin ölçüt yok, fakat okul gelişim stratejilerine gereksinim duyulmakta	Mevcut çatışmalar; işlevsel olmayan yönler, zorluklar ve aksaklıklar, zayıf yönler
Örgütsel Öğrenme Modeli	Çevresel değişimlere ve içsel engellere adaptasyon	Okul çevresel değişimleri göz ardı etmemeli	Dış uyaranlara duyarlılık, içsel süreç yönetimi, program değerlendirme
Toplam Kalite Yönetimi	İç paydaşların ve süreçlerin ihtiyaçlarına cevap vermek için toplam yönetimi	Tarafların gereksinimleri örtüşüyor; toplam yönetim için gerekli teknoloji ve kaynaklar mevcut	Liderlik, beşeri kaynakların yönetimi, stratejik planlama, süreç yönetimi, kalite çıktıları, paydaşların tatmini, topluma etki vb.

Tablo 2.1.'deki modeller incelendiğinde, etkililik modellerinin örgüt kuramlarındaki değişim ve gelişimlerle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Her örgüt kuramının kendine has etkililik modeli olduğundan söz edilebilir. İzleyen bölümde bu modeller ele alınmıştır.

2.1.4.1. Amaç modeli

Okulların verimliliği ya da okul etkililiğine yönelik pek çok araştırmada sıklıkla kullanılan diğer bir ifadeyle başarının ölçülmesi için amaç modeli geleneksel bir model kabul edilmektedir (Cheng, 1996, s. 19). Amaç modeli bağlamında, bütün örgütler kuruldukları anda belirlenen amaçları doğrultusunda faaliyetlerde bulunmaktadır ve bu amaçlar ulaşılabilirdiği seviyede etkili kabul edilmektedir (Balcı, 1993, s.1).

Amaç modeline göre örgütler, belirlenen amaçların gerçekleştirilebilmesi adına oluşturulmuş olup, “ussal olarak işleyen eş güdümsel bir araç” olarak kabul edilmektedir (Tosun, 1981, s. 4). Söz konusu modelde okul etkililiği göstergeleri

genellikle okul planlarında, programlarında bilhassa da öğrenme kalitesi ile genel akademik sınavlar içerisinde görülmektedir (Cheng, 1996, s. 19-20).

Okullardaki etkililiğin ölçülmesinde amaç modeli ile okulun temel amaçlarının kullanılabilir hale gelebilmesi için bu amaçların; sabit, açık, ölçülebilen ve herkesin aynı şekilde anlayıp yorumladığı şekilde olmaları gerekmektedir. Bir başka ifadeyle bütün amaçların tanımlanabilir, anlaşılır ve ulaşılabilir olması gerekmektedir (Şişman, 2002, s. 58).

Genel olarak belirli amaçlara sahip olan ve bu amaçlara ulaşabilme konusunda başarılı olan kurumlar, toplum içerisinde de fonksiyonel bir hale gelebileceklerdir. Belli bir amaç çevresinde toplanmayan örgütsel eylemlerde, rol ağlarının kurulması, iş ile işgücündeki bölünmeler, kuralların koyulması her ne kadar imkânsız olmasa bile çok zordur. Belirlenmiş amaçlar, kurumun gerçekleştirmek istediği bir durumu ortaya koyarak eylemlere yön vermektedir. Söz konusu amaçlardan kasıt örgütsel amaçlar olarak ortaya çıkmaktadır. Üyelerin bireysel çıkarları bağlamında örgütsel amaçların belirli bir öncelik sıralaması bulunmaktadır. Amaç modeli bağlamında ise önemli olan, örgütlerin belirlenmiş amaçlara erişip erişemediklerinin doğru bir biçimde değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmenin yapılabilmesi için de örgütlerin belirlenmiş amaçlarının olması gerekmektedir. Söz konusu amaçlar, örgüt kuralları çerçevesinde belirlenecek herhangi bir yöntem aracılığıyla tespit edilebilmektedir. Sonrasında ise, yukarıda da belirtildiği gibi belirlenmiş amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine yönelik değerlendirmeler yapılması gerekmektedir (Özdevecioğlu, 1999, s. 405-406).

Bütün bunların yanı sıra amaç modeli pek çok bakımdan eleştiri konusu olmuştur. Örneğin; örgütlerin amaçları, çevresel beklentileri bağlamından sıklıkla değişebilmektedir ancak amaç yaklaşımında yer alan amaçların değerlendirilebilmesi adına sabit kalması gerekmektedir. Bu bağlamda bütün amaçlar ölçülebilir kesin ve açık olmalıdır. Bu gerekliliğe karşılık okullardaki amaçlara erişilip erişilmediğinin ölçülebilmesi de oldukça zordur (Şişman, 1996, s. 16). Okullarda eğitim ve öğretim daha öncesinde belirlenen amaçlara ulaşabilmek adına yapılmaktadır. Çünkü okullardaki verimlilik ve etkinlik, okulların amaçlarına hangi seviyede eriştikleriyle ilgilidir. Kamu kurumları, okullar ve üniversiteler gibi bazı kurumlarda örgütsel çıktıların ölçülmesi oldukça kolay olmakla birlikte, bazı örgütlerde de oldukça zor görünmektedir (Yenipınar, 1998, s. 14).

Etkili okul tanımları bağlamında “amaç modeli” çok fazla kullanılmasına rağmen amaçların karmaşık, çok boyutlu, doğasından kaynaklı olarak da soyut olduğu için söz konusu amaçların anlaşılması ve ölçülmesine yönelik girişimler sınırlandırılmaktadır. Gerçekleştirilen konuya yönelik çalışmalarda; bazı derslerden, sınavlardan veya standart testlerden alınan puanlar bağlamında belirlenen öğrencilerin başarısı, okulun etkililiği ile ilgili ana kıstas olarak ele alındığı taktirde ancak ilgili başarı yorumlanabilir ve anlaşılabilir (Şişman, 2002, s. 24-26). Fakat, örneğin, iyi bir yurttaşın yetiştirilmesi tüm ülkelerde eğitimdeki ulusal amaçlar arasında yer alsada dahi, farklı dini, etnik grup ile sınıflardan oluşan toplumlarda bu durumun ölçülebilmesi kolay değildir. Benzer biçimde, okulların amaçları arasında yer alan “eleştirme becerisi, benlik algısı, ileri düşünme becerileri vb.” gibi kavramlarında ölçülebilmesinin zor olduğu görülmektedir (Balcı, 2001, s. 15).

2.1.4.2. Kaynak-girdi modeli

Bir örgütü dışarıdaki bağlantılar söz konusu olmadan açıklayabilmek oldukça zordur. Bu model de bu zorluğun kolaylaştırılması için çalışmaktadır. Kaynak-girdi modeli, örgüt içerisinde devamlı olarak değişiklik gösteren bir çevre içerisinde örgütün etkili bir biçimde işleyişini sürdürülebilmesi adına gereken koşulları ortaya koymaktadır. Bu sayede örgütlerin, ulaşmaya çalışmış olduğu ülkeleriyle ilgili bir durum kapsamında değerlendirilmesinin yerine, benzer maksatla farklı örgütler ile karşılaştırılması imkânı ortaya çıkmakta olup, başka bir ifadeyle “örgütsel etkililik görelili bir nitelik kazanmaktadır” (Tosun, 1981, s. 7).

Amaç modelinde olduğu şekilde bu modelde de sonuçlardan ziyade daha fazla sonuçlara eriştirebilecek araçlara yönelik bir yoğunlaşma olmaktadır (Özdemir, 1996, s. 36). Genel olarak bütün örgütlerde isteklerin karmaşık, dinamik ve sayısız olduğu bilinmektedir. Bu yüzden, uygun belirgin amaçların tanımlanması olası görünmemektedir. Fakat, örgütün asıl ilgilendiği ya da ulaşmak istediği nokta aslında temelde yaşamını ve büyümesini sürdürmektir. Bu konuda başarılı olabilmek adına da ihtiyaçlarını çevresinden gidermek için çalışmaktadır. Bir örgütteki etkililik ölçütü; örgütün içerisindeki tutarlılığın devam ettirilmesine, kaynakların kullanımındaki etkin davranışlara, uyum mekanizmalarındaki başarısına ve çevresindeki kendisine benzer örgütler ile kaynaklara sahip olabilmek için rekabete devam edebilmek yeteneklerine bağlı olarak saptanmıştır (Balcı, 1993, s. 1-2).

Okul etkililiği bakımından modelin değerlendirilmesinde, kaynakların veya girdiklerin hem niceliğine hem de niteliğine önem verilmektedir (Şişman 2002, s. 9). Bu modele göre etkililik, örgütlerin kaynaklara sahip olabilmesi ile kaynak oluşturabilme yetenekleri şeklinde değerlendirilmektedir (Baştepe, 2002, s. 37). “Okullara kabul edilen öğrencilerin kaliteleri, kolaylıklar, imkanlar, kaynaklar, merkezi eğitim otoritesi tarafından sağlanan maddi destek, ebeveynler, sponsorluk yapan birim, kurum ya da kişiye ulaşabilme” okullardaki etkililik göstergeleri arasında kabul edilmektedir (Cheng, 1996, s. 21). Bu model, “girdi ve çıktılar arasındaki bağlantıların net olduğu ve okulların amaçlarını yerine getirme konusunda sınırlı kaynaklara sahip olduğu” durumunda faydalı olmaktadır. Fakat model, “girdi ve çıktılara öne verip eğitim sürecine ilginin az olması” yüzünden de eleştirilerle karşılaşmıştır (Cheng, 1996, s. 22).

2.1.4.3. Süreç modeli

Süreç modeli, örgütün içerisindeki etkinliklerle ilgilenmekte olup aynı zamanda örgütün verimliliğini ve sağlığını etkililik değerlendirmesi yaparken bir gösterge şeklinde kabul etmektedir (Özutku, 2006, s. 263).

Sistem bakış açısı ile bakıldığı zaman, okullardaki girdiler, okulların performansı şeklinde değerlendirilmekle birlikte bu duruma bağlı olarak çıktılarsa okullardaki dönüşüme bağlı olan bir süreci ifade etmektedir. Okullardaki süreçlerin kalitesi ve doğası çıktılardaki kaliteyle okulların ne düzeyde amaçlarına eriştiklerini de ortaya koymaktadır. Bilhassa eğitim söz konusu olduğunda, okulda devam eden işleyişle ilgili olan deneyimler okulların çıktıları ve eğitimle ilgili başarılarının önemli bir parçası şeklinde değerlendirilip kabul edilmektedir. Bu nedenle süreç modeli, “iç işleyişleri sorunsuz ve sağlıklı olan okulların etkili okullar” olabileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu varsayımları daha da ilerleten model, sonuç kısmında ortaya çıkan durumları incelemek yerine işleyişteki faaliyetlerin değerlendirilmesinin etkililiğin önüne geçebilecek pek çok sorunu en aza indirgeyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu tarz bir bakış açısı ile okullarda gerçekleştirilen uygulamalar ile iç aktivitelerin okul etkililiğinin temel koşulu olduğu bulunmuştur. Süreç modelinin etkililik göstergeleri arasında; “liderlik, iletişim kanalları, katılımcılık, koordinasyon, uyumluluk, planlı olma, karar verme, sosyal etkileşim, okul iklimi, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve öğrenme stratejileri” bulunmaktadır. Diğer yandan genel olarak okul süreçleri de “yönetimsel, öğretim ve öğrenme süreçleri” olmak üzere üç farklı başlık altında

incelenmektedir. Söz konusu göstergelerin seçim süreci de süreçlerin içindeki bu sınıflandırma ile biçimlenmiş olup “yönetmelik etkililik göstergeleri, öğretime yönelik etkililik göstergeleri ve öğrenime yönelik etkililik göstergeleri” şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu model ancak eğitim süreçleriyle öğretime yönelik çıktılar arasında açık olan bir ilişki olduğunda faydalı olabilmektedir (Cheng, 1996, s. 62-65).

2.1.4.4. Doyum modeli

Pek çok farklı çevre ve grupların beklentileri bağlamında okul etkililiği görece bir kavram olarak kabul edilmektedir. Okullara yönelik beklentileri yüksek ve çeşitli olduğu durumlarda da okulların söz konusu beklentileri karşılayarak, bütün çevrelerin gereksinimlerini karşılayabilmesi kolay olmayacaktır. Buna karşılık okullara yönelik beklentilerin düşük olduğu durumlarda da okullar çeşitli grupların beklentilerini karşılama konusunda çok daha başarılı bir performans sergilemektedirler. Bu durumun bir sonucu olarak da okulların etkili olarak algılanması kolaylaşmaktadır.

Bu duruma ek olarak, hedeflere erişmedeki başarı oranlarının objektif bir şekilde ölçülmesi teknik bakımdan zor ve kavramsal bakımdan da ihtilaflı görünmektedir. Bu nedenle okul etkililiğinin belirlenebilmesi adına geliştirilmiş olan ölçütler çoğunlukla nesnel olarak belirlenmenin yerine hem güçlü hem de stratejik bir konuma sahip olan çevrelerin doyumlarının sağlanması üzerine seçilmektedir (Gündüz, 2015, s. 23). Bütün bunların temelinde doyum modeli “bütün bu stratejik çevrelerin az da olsa doyumlarının sağlandığı okulları etkili okullar” şeklinde görmektedir. Okulların işlevsel olması ve yaşamlarını sürdürmeleri “müdür, öğretmenler, okul yönetim ekibi, eğitim otoriteleri, veliler, öğrenciler, toplum vb.” stratejik etkilenmesiyle ilişkili olup aynı zamanda okulun bütün etkinlikleri bu çevrelerin taleplerini karşılayabilmekle ilişkilidir. Bu nedenle söz konusu taleplerin karşılanma durumu okul etkililiği açısından ana kriterlerden biri olarak görülmektedir. Bütün güçlü çevrelerden gelen talepler birbirleri ile tutarlı ve okul bu talepleri karşılayabilecek durumdaysa doyum modelinin kullanılması faydalı olabilmektedir (Cheng, 1996, s. 80-87).

Doyum modeli, okullarla ilişki içerisinde bulunan bütün çevrelerin okulların çalışmaları sonucunda sağlamış oldukları tatminle ilgilenmektedir. Okulların “öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, diğer çalışanlar vb. iç paydaşları” olduğu gibi aynı zamanda “diğer kurumlar, devlet ve özel kurumlar, üniversiteler, ticari çevreler vb. dış paydaşları bulunmaktadır. Fakat bahsi geçen paydaşların her birinin aynı anda memnun

edilebilmesi neredeyse imkânsızdır. Bu durumda okulların stratejik ortaklarına yönelik beklentileri okulların hedefleri ile uyumlu olması doyum modelinin başarısını arttırmaktadır (Balci, 2011).

2.1.4.5. Yasallık modeli

Eğitim çevrelerinde giderek artan değişimlerle ilişkili olarak okulun mücadele içinde olduğu dış şartlarda da bir değişim ortaya çıkmaya başlamıştır. Okullara gösterilen geleneksel saygı anlayışı devam ettiği sürece ve kaynaklarla ilgili okulların ekstra bir çaba harcaması gerekmedikçe, okulların varlıklarını sürdürmesine tehdit oluşturacak bir sorun ortaya çıkmamıştır. Fakat bugün bütün dünya çevresinde olduğu gibi yerel olarak toplumları etkileyen ani değişimler ve gelişimlerin de etkisi ile okulların karşı karşıya kalmış olduğu şartlar daha da zor bir hale gelmiş olup okulların kaynakları ele geçirebilmek adına çok daha fazla uğraş vermesi gereken bir ortam oluşmuştur. Diğer taraftan, kaynakları ele geçirebilmek adına okullar, kayda değer bir mücadele içerisinde olmalı ve içerideki engelleri aştıktan sonra dışarıdaki zorlamalarla yüzleşmelidir. Bununla birlikte hesap verilebilirlikle ilgili talepleri karşılamalıdır. Okulların yaşamlarını sürdürebilmeleri, toplumdaki meşruiyeti gerçekleştirmeden neredeyse olanaksız görünmektedir. Öncelikle hesap verilebilir olduğunu göstermesi gereken okullar, toplumdaki gereksinimleri karşılayabilmeli, okullarla ilişkili bütün çevrelerden destek sağlayabilmelidir. “Yasallık modeli; toplumdaki meşruiyeti elde etmiş ve piyasa şartlarıyla uyum sağlayabilmiş okulları etkili okullar” şeklinde kabul etmektedir”. Ayrıca bu modelin kullanımı, okullardaki yaşamın devam edebilmesinin ya da tamamen son bulmasına çevredeki şartlara bağlı olacak şekilde karar verilmesinin sağlanabildiği ortamlarda faydalı olabilmektedir (Cheng, 1996, s. 30-35).

2.1.4.6. Etkisizlik modeli

Pek çok örgütsel yapıda olduğu şekilde okullarda da etkililiğin ölçütlerinin belirlenebilmesi oldukça dikkate değer bir problem oluşturmaktadır. Okullardaki en dikkate değer problem ise, başarı göstergelerinin belirlenmesi durumudur. Bu yüzden örgütsel etkisizlik ile hataların tanımlanması, örgütteki etkililik göstergelerinin tanımlanmasının çok daha kolay görünmektedir (Şişman, 2002, s. 65). Bu bağlamda “etkisizlik modeli”, okul etkililiğinin olumsuz tarafından bahsetmekte olup, okulda etkisizlik özelliklerinin olmadığı durumlarda bahsi geçen okul etkili okul şeklinde kabul

edilmektedir. Etkisizlikle ilgili temel göstergeler ise, olabilme ihtimali olan örgütsel çatışma durumları, problemler, zorluklar, hatalar, örgütteki zayıf taraflar ve düşük performans gibi olabilmektedir. Diğer yandan, etkisizlik modeli, okullarda oluşan kusurlar ile zayıflıkların üstünde yoğunlaşmaktadır (Cheng, 1996, s. 25). Söz konusu model, okul etkililik ölçütlerinin aslında belirgin olup olmadığı bununla birlikte okulların gelişebilmesi adına stratejilerin gerekli olduğu durumlarda bilhassa daha faydalı olmaktadır (Balcı, 2011, s. 3).

2.1.4.7. Örgütsel öğrenme modeli

Örgütsel öğrenme modeli bağlamında, çevredeki değişmelerin okullara yönelik olan etkileri ile okulların işlevleriyle ilişkili içerideki kaçınılmaz engel varlığından bahsedilmektedir. Böyle bir durum söz konusu olduğunda okullar, çevrelerine uyum sağlayabilmeyi öğrettiği ve bahsi geçen çevrenin geliştirilip iyileştirilmesine katkı sağladıkları sürece etkili kabul edilmektedir. Örgütsel öğrenme modeli, öğrenmeyle ilgili davranışların gerekliliği ve önemini ortaya koymaktadır (Cheng, 1996, s. 26).

Örgütsel öğrenme modelinin değerlendirme göstergeleriye; “dış ihtiyaçlara duyarlılık, iç süreç yönetimi, program değerlendirme, gelişme planı” vb. unsurlardan oluşmaktadır. Bu model özellikle çok amaçlı okullarda etkililik seviyesini artırmak adına “dinamik bir yaklaşım” şeklinde düşünülmektedir (Şişman, 2002, s. 63-64).

2.1.4.8. Toplam kalite yönetimi (TKY) modeli

TKY, örgütlerin sürekli iyileştirmelerine ilişkin arayışlarına vurgu yapan kapsamlı bir yaşam biçimi ve çalışma felsefesidir. TKY, çok boyutludur ve üç temel bölümlle özetlenebilir: (1) kaliteyi kuruluşun hizmet verdiği kişilerin ve grupların ihtiyaçları açısından tanımlamak, (2) bir kuruluşun çalışma performansını veya "teknik sistemi" iyileştirmek ve (3) idari sistemin (personel ve örgütle ilgili konuların) iyileştirilmesi. Diğer tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumlarında da üretim işlemi yapılmaktadır. Eğitimi doğası gereği ortaya çıka ürünün kalitesinin ve verimliliğin net bir şekilde ortaya konması mümkün görünmemektedir. Bu nedenle kalite unsuru çok boyutlu olarak ele alınması gerekir. Eğitimde kalite hem süreci hem de çıktıyı içine alan bir süreçtir. Beklenen çıktının kalitesi istenilen hedeflere ulaşılması anlamına gelir. Süreçte kalite ise tüm örgüt işlevlerinin her bir basamağın katkısıyla istenilen hedefler doğrultusunda etkili bir biçimde çalışmasıdır (Chaffee ve Sherr, 1992).

Okulların etkililiği, onların sunmuş olduğu eğitim ve öğretim etkinliklerinden “aile, çevre, öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi, kanun koyucular vb. den oluşan okul paydaşlarının” doyuma ulaşma seviyeleri bağlamında değerlendirilmektedir. Söz konusu okul paydaşlarının beklentilerine yanıt verebilen okullar etkili okul çerçevesinde değerlendirilmektedir (Cheng, 1996, s. 81).

Okullarda uygulanan toplam kalite yönetimi anlayışının, “kavram ve uygulamalarının eğitimde kaliteyi artıracak ve okul etkililiğini yükseltecek bir yaklaşım” olduğu düşünülmektedir. Toplam kalite yönetimi anlayışı modeli kapsamında, bir okuldaki personellerin okulun işleyiş aşamasında görev alması ve okulla ilgili diğer üyelerinde okuldaki beklentilerle ilgilendiği okullar etkili okul statüsünde kabul edilmektedir (Cheng, 1996, s. 27).

Kavramsal perspektiften okul etkililiği modellerinin uygulama boyutuna yansımalarını incelemek, okul etkililiği çalışmalarının bütünlüğünün ve somut çıktılarının gözlenmesi açısından önemlidir. Bu çerçevede okul geliştirme ile ilgili yurt dışında ve Türkiye’de gerçekleştirilen bazı uygulamalar ele alınmıştır.

2.1.5. Yurt dışında okul geliştirme çalışmaları

Türkiye’de okul geliştirme çalışmalarının daha etkili bir biçimde yürütülebilmesi ve dünyada yaşanan gelişmelerin takip edilebilmesi yurt dışında okul geliştirme çalışmalarının incelenmesi ve bunların güçlü yönlerinin Türk Eğitim Sisteminin geliştirmeye açık yönlerine dâhil edilmesi ile mümkün görünmektedir. Çalışmanın bu bölümünde yurt dışında gerçekleştirilen bazı okul geliştirme çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1.5.1. Uluslararası Okul Geliştirme Projesi (ISIP)

ISIP, Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD)’ne bağlı Eğitimde Araştırma ve Yenilik Merkezi (CERI)’nin 1982-1986 yılları arasında 5 farklı bölgedeki 14 ülkeden 150 okul temsilcisinin katıldığı okul geliştirme projesidir. Projede okul geliştirme kapsamında beş ana tema ele alınmaktadır: (1) okul temelli yenilenme, (2) okul liderlerinin rolleri, (3) dış destek, (4) araştırma ve değerlendirme, (5) politika geliştirme ve uygulama. Her bir bölgeden bu gelişim alanlarına ait uluslararası kuruluşlara üyelikleri olan çalışma grupları yer almaktadır ve her biri güncel okul gelişim politika ve uygulamaları geliştirmekle yükümlüdür (Hopkins, 1990, s. 179-180).

2.1.5.2. Etkili Okul Gelişiminde Değişim ve Uyum Kapasitesi (ESI)

Avrupa komisyonu tarafından desteklenen ESI projesi, eğitimin niteliğini okullardaki imkânları arttırarak etkililik ve okul gelişimi arasındaki ilişkiyi araştırmayı hedeflemektedir. Etkili okul gelişimi Hopkins, Ainscow ve West (1994) tarafından “okulun değişimi yönetme kapasitesinin yanında öğrencilerin öğrenme çıktılarını arttıran planlı eğitim reformu” olarak tanımlanmıştır. Proje kapsamında iki tür araştırma yapılmıştır. (1) Etkili okul gelişimi için gerekli olan kuramsal bilgilerin analiz, sentez ve değerlendirilmesinin yapılması, (2) Farklı Avrupa ülkelerinde etkili okul gelişimi programlarının incelenmesi, değerlendirilmesi ve envanterlerinin çıkarılması. Projenin nihai hedefi ise, etkili okulu tesis edecek okul geliştirme stratejisi geliştirmektir. Projeye katılan ülkeler; Belçika, Finlandiya, Yunanistan, İtalya, Hollanda, Portekiz, İspanya ve İngiltere’dir. Her ülkenin okul geliştirme projelerini sonuçlarından yararlanılır. (Creemers, 2002, s. 344-345).

2.1.5.3. Herkes İçin Eğitimin Niteliğini Geliştirme (IQEA)

Herkes İçin Eğitimin Niteliğini Geliştirme (IQEA), İngiltere’de uygulanan en başarılı projelerden biridir. Proje, kapasite geliştirme ve okulun içsel koşullarına eşit önem vermedikçe başarılı bir yenileşme hareketi olamayacağı düşüncesine dayanır. IQEA projesi, okulların tüm öğrenciler için geliştirilmiş çıktılar alabilmelerinin güncel reform hareketine uygun okul koşulları oluşturabilmelerine bağlı olduğu varsayımına dayanır. Proje, aynı zamanda, öğretme-öğrenme süreci ve okul ve sınıf düzeyinde okul gelişimini destekleyen ve sürdüren okul koşullarına odaklanır. Bu koşullar, okulun değişim ve gelişim için kapasite oluşturacak içsel özellikler olarak görülmektedir. Bu koşullardan en önemlilerinden biri *öğretmen iş birliğidir*. Okullarda eksik görülen bu yönün yapısal ve kültürel olarak değişim yaratabilmesi için iç ve dış değişim ajanlarının gelişim için desteğine ihtiyaç vardır. Proje kapsamında katılımcı okullarda projeyi yönetecek okul gelişim ekibi oluşturulmaktadır. Bu ekip, okulun problemlerini gözden geçirir ve öncelikli gelişim alanlarını belirler. Okul gelişim ekibi, okul geliştirme sürecine liderlik eden okul kadrosundan 4 ila 6 kişiden oluşan çapraz hiyerarşik bir ekiptir. Ekipte görevler kalıcı olmayıp proje gelişip ilerledikçe kişiler değişebilir (Harris, 2001, s. 262-263).

2.1.5.4. Manitoba Okul Gelişim Programı (MSIP)

Manitoba Okul Gelişim Programı (MSIP), Kanada’da bir Walter ve Duncan Gordon Foundation adından bir dernek tarafından 1991 yılında başlatılmış bir projedir. Kuruluş, liselerin okul gelişimi projesi için Manitoba bölgesini pilot bölge olarak seçmiştir. Bu bölgenin pilot bölge olma nedenleri arasında dezavantajlı öğrencilerin eğitim imkanlarını artırma isteği, bölgenin değişimi hoş karşılayıp katılımı destekleyecek bir bölge olması ve bütçe olarak uygun bir yer olması sayılabilir. Manitoba tüm bu kriterleri karşılamış ve yenileştirme programına katılmak istemiştir. (Earl and Lee, 1998’den aktaran Harris, 2000). Başlangıçta şehir merkezinde belirli okulları kapsayan proje, son yıllarda bölgenin kırsal kesimlerindeki okulları da ağına eklemiştir. MSIP projesi IQEA’dan bazı yönleriyle ayrılmaktadır (Harris, 2000):

- MSIP okul yenileştirmeyi amaçlayan okul temelli bir projeyken, IQEA ulusal okul geliştirme projelerine dayanır.
- MSIP, bağımsız bir hayır kuruluşu önderliğinde kurulmuştur. IQEA ise üniversite bağlamından çıkmıştır.
- MSIP, akademisyenlerin tecrübelerinden çok öğretmenlerin profesyonel birikimlerine dayanır.
- MSIP, IQEA’nın ulusal ve uluslararası çalışmalarından farklı olarak yalnızca bölgedeki liselerin okul reformlarına odaklanır.

MSIP projesinin temel yaklaşımı okul gelişim projeleri için okullara doğrudan fon temin etmek ve sonrasında projenin tamamında destek sağlamak olmuştur. Her okul projeden fon alabilmek için gelişim amaçlarını, hedefleri, kaynak kullanımlarını, bütçe ve değerlendirme yöntemlerini kapsayan bir ön uygulama planı hazırlamak zorundadır. MSIP değerlendirme konseyi proje gerçekleşmeden önce sunulan ön uygulama planının tutarlı, sağlam ve uygulanabilir olup olmadığını kontrol ederler. MSIP okul projelerinin ölçütleri şöyledir (Harris, 2000):

- Okul temelli olmalı ve öğretmen kaynaklı olmalıdır.
- Öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanmalıdır.
- Eğitimin geliştirilmesi ve riskli öğrencilerin öğrenmeleri gibi zaruri konuları baz almalıdır.
- Okula uzun vadede etki yaratabilmelidir.

- Okul içinde işbirlikçi ve katılımcı bir yaklaşımla geliştirilmeli ve uygun bir değerlendirme bileşeni içermelidir.

Yurt dışında gerçekleştirilen bazı okul geliştirme çalışmalarına yer verilmesinin ardından çalışmada etkili okulun boyutları ele alınmıştır.

2.1.6. Türkiye’de okul geliştirme çalışmaları

Türkiye’de okul geliştirme çalışmaları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bazı kuramsal araştırmalarla ve uluslararası düzeyde çalışmalarla başlamıştır. Türkiye’de özellikle 1990’lı yıllardan itibaren birçok alanla birlikte eğitimde de yaşanan paradigma değişimi sonucunda MEB tarafından eğitimi ve okulları geliştirmek adına çeşitli modeller ve projeler geliştirilmiştir. Bu projelerden bazıları tamamlanmış olup bazıları halen devam etmektedir. Çalışmanın bu bölümünde MEB tarafından okulların ve eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik projelere yer verilmiştir.

2.1.6.1. Milli eğitimi geliştirme projesi (MEGP)

Bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve Türk Eğitim Sistemi’nin niteliğini arttırmak amacıyla 1994 yılında MEB tarafından Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) adında Dünya Bankası destekli bir çalışmaya başlanmıştır. Proje üç ana kısımdan oluşmaktadır: (1) ilk ve ortaöğretimde eğitimin niteliğini artırma kapsamındaki faaliyetler, (2) öğretmen eğitiminin niteliklerini yükseltmek için alınacak önlemler, (3) eğitimin etkin bir biçimde yönlendirilebilmesi için gerekli görülen yönetsel düzenlemeler. Bu temel çalışma alanlarını geliştirilmesi için proje kapsamında bakanlık bünyesinde Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) ve Yönetimi Geliştirme Dairesi (YÖGED) kurulmuştur. Projenin temel hedefleri;

- Öğretmen eğitiminde kaliteyi arttırmayı,
- Temel eğitim ve ortaöğretimde niteliği arttırarak öğrenci başarısını OECD ülkeleri ortalamasına yaklaştırmayı,
- Eğitim yöneticilerinin yönetim ve işletme becerilerini geliştirmeyi ve kaynak kullanımında daha etkili olabilmelerini sağlamaktır (Şişman, 2012, s. 149).

Projenin odak noktasını oluşturan ilk ve ortaöğretimin niteliğini arttırmak amacıyla hedefi kapsamında bazı düzenlemeler getirilmiştir. Bu düzenlemeler:

- Mevcut öğretim programlarının ve eğitim araç-gereçlerinin gözden geçirilip güncellenmesi,
- Eğitim araçlarının tasarımı ve geliştirilmesi için bazı teknik standartlar getirilmesi,
- Kitap ve eğitim araçlarının dağıtım sisteminin geliştirilmesi,
- Bakanlığın ölçme değerlendirme kapasitesinin artırılması,
- Üniversiteler ve araştırma kurumlarıyla işbirliklerinin artırılarak eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu bilimsel bilgi ve verilerin elde edilmesi,
- Bakanlık politikalarının milli çıkarlar doğrultusunda oluşturulması ve uygulamaların OECD standartlarına getirilmesidir (MEB, 1994).

Stratejik planlama süreçlerinin işe koşulduğu MEGP projesinin ardından, bu projenin önemli bir ayağını oluşturan müfredat laboratuvar okullarından bahsedilmesi, konunun bütünlüğü ve anlaşılması açısından önemli görülmektedir.

2.1.6.2. Müfredat laboratuvar okulları (MLO)

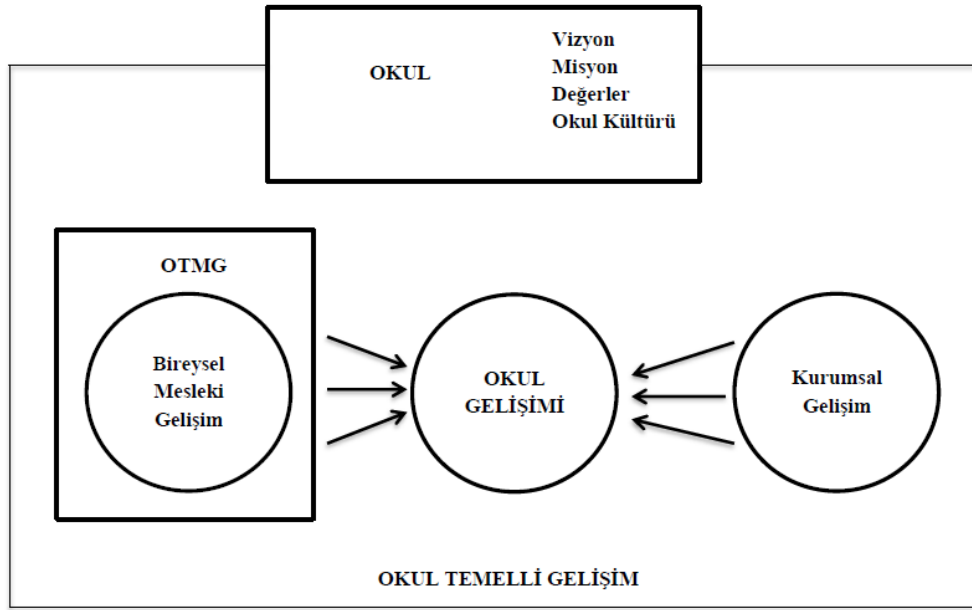
Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO), 1990'lı yıllarda Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nin bir uzantısı şeklinde bir çeşit okul geliştirme modeli olarak başlatılmıştır. Bu model, organik bir modeldir ve Uluslararası Okul Geliştirme Projesi olan ISIP kapsamında OECD ülkelerinde uygulanan modelin bir benzeri şeklinde uygulamaya konulmuştur. Projede de belirtildiği üzere, proje kapsamındaki 208 okulda (147 ilköğretim okulu, 53 genel lise ve Anadolu lisesi, 8 Anadolu öğretmen lisesi) öğrenci başarısını OECD ülkeleri düzeyine çıkarmak hedeflenmiştir. Bu hedefi gerçekleştirmek amacıyla proje kapsamına alınan okullar önceden belirlenen ilkeler doğrultusunda geliştirilmeye çalışılmıştır. Proje kapsamına alınan okullar pilot okullar olarak süreci yönetmiş ve proje bu okulların rehberliğinde Türkiye'deki farklı okullara da yaygınlaştırılmıştır. MLO modeli geliştirilirken ve uygulanırken belirlenen temel ilkeler ve standartlar yerli ve yabancı bir grup uzman ekip tarafından oluşturulmuştur. Bu kapsamda okul yöneticileri ve öğretmenler modelin geliştirilmesinde etkin bir role sahip olmuşlar, kendilerine bazı önemli yetki ve sorumluluklar verilmiştir. Modelde her okulun kendine özgü ihtiyaçları olduğu varsayılarak programların geliştirilmesinde okul düzeyine önemli yetki ve sorumluluklar aktarılması sağlanmıştır. Bu nedenlerle MLO modeli, yerinden yönetime geçişte bir adım olarak görülmüştür (Dönmez, 2002, s. 72).

MLO modeli kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı, okulda performans yönetim modeli adında bir çalışma başlatmıştır. MEB, okullarda geliştirdiği performans değerlendirme modeliyle denetim ve değerlendirme sürecine yeni bir anlayış getirmeyi hedeflemiştir. Modelde, performans değerlendirme süreci, karşılıklı güvene odaklı, bilgi birikimi ve tecrübenin paylaşıldığı bir öğrenme ve gelişme süreci olarak tanımlanmıştır. Model kapsamında, okul, öğretmenler değerlendirilir. Bu model, Müfredat Laboratuvar Okulları'nda pilot olarak uygulanmış ve 2006 yılında da kitap haline getirilmiştir. Öğretmen performans değerlendirmesinde çok boyutlu bir değerlendirme sistemi amaçlanmıştır. Bu kapsamda değerlendirme sürecine, okul yöneticisi, meslektaş, öğrenci, veli gibi paydaşların her biri performans değerlendirme sistemine katkı sağlamaktadır (Şişman, 2012, s. 147).

2.1.6.3. Okul temelli mesleki gelişim modeli (OTMG)

Okul temelli mesleki gelişim modeli (OTMG), okul örgütlerinin gelişimini kurumsal gelişimin yanı sıra, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişimlerine dayandırmaktadır. Okulların mesleki öğrenme ihtiyaçları kendi içsel ve çevresel koşullarına özel olarak hazırlanır. Okul gelişim süreci okulda hem madde hem de insan kaynaklarını geliştirerek eğitimde kaliteyi arttırmayı ve planlı ve sürekli gelişimi sağlamayı hedefleyen bir süreçtir. OTMG, okulun insan kaynaklarından en önemlisi olan öğretmeni geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğrenen öğrenci, öğrenene öğretmen ve öğrenen örgütler olarak okulların bu süreçte sürekli gelişim göstermeleri beklenmektedir. OTMG ile öğretmenlere;

- Mesleki öğrenme için istekli olma,
- Öz güvenin gelişmesi,
- Yeterliliğin artması,
- Yeni öğretim programına uygun olarak etkin öğrenmeye kılavuzluk etme gibi kazanımlar sağlanacaktır (MEB, 2007a, s. 10-12).



Şekil 2.2. OTMG'nin okul gelişimine katkısı (MEB, 2007a, s. 10)

Şekil 2.2.'de görüldüğü üzere okul gelişimi okulun vizyon, misyon, değerler ve okul kültüründen etkilenen bir yapıdadır. OTMG, okulda insan kaynaklarının bireysel mesleki gelişimlerinin yanı sıra kurumsal gelişimden de etkilenen bir bütün olarak ele alınmalıdır.

OTMG, meslek yeterliliğinin geliştirilmesi konusunda istekli olan öğretmenlere kendi gelişim modellerinin kendisinin oluşturulması, hazırlamış olduğu “mesleki gelişim planının” uygulanmasıyla izlenmesi süreçleri esnasında öğretmenlere yol haritası sunması açısından “Türk eğitim sisteminde yeni bir kavram” olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2007a). “OTMG, okul içerisinde ve dışında öğretmenlerin mesleki değer, beceri, bilgi ve tutumlarının gelişimleri konusunda destekleyici olan, etkili öğretmen ve öğrenme ortamlarının oluşturulması konusunda öğretmenlere destek sağlayan süreçler bütünü” şeklinde ifade edilmektedir. (Seferoğlu, 2004, s. 29).

OTMG konusunda yapılan araştırmaların ortaya çıkan bulguları arasında bulunan zaman sıkıntısı, mesleki ve kişisel gelişim planlarının uygulanması ve hazırlanması konusunda ortaya çıkan zorluklarla ilgili öğretmenlerin daha fazla zaman problemi yaşadıkları bulgusundan hareketle ve MEB (2007a) ilköğretim okullarında pilot uygulamalar sonucunda oluşturulan “OTMG raporlarında da belirtilen zaman, kaynak ve maddi sıkıntılar yaşandığı sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Bir diğer husus da evrak

fazlalığının ifade edilmesinin sebebi de zaman sıkıntısından kaynaklanabilmektedir (MEB, 2007a).

2007 yılında gerçekleştirilmiş olan araştırmalara göre ise, “mesleki gelişim çalışmalarının başarısı öğretmenin motivasyonuna, şevkine ve adanmışlığına bağlıdır”. Buna karşılık, araştırmada ortaya çıkabilmesi olası en dikkat çeken engellerden biri olarak; öğretmenlerin çalışmayı benimsemesinin zor olabileceği ortaya konmuştur (Yates, 2007, s. 33). Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı, OTMG raporu içerisinde, açıklanmış olan öğretmenlerin motivasyon eksikliğinin, sorun oluşturabileceği bulgusu ile de paralellik olduğu dikkati çekmektedir (MEB, 2007a).

OTMG’nin yanı sıra, eğitim kalitesinin artırılması için toplam kalite yönetiminin belirlenmesi ve bu konuda yapılmış olan uygulamalardan bahsedilmesi konunun bütünlüğü açısından gerekli görülmüştür.

2.1.6.4. Toplam kalite yönetimi (TKY)

Toplam kalite yönetimine ilişkin Türkiye’de 20. yüzyılın sonundan itibaren pek çok çalışma yapılmaya başlanmıştır. TKY’ye yönelik gerçekleştirilen araştırmaların başlangıç noktası örgütler olmasına karşın özellikle son yıllarda okullar ve eğitim için de toplam kalite yönetimi yaklaşımı faaliyetleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Toplam kalite yönetimi yaklaşımı içerisinde kalitenin “temel göstergeleri iç ve dış müşterilerin doyum düzeyi” şeklinde görülmektedir (Şişman, 2011, s. 79).

Eğitimde kalite çalışmaları kapsamında KALDER ile iş birliği yapılarak eğitim sisteminde TKY yaklaşımının uygulamaya konulması kapsamında yönetici ve öğretmenlere bazı eğitimler verilmiştir. TKY çalışmaları kapsamında, kurumların öz değerlendirmelerini EFQM (Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı) tarafından geliştirilen Mükemmellik Modeli’ne uygun biçimde gerçekleştirmeleri talep edilmiştir. 1999’da Bakanlık tarafından TKY Uygulama Yönergesi hazırlanmış ve yürürlüğe konmuştur. MEB taşra teşkilatında TKY uygulamaları ve Planlı Okul Gelişimi Uygulamalarının Yaygınlaştırılması çalışmaları eş zamanlı olarak yürütülmüştür. MEB, ayrıca Taşra Teşkilatı TKY Uygulama Projesi Kılavuzu yayımlayarak okul ve kurumlarca TKY kapsamında yapılması gerekenleri detaylandırmıştır (Şişman, 2012, s. 151).

TKY anlayışı modeli bağlamında, okullar, önceden belirlenmiş olan işlevlerini yerine getirebilmek adına okul süreçlerinde devamlı gelişmeye dayalı bir şekilde iç ve dış müşterilerle paydaşların beklentilerini karşıladıkları seviyede etkili kategorisinde yer

almaktadırlar (Şişman, 2002, s. 65). Söz konusu modelin değerlendirme ölçütleri ele alındığında “liderlik, insanların yönetimi, stratejik planlama, süreç yönetimi, kalite sonuçları, tarafların uyumu” gibi kısımlardan bahsedilmektedir (Balcı, 2011 s. 3). Eğitim alanında kaliteden bahsedildiğinde Türk eğitim sisteminin kusursuz olması, beğenilmesi, bireylerin yenilikleri takip edebilme bilgi ve becerisine sahip olmaları gibi davranış kodlarına sahip olabilmesi diğer bir ifadeyle etkili olmaları anlamına gelmektedir (Sahlberg, 2010, s. 46).

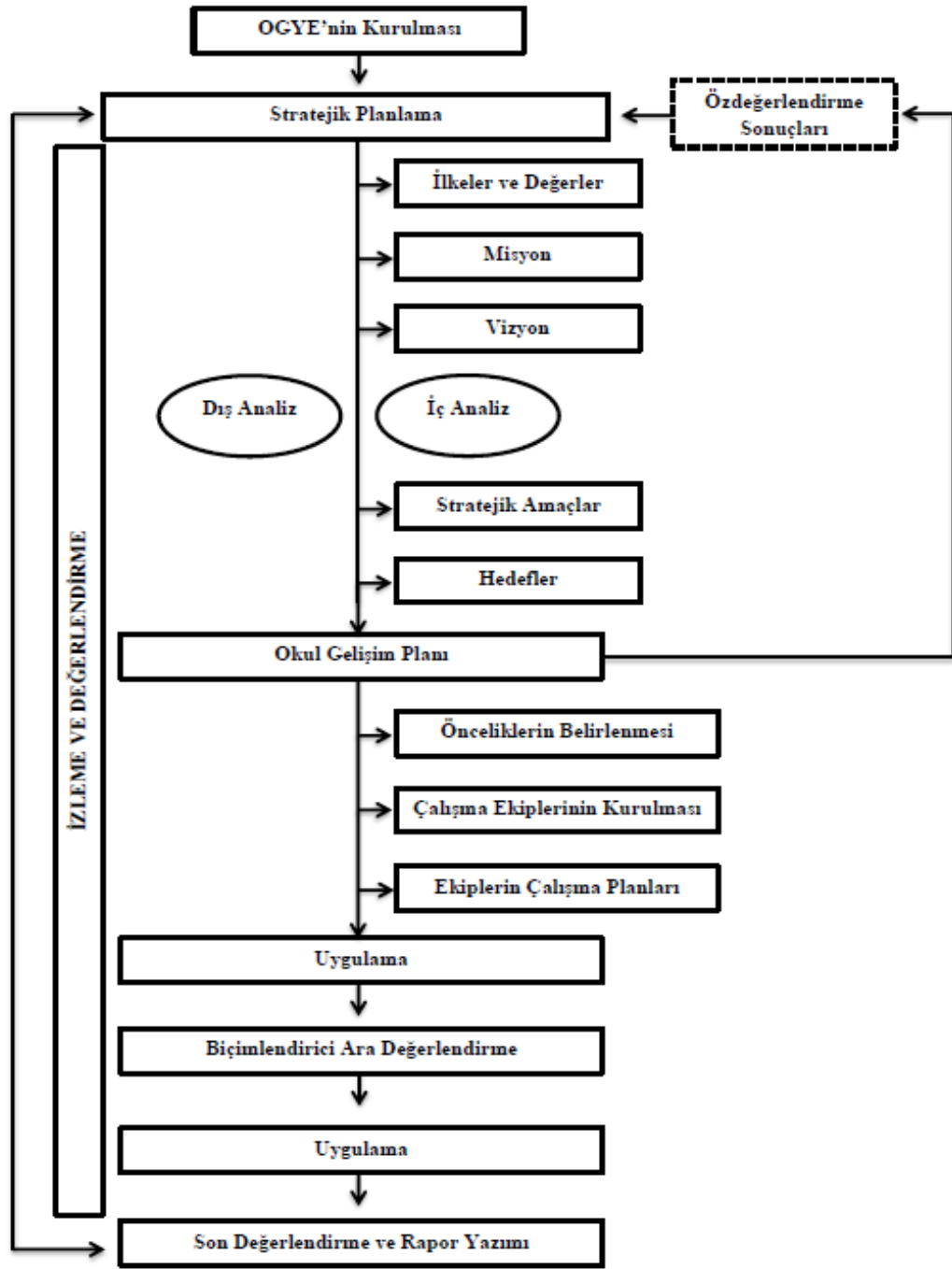
2.1.6.5. Planlı okul gelişim modeli (OGEM)

Planlı Okul Gelişim Modeli (OGEM) ile okullarda sürekli gelişimin yakalanacağı, günden güne daha iyi bir gelişimin izleneceği öngörülmektedir. Okul gelişim planının, okulun önceden belirlediği stratejik amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirebilmesi için bir yol haritası niteliği taşıdığı iddia edilmektedir. Okul gelişim planı iki temel unsurdan oluşur. Bunlar; tüm öğretim programlarının okulda etkili bir biçimde uygulanması ve okul yaşamına ilişkin yönetsel beklentilerle ilgili politikaların yürürlüğe konmasıdır (MEB, 2007b, s. 9-10).

OGEM, okullarda öğrenme öğretme süreçlerinin niteliğini arttırmayı hedefleyen bir çalışmadır. Modelin, MLO’larda uygulanması ve sonra diğer okullara yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. OGEM, TKY ve stratejik planlama çalışmaları baz alınarak hazırlanmış bir modeldir ve modelin dayandığı kavramlar; öğrenen okul, paylaşımcı yönetim, demokratik okul kültürü, planlı çalışma, stratejik planlama, okul gelişim hedefleri, hedefe ulaşmada yöntemler ve ekip çalışmasıdır (Şişman, 2012, s. 150).

Okul gelişim planı, stratejik planın alt birimi olarak değerlendirilmektedir. Bu plan, stratejik plana göre hazırlanır ve stratejik planın kısa vadeli uygulamasını yansıtmaktadır. Fideler’a (2003’ten aktaran Altındağ, 2008, s. 22) göre, okul gelişim planının kısa dönemli ve eylemsel doğası stratejik plan uygulamalarıyla birleştirilebilir. Bu kapsamda okul gelişim planı ve stratejik plan birbirini tamamlar nitelikte olduğunu söylemek olanaklıdır.

Şekil 2.3.’te okul gelişim süreci basamakları aşamalı olarak ve ayrıntılı bir biçimde gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Okul gelişim süreci basamakları (MEB, 2007b, s. 11)

Şekil 2.3. incelendiğinde; okullarda okul gelişim sürecine öncelikle Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE) kurularak başlandığı görülmektedir. Okul gelişim planı, okulun mevcut durumu ve gelecekte gelinmesi düşünülen noktayla ilgili gereksinim duyulan verileri toplar, düzenler, okulun kısa ve uzun vadeli planlarını stratejik plandan bağımsız olmamak üzere tanımını yapar, gelecekteki proje ve çalışmaları belirler,

zamanlamasını yapar. Okul gelişim planı OGYE tarafından hazırlanır. Stratejik planda belirtilen aralıklarla gelişim süreci ile ilgili ara değerlendirmeler yapılır ve sürece geribildirim verilir. Yapılan öz değerlendirme sonuçlarına göre okul gelişim planı yeniden biçimlendirilerek sürece devam edilir.

OGYE, okul toplumunu temsil etmek üzere oluşturulan ve planlı okul gelişimini yöneten ve yürüten ekiptir. OGYE, her eğitim-öğretim yılı için Okul Gelişim Planı'nın hazırlanması ve yürütülmesinden sorumludur. Okul yönetiminin temel yapı taşı olan OGYE, okulun stratejik planını ve ilgili eğitim-öğretim yılına ait okul gelişim planını verilere dayalı olarak hazırlamakla ve okulda uygulanmasını sağlamakla yükümlüdür (MEB, 2007b, s. 12). Okul Gelişim Planı yeni eğitim öğretim yılı sene başı işlemleri yapılırken uygulamaya konulur. Yapılacak çalışmalar ise bir önceki eğitim öğretim yılının Mart ayından itibaren başlar. OGYE, okulu geliştirme çabalarının bütünü olarak görülebilir. Okulu hem etkileyen hem de okuldan etkilenen okul, veli ve çevre ile ilişkiler, okulun fiziki olanakları ve sahip olduğu donanımlar, insan kaynakları gibi değişkenler okul geliştirme çabaları kapsamına girmektedir (Altındağ, 2008, s. 22).

Eğitim planlamaları, yönetimin verimlilik ve etkililik özelliklerini önemli ölçüde belirlemektedir. Planlama sürecini etkin kılan husus ise bu sürece çoklu katılımın sağlanması olarak görülebilir. Mevcut olanaklar ölçüsünde uygulayıcıların planlama sürecine dâhil olmalarının, uygulayıcının hem sorumluluk duygusunu geliştirmiş hem de iş doyumunu sağlamış olması beklenmektedir (Ereş, 2004'ten aktaran Altındağ, 2008, s. 22).

2.1.6.6. Stratejik Planlama

Stratejik yönetimin alt unsuru olan stratejik planlama, örgütün bulunduğu nokta ile ulaşmayı arzu ettiği durum arasındaki yolu tarif etmekte ve örgütlerin dışsal çevreden gelen meydan okumalar ve değişimlere karşı koyabilmek için yürüttüğü periyodik etkinlikleri kapsamaktadır. Stratejik planlama, örgütün amaçlarını, hedeflerini ve bunlara ulaşmayı olanaklı kılacak yöntemlerin belirlemesini gerektirir. Stratejik planlama, aynı zamanda uzun vadeli ve geleceğe dönük bir bakış açısını yansıtmaktadır. Stratejik planlama, örgüt bütçesinin stratejik planda açıkça ifade edilen amaç ve hedefleri gerçekleştirecek şekilde hazırlanmasına, kaynak tahsisinin kurumun önceliklere dayandırılmasına ve hesap verme sorumluluğuna kılavuzluk etmektedir (DPT, 2006, s. 7). Stratejik planlama, sistemli şekilde geleceğe yönelik en detaylı

bilgiyle risk alıcı kararlar verme, bu kararları yerine getirmek için gerekli çabaları sistemli olarak organize etme ve yine sistemli bir geri besleme yoluyla bu kararların beklentiler karşısındaki sonuçlarını ölçmeye yönelik sürekli bir süreçtir (Aksu, 2002, s. 27-28). Allison & Kaye'e (2005, s.1) göre stratejik planlama, "örgütün misyonu için önemli ve gerekli olan ve çevresine cevap verebilen öncelikler üzerinde anlaştığı ve tüm temel paydaşlarının kendini adadığı sistemli bir süreç"tir. Stratejik planlama, bir çeşit yönetim aracıdır ve her yönetim aracında olduğu gibi tek bir amaç için kullanılır – örgütün daha iyi performans göstermesini sağlamak. Stratejik planlama, örgütün değişen çevre koşullarına karşı vizyonuna ve önceliklerine yoğunlaşmasına yardımcı olur ve örgütün tüm üyelerini aynı amaç yönünde çalışmasını sağlar.

Türkiye'de stratejik planlamanın kamu kuruluşlarında uygulanması adına yasal zemin oluşturulmuş olup, 2003 yılından itibaren bazı kamu kurum ve kuruluşlarında da uygulamalara başlanmıştır. MEB, 2010 ile 2014 yıllarını kapsayan ilk dönemde stratejik yönetim anlayışını benimsemeye başlamıştır. İlk olarak bakanlık kendi bünyesindeki örgütsel yapıda gereken düzenlemeleri yerine getirmiş olup Merkez teşkilatı ilk sırada yer almak kaydıyla il ve ilçe milli eğitim müdürlükleriyle okullarda stratejik yönetim çalışmaları başlatılmıştır. Stratejik planlar 2010 yılı sonunda bitirilmek suretiyle ilk uygulama devresi son bulmuştur. Fakat; stratejik yönetimin "stratejik düşünme", stratejik analiz yönlendirme", "strateji oluşturma" ile "stratejik uygulama, değerlendirme" olmak kaydıyla tüm boyutlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi adına dikkate değer bir süreç olarak görülmektedir (MEB, 2010). Tek başına stratejik plan dokümanları dikkate değer görülmemektedir. Bütün örgüt çalışanları ile yöneticilerin anlayışları, değerleri ve beraber hareket etmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Bush ve Coleman, 2008, s. 15).

Stratejik yönetim okullarda vizyonun belirlenmesinde ön plana çıkan bununla birlikte planlı programlı ve gelecek yönelimli bir uygulama olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda bir bakıma okulların gelecek dönemlerde ortaya çıkacak olan değişimlerinin planlanmasıdır. Ayrıca kurumun nerede olduğunun ve nereye gitmek istediğinin bir ön hazırlığı olarak görülmektedir. Önceden yapılan kaynak ve bütçe planlamaları önlemlerin alınmasına olanak sağlayan profesyonel bir tarz isteyen yönetim anlayışıdır. Olumsuz durumlar söz konusu olduğundan değerlendirilmeye alınarak düzeltilmesine de imkân tanımaktadır. Bütün bu özellikleriyle olumlu ve okullara her manada başarı sağlayacak olan bir uygulamadır (Ertuna, 2008).

Çalışmanın bu bölümünde okul etkililiği ile ilgili temel kavramlar, etkili okul, etkili okulun boyutları, okul etkililiği modelleri açıklanmaya çalışılmış, yurt dışında ve Türkiye’de etkili okul geliştirme çalışmalarına yer verilmiştir. Çalışma kapsamında etkili okulun boyutları arasında yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, okul çevresi ve veliler, ve okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci bulunmaktadır. Etkili okulun söz konusu boyutlarının ilişkili olduğu örgütsel adanma, örgütsel kimlik, örgütsel bağlılık, özyeterlik gibi çeşitli kavramlar bulunmaktadır. Bu örgütsel değişkenler arasında son yıllarda giderek önem kazanan ve araştırmalara konu edinen pozitif psikolojik sermayenin de etkili okulla ilişkili olabileceği öngörülmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında izleyen bölümde pozitif psikolojik sermaye kavramı üzerinde durularak etkili okul ile olan olası ilişkileri açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2. Pozitif Psikolojik Sermaye Kavramının Gelişimi

Bu bölümde pozitif psikolojik sermaye kavramının gelişimi doğrultusunda pozitif psikoloji, pozitif örgütsel davranış, pozitif psikolojik sermaye ve pozitif psikolojik sermayenin alt boyutları açıklanmaya çalışılmıştır.

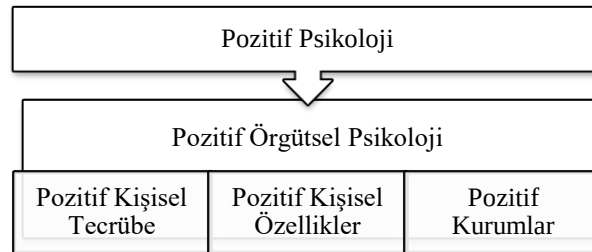
2.2.1. Pozitif psikoloji

Bireylerin devamlı olarak değişen beklentileri ile gereksinimlerini karşılama konusunda yetersiz kalan psikoloji biliminin bakış açısında ortaya çıkan bir değişim sonucunda oluşmuş olan pozitif psikoloji yaklaşımın örgütsel alana yansımaları da kaçınılmaz olmuştur. “Pozitif psikoloji” kavramı, Maslow’un yazmış olduğu “Motivasyon ve Kişilik” adlı eserinin, “Pozitif Psikolojiye Doğru” başlığının altında bulunan son bölümünde kullanıldığı zamandan bugüne, tekrardan keşfedilmesi adına uzun bir sürecin geçmesi gerekmiştir. Bu bölümde Maslow, psikoloji biliminin sıklıkla olumsuz koşullara odaklanmasına serzenişte bulunarak “psikoloji bilimi olumlu yönlerden çok olumsuz yönler konusunda başarılı olmuştur. Psikoloji gönüllü olarak kendisini gerçek görev alanının yarısıyla sınırlandırmış görünüyor, daha karanlık, daha kötü yarısıyla” ifadelerini kullanmıştır (Maslow, 1954, s. 359).

1990’lı yılların son zamanlarına gelindiği zaman, Martin E. P. Seligman ve arkadaşlarının psikoloji alanının kişilerin hastalıklarına ve kusurlarına odaklanmış olan olumsuz bakış açısını sorgulamaya başlamalarıyla pozitif psikolojinin yeniden ortaya çıkışı için zemin hazırlanmış olmuştur. Seligman’ın düşüncesi bağlamında psikolojideki

üç temel amaç; “zihinsel hastalıkların tedavi edilmesi, insanların yaşam tatminlerini artırılması ve insanların kabiliyetlerinin neler olduğu, güçlerinin sayesinde neler yapabileceklerinin farkında olmalarını sağlamaktır.” (Seligman, 2002, s. 4).

1998 yılında Amerika Psikoloji Derneği (APA) başkanı Seligman tarafından ilk defa ortaya atılan kavram pozitif psikoloji, psikoloji alanında yeni bir çıkış açmıştır. Seligman, II. Dünya Savaşı’na kadar geleneksel psikolojinin bireylerde neyin eksik olduğuna ve neyin ters gittiğine odaklandığına vurgu yaptığını ortaya koymuştur. Düşünce sistemi insanın doğuştan kusurlu ve kırılgan olduğu varsayımına dayanır. Klinik psikoloji insanlarda çeşitli sorunların çözümüne yönelik çareler geliştirse de belirli sorunlara belirli reçeteler yazma standardına sıkışıp kalmıştır. Pozitif psikoloji geleneksel psikolojinin yerini almaktan çok onu tamamlamak için ortaya atılmıştır. Pozitif psikoloji, hayatta en iyinin inşa edilmesi ve güçlü yönlerin ortaya çıkarılması amacını güder ve sağlıklı insanların daha mutlu ve daha üretken olmaları için çalışır. Pozitif örgütsel psikoloji alanyazında iş yerinde pozitif psikoloji, pozitif iş yeri, pozitif örgüt gibi farklı başlıklar ve tanımlar altında incelenmiş ve tanımlanmıştır. Pozitif psikoloji alanında çalışan araştırmacılar bu kavramı üç yönlü bir olgu olarak ele almaktadırlar. Şekil 2.4.’te pozitif psikolojinin kapsamı özetlenmiştir.



Şekil 2.4. Pozitif psikolojinin kapsamı

Şekil 2.4.’te yer alan pozitif kişisel tecrübe: mutluluk, iyilik hali, memnuniyet, umut, iyimserlik ve pozitif duyguları kapsamaktadır. İkinci boyutta yer alan pozitif kişisel özellikler ise; yetenekler, ilgiler, yaratıcılık, bilgelik, değerler, karakterin güçlü yönleri, anlam, amaç, büyüme ve cesaretle ilgilidir. Son olarak pozitif kurumlar; pozitif aileler, okullar, işletmeler, topluluklar ve toplumları içermektedir (Cameron, Dutton and Queen, 2003, s. 6-7; Luthans, Youssef, and Avlio, 2007, s. 9; Donaldson and Ko, 2010, s. 4).

Pozitif psikoloji, odak noktasının yanıştan doğruya, olumsuzdan olumluya yöneldiği bir davranış analizidir. Seligman & Csikszentmihalyi'ye (2000'den aktaran Hoy & Tarter, 2011, s. 428) göre, Pozitif psikoloji, pozitif öznel deneyimler, pozitif kişilik özellikleri ve pozitif kurumlar olarak hayat kalitesini arttırmayı ve olumsuzlukları ortaya çıkmadan önlemeyi amaçlar. Geçmişte araştırmacılar yabancılaşma, öfke, depresyon, anksiyete ve saldırganlık gibi konuları ele alırken; öznel iyi oluş, umut, bilgelik, yaratıcılık, sorumluluk ve iyimserlik gibi konuları göz ardı etmişlerdir. Pozitif psikoloji, psikolojinin geri kalanının tamamen olumsuz olduğunu iddia etmez. Çalışmalarda dikkati olumsuz temalardan olumlu temalara çekmeye çalışır. Pozitif psikoloji; zayıf yönler kadar güçlü yönleri vurgulamayı, inşa etmek yerine tamir etmekle ilgilenmeyi, tamamlamak kadar iyileştirmeye dikkat etmeyi gerektirir ve doğru olanın ortaya çıkarılmasına yardımcı olur (Cortes, 2010, s. 27).

Pozitif psikoloji sıradan insanların güçlü yönlerini ve hayatta nelerin doğru gittiğini inceleyen bir bilimdir. Neyin işe yaradığını, neyin doğru olduğunu ve geliştiğini inceler. Etkili işleyen, uyum sağlayan ve öğrenen bir kurumun ya da bireyin doğasının ne olduğuyla ilgilenir (Hoy & Tarter, 2011, s. 428). Örneğin; çevre ile ilişkilerinde başarısız olmuş, geleneksel bir okul müdürü otoriter liderlik özelliklerini benimserken, pozitif psikolojiyi benimseyen bir okul müdürü ise çevreyi kontrol etme aracı olarak özyeterlik özelliklerini işe koşarak çevre ile ilişkilerini düzeltme yoluna gidebilir.

2.2.2. Pozitif örgütsel davranış

Genel olarak neyin yanlış olduğuyla değil neyin doğru olduğuyla ilgilenen pozitif psikoloji ifadesi, bireyin doğal psikolojik yapısına vurgu yapmakta, diğeri bir ifadeyle bireyin doğal yetenek ve güçlerinin bilimsel manada incelenmesi şeklinde açıklanmaktadır. Pozitif psikolojinin örgüt hayatına yansımaları oluşturan “Pozitif Örgütsel Davranış” akımı ise Luthans (2002, s. 59) tarafından “günümüz iş hayatında çalışanların performansını arttırmak için, ölçülebilen, geliştirilebilen ve etkin bir şekilde pozitif olarak yönlendirilebilen, insan kaynaklarının güçlü yönlerinin ve psikolojik kapasitelerinin incelenmesi ve elde edilen bilimsel bilgilerin uygulanması” şeklinde tanımlanmıştır.

Pozitif örgütsel davranış, pozitif psikolojinin örgütlere yansımalarıdır. Pozitif örgütsel davranışı en çok temsil eden kavramlar özyeterlik, psikolojik dayanıklılık,

iyimserlik, umut, öznel iyi oluş ve duygusal zekâ olarak tanımlanmakta ve analiz edilmektedir (Cameron, Dutton, and Queen, 2003; Hoy and Tarter, 2011; Luthans, Youssef, and Avlio, 2007).

Eğitim yönetimi araştırmaları incelendiğinde bu çalışmalarda sıklıkla stres, çatışma, psikolojik şiddet, yabancılaşma, tükenme gibi olumsuz konulara yoğunlaşıldığı dikkat çekmektedir. Alanda genel olarak okulların amaçlarına ulaşmasına engel olan bu tür sorunların çözülebilmesi için, sorunları ve bu sorunların neden olduğu zararları ortaya koymaya dönük bir araştırma eğiliminin baskın olduğu görülmektedir. Eğitim yönetimi araştırmalarında pozitivist paradigmanın da etkisi ile benzer konuların araştırma konusu olarak seçildiği daha önce yapılan araştırmalarda da vurgulanmıştır. Bu durum ise araştırmaları genel olarak, sorun belirleyen, çözüm önerileri getirmeyen, mevcut durumu tespit eden ve meşrulaştıran, yayınlanması kolay konulara yönelen, olumlu yönleri gündeme getirmeyen, nitelikten daha çok niceliği ele alarak incelemeler yapan çalışmalar konumuna indirgemektedir. Demir'e (2011'den aktaran Aydın, Yılmaz, ve Altinkurt, 2013, s. 1479) göre; bireylerin ve kurumların sadece olumsuz davranışlarını incelemek yerine "iyi olma, dayanıklılık, iyimserlik, umut, gelişme, akış ve anlamlılık" gibi bireyin ve örgütsel yaşamın anlamlı yönlerini geliştirmek için gerekli insan potansiyelini inceleyen, olumsuz ile olumlu arasındaki dengesizliği düzeltmeyi hedefleyen araştırmalar önem kazanmaktadır.

Eğitim yönetimi alanında yapılan birçok araştırmada ya da kaynağa eğitim yönetimi alanının farklı birçok disiplinden beslendiği belirtilse de, genel kaynağın işletme bilimi olduğunu söylemek mümkündür. Aydın'a (2010'dan aktaran Aydın, Yılmaz, ve Altinkurt, 2013, s. 1472) göre işletme, yönetimle bir tutulmakta, dolayısıyla insanı göz ardı eden, sıkıcı ve içi boş söylemlerden oluşmaktadır. Ancak eğitim yönetimi alanı çok disiplinli ve disiplinler arası bir özelliğe sahiptir ve bu pozitif bilimsel çerçeveden bir eksiklik olarak algılansa da, aslında bu durumun eğitime bir zenginlik, bir güç katabileceği dikkat çekmektedir. Bu güçlü yan, evrensel ölçütler kullanan, fakat yerel anlaşılabilirliği ve anlamı olan araştırmalar yoluyla bilginin, özgün kültürel koşullara uygun olarak yeniden üretilmesi anlamına gelir. İnsanı sıradan bir üretim girdisi olarak gören ve kavramlarının birçoğunu işletme biliminden alan bu anlayışa göre, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, felsefe ve edebiyat olmadan da bilim yapılabilir. Oysa insanın beklentileri, acıları, değerleri, düşleri, kaygıları, umutları, inançları, tarihi, şiirleri, aşkları, amaçları, anlam arayışları, duyguları, düşünceleri

vardır. Bu anlamda eğitim yönetimi alanının beslendiği önemli kaynaklarından biri de psikolojidir. Psikoloji alanında özellikle son yıllarda çok önemli bir yere sahip olan pozitif psikoloji, eğitim yönetimi çalışmaları ve araştırmaları için çok önemli bilgi ve bulgular sunmaktadır. Bu amaçla pozitif psikolojinin bilgi ve bulgularının eğitim yönetimi açısından değerlendirilmesi önemli görülmektedir. (Aydın, Yılmaz, ve Altınkurt, 2013, s. 1472).

Pozitif psikolojinin değeri yıllar içerisinde kabul edilmiş olmakla beraber, özellikle yirminci yüzyıl itibarıyla psikolojide örgütsel davranış alanında teorilerin inşa edilmesi, uygulama ve araştırma açısından dikkate değer bir alan haline almıştır. Örgütlerin pozitif psikoloji hareketinden etkilenmesiyle, pozitif örgütsel davranış alanının ortaya çıkışı sağlanmıştır (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007, s. 39).

Pozitif örgütsel davranış, yirminci yüzyılda ortaya çıkmış olan, bireylerin güçlü taraflarına ve psikolojik kapasitelerine odaklı hareket eden araştırmalar ile teorinin yönlendirmiş olduğu pozitif psikolojiyi izlemektedir. “Pozitif örgütsel davranış, kurumlarda geçerli olan önlemlerin alınması; insan kaynakları, yönetim, liderlik, eğitim ve geliştirme uygulamalarına uyarlanabilir olma ve en önemlisi, bugünün örgütleri için performans gelişimine katkıda bulunma yeteneğine sahip olma özellikleri ile örgütsel davranış alanına görece benzersiz olmalıdır”. Bununla beraber, pozitif bir yaklaşım biçiminin ne şekilde sürdürülebilir olduğunun anlaşılabilmesinin sağlanması ile çalışanların güçlü tarafları üstüne kurmak üzere pratiğe dönüştürülebilen, “sürdürülebilir ve uygulanabilen etkin uygulama için örgütsel davranış, pozitif örgütsel davranışın teorisinden ve araştırma odaklı yaklaşımından gücünü almalıdır” (Luthans, 2002, s. 57- 58).

2.2.3. Pozitif psikolojik sermaye

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren pozitif örgütsel davranış alanında giderek ön plana çıkan kavramlardan biri de pozitif psikolojik sermaye kavramıdır. Örgütler iş gücünde rekabet üstünlüğü, kurumsal başarı ve sürdürülebilir performans gibi kavramlara daha çok önem verilmeye başlanmasıyla, pozitif psikolojik sermaye kavramına olan vurgu da artmaya başlamıştır. Fred Luthans ve diğerleri (2004), pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranış alanlarından yola çıkarak ekonomik, sosyal ve insan sermayesi yaklaşımlarını incelemişler ve bu kavramları detaylandırarak bireylerin olumlu yönlerine odaklanan psikolojik sermaye kavramını ortaya koymuşlardır. Bu

sayede pozitif psikolojik sermayenin ölçülebilir, geliştirilebilir ve yönetilebilir olduğu ortaya konulmuş ve çalışanların psikolojik sermaye kaynakları olarak umut, iyimserlik, özyeterlik ve dayanıklılık belirlenmiştir. Bireyde pozitif psikolojik sermaye gelişim durumu; (1) zorlu görevlerde başarılı olmak için gerekli çabayı gösterecek güveni (özyeterlik), (2) şu anda ve gelecekte başarılı olmak için olumlu bir atıf yapmak (iyimserlik), (3) hedeflere doğru mesafe katetmek ve gerektiğinde başarılı olmak için hedeflere giden yolları yeniden yönlendirmek (umut), ve (4) sorunlar ve sıkıntılarla kuşatıldığında başarıyı elde etmek için sürdürmek (esneklik) özellikleri ile karakterize edilmiştir (Donaldson & Ko, 2010, s. 16; Kaya, Balay ve Demirci, 2014, s. 49).

Beşerî ve sosyal sermayenin geleneksel insan kaynakları ölçütü artık örgütsel başarıyı ve güce dayalı liderliği sürdürmek için yeterli görülmemektedir. Pozitif psikolojinin öncüleri, sürdürülebilir rekabet avantajının psikolojik sermayeye yatırım yaparak, geliştirerek ve yöneterek elde edilebileceğini öne sürerler. Psikolojik sermaye, insanlarda neyin doğru olduğuna, kuvvetli yönlerine ve zihinsel kapasitelerine bakan pozitif psikolojinin bir sonucudur. Pozitif psikolojik sermaye aynı zamanda çalışanların güçlü yönleri ve geliştirilebilecek yönleriyle ilgili veriler sunarak onların tüm potansiyelini ortaya çıkaracak rekabetçi bir avantaj sağlar. Rekabet avantajı sağlama konusunda örgütler tarafından öne çıkarılan kapasite türleri, bunların çıkış noktaları ve içerikleri izleyen bölümde yer alan Şekil 2.5.'te özetlenmiştir (Luthans, Luthans, & Luthans, 2004, s. 46; Cortes, 2010, s. 34-35).

Geleneksel Ekonomik Sermaye	Beşeri Sermaye	Sosyal Sermaye	Pozitif Psikolojik Sermaye
• Neye sahip olduğunuzla ilgilenir. • Mali durum • Maddi olanaklar (tesis, veriler, ekipmanlar, patentler)	• Ne bildiğinizle ilgilenir. • Deneyim • Eğitim • Beceriler • Bilgi • Fikirler	• Kimi tanıdığınızla ilgilenir. • İlişkiler • İletişim ağları • Arkadaşlar	• Kim olduğunuzla ilgilenir. • Güven • Umut • İyimserlik • Dayanıklılık

Şekil 2.5. Sermaye türleri (Luthans, Luthans, & Luthans, 2004, s.46.)

Şekil 2.5. incelendiğinde, geleneksel ekonomik sermayeden pozitif psikolojik sermayeye geçiş sürecinde sermaye tanımlarının değişimi görülebilmektedir. Pozitif psikolojik sermaye, bireylerin bazı olumlu yönleri ve kendilerini ne kadar yeterli gördükleriyle ilgilenirken; sosyal sermayenin odağında bireylerin sosyal çevreleri,

tanıdıkları kişiler ve ilişkilerinin olduğu görülmektedir. Beşeri sermaye ise bireylerin tecrübeleri, bilgi birikimleri, eğitim düzeyleri ve yetkinlikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Geleneksel ekonomik sermaye ise bireylerin daha çok finansal durumları ve maddi olanaklarıyla ilgilenmektedir.

2.2.4. Pozitif psikolojik sermayenin boyutları

Çalışmada pozitif psikolojik sermayenin altı alt boyutu ele alınmıştır. Bu bölümde bu alt boyutlar olan umut, iyimserlik, dayanıklılık ve özyeterlik, güven ve dışadönüklük kavramları üzerinde durulmuştur.

2.2.4.1. Umut

Pozitif psikoloji akımı içinde umut üzerine çalışmaları ile bilinen araştırmacı Snyder (1991'den aktaran Taştan, 2016), umudu: “başarıya odaklı pozitif yönde güdüleyici bir süreç” olarak tanımlanmıştır. Hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duyulan enerji ile bu hedeflere ulaşmak için gerekli planlama sürecini ve yollarını ifade etmiştir. Snyder, umudu bir süreç olarak ele aldığı bu tanımından hareketle üç bileşeni olduğunu ifade etmektedir. Bunlar: hedefler, izlenecek yol ve yöntemdir. Hedefler, kişinin ulaşmak istediği her şey anlamına gelmektedir. Bu anlamda hedeflerin yaşamın her alanını ilgilendiren konulardan olabilmesi normaldir. Umudun bireyleri güdüleyici bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Başarıya odaklanmış kişiler, kendilerine yüksek hedefler koyarak bu hedeflere ulaşacaklarına dair yüksek umut düzeyine sahiptirler. Bu kişiler, kendilerini hedeflerine ulaştıracak yolları belirlerken de birçok farklı seçeneği dikkate alabilmekte ve başarılı olacakları umudunu kolay kolay yitirmemektedirler. Kendilerini hedefe götürecek yolu tespit ettikten sonra bu kişiler bu yolda nasıl ilerleyeceklerine dair çeşitli yöntemler geliştirirler ve karşılaşmaları muhtemel olan tüm zorluklara rağmen başarılı olma konusunda pes etmezler. (Luthans, Youssef, and Avlio, 2007, s. 66; Taştan, 2016, s. 103-104).

Pozitif psikolojik sermayenin umut boyutunun potansiyel sonuçları işyerinde umut kavramının önemini göstermektedir. Umut, bilişsel yetenek ve özyeterliğin de ötesinde iş performansını belirleyici bir özelliğe sahiptir. Örgütlerde umut düzeyi yüksek çalışanlar problem çözme konusunda daha başarılı, yüksek performans gösterebilecek düşünce ve davranış bilincine sahip ve hedefleri tutturmada daha başarılıdırlar. Ampirik bulgular iş yerinde çalışanları güdülemek için umut

geliştirmenin, iş tatminini ve diğer hedeflenen çıktılara ulaşmayı daha da kolaylaştırdığını kanıtlar niteliktedir. Umudun hedefe bağlılık konusundaki bilişsel çabaları artırdığı ve yüksek umutlu bireylerin bir rota boyunca hareket etmek ve ilerlemeye devam etmek için hedefe yönelik düşünmeyi kullandıkları ileri sürülmektedir. (Donaldson & Ko, 2010, s. 26-27; Taştan, 2016, s. 104).

2.2.4.2. İyimserlik

Psikolojik sermayenin ikinci olumlu kapasitesi olarak kabul edilen iyimserlik kişisel anlamda, “belirli bir duruma dair ya da bir kişilik özelliği olarak genellenen olumlu beklentiler” biçiminde ifade edilir. Bireysel özellik olarak iyimserlik durağan özelliktedir. İyimserler, sonuçlara mümkün olduğunca pozitif bakarlar. Sonuç olarak da hedeflerine ulaşabilmek için daha fazla gayret gösterirler. İyimser öğretmen, sınıf ortamında öğrencilerin, sınıfın, okulun ve toplumun olumlu özelliklerine yoğunlaşabilen öğretmendir. İyimser bireyler, bardağın dolu tarafını görebilir. İyimserlik, ümit, sorumluluk ve hayata karşı genel olumlu bir eğilim üzerinde duran kişisel kontrolü geliştirme yoludur. İyimserlik, bireyin başarıya ulaşabilmesinde en az yetenek ve güdülenme kadar önemli olmakla beraber, öğrenilebilen ve geliştirilebilen ortak bir özelliktir. İyimserlik, öğrenilebilen bir özellik olması nedeniyle bütün okullar sosyoekonomik koşullarına bakılmaksızın, akademik iyimserlik düzeyini yükseltebildikleri oranda başarılı olma kapasitesine sahiptir. Bu sebeple, akademik iyimserlik, etkililiğini arttırmayı hedefleyen okul yönetimlerinin önemsemesi gereken önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Youssef & Luthans, 2007, s. 778; Çağlar, 2013, s. 260-261; Taştan, 2016, s. 104).

2.2.4.3. Dayanıklılık

Bireyin karşılaştığı birçok engel veya olumsuzlukla başa çıkma ve bu durum karşısında başarılı olabilme yeteneği dayanıklılık olarak tanımlanmaktadır (Luthans ve Youssef, 2004). Dayanıklılık birey başarısızlık, sorun ya da cesaret kırıcı bir olayla karşılaştığında ona gerekli dayanma gücünü vermektedir. Ayrıca dayanıklılığın bireylere ani değişimlerde ve belirsiz durumlar karşısında esneklik ve uyum becerisi sağlayacağı ifade edilmektedir (Taştan, 2016, s. 104).

Pozitif psikolojik sermaye bağlamında dayanıklılık, terslikten, belirsizlikten, çatışmadan, hatadan, gelişmeden ve artan sorumluluktan tekrar kendini toparlama için

kişisel pozitif psikolojik kapasite olarak ifade edilmektedir. Örgüt bağlamında psikolojik dayanıklılık temalı bazı çalışmalarda psikolojik dayanıklılık ile performans arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan bulgulara psikolojik dayanıklılığın performans ile olumlu yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Hızla değişen iş dünyasında, psikolojik dayanıklılığı yüksek seviyede olan kurum ya da bireylerin, üretken, değişime uyum sağlayabilen, olumsuzluklar ve engeller karşısında daha mücadeleci olmalarıyla performanslarının da artabileceği ortaya çıkmıştır. (Çetin ve Basım, 2012). Okullarda psikolojik dayanıklılığın yüksek olmasının da tüm okul etkililiği değişkenlerine olumlu katkıda bulunması olanaklıdır.

“Psikolojik dayanıklılık ve dirençlilik genel olarak, bireyin olumsuz durumlar ile karşılaşması durumunda bireyin ortaya çıkan yeni koşullara uyum sağlayabilmesini ve bütün olumsuzluklara rağmen çözüm ortaya koyabilme iradesini ifade eder” (Luthans, 2002, s. 63). Bu bağlamda etkili okul kavramı ele alındığında süreç içerisinde olumsuz koşullarla karşılaşabilmek olası olduğu için psikolojik direnç ve dayanıklılığın gösterilmesi okul etkililiğini olumlu yönde etkileyecektir denebilir.

2.2.4.4. Özyeterlik

Bireyin güdülere, bilişsel kaynakları ve ulaşılmak istenen hedefleri tamamlamasını sağlayacak yeteneklerine duyduğu inanç ve güveni olarak tanımlanan özyeterlik Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına dayanmaktadır. Bireylerin olayları anlama ve yorumlama şekillerini de etkileyen özyeterlik inancı düşük olan bireyler, zor durumlarda çaba sarf etmenin anlamsız olduğuna kolayca ikna olur ve stres yaşar ve yapacağı işin esasta olduğundan daha da zor olduğu inancını taşırlar. Ayrıca sorunun çözülebilmesi için gereken bakış açıları da daralmış olur. Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler, daha rahat ve verimli olabilir, yeterli yetenek ve çabayla zor durumların üstesinden gelinebileceğini düşünürler. Bu sebeplerden dolayı öz yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Çakmak ve Arabacı, 2017; Çoban & Demirtaş, 2011, s. 323). Yapılan araştırmalar özyeterliliğin iş performansı, yaratıcılık ve güdülenme ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Yüksek özgüvene sahip çalışanlar, içsel motivasyon geliştirmektedirler ve kendilerini yeterli görmektedirler. Bandura ve Locke (2003'ten aktaran Taştan, 2016, s. 104) özyeterliliğin iş performansı üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Yüksek

özgüvene sahip bireyler zor durumlarla karşılaştıklarında içsel motivasyonlarını korumaya devam etmekte ve bu durumu başarıyla atlatacaklarına inanmaktadırlar.

2.2.4.5. Güven

Alanyazında güvenle alakalı pek çok tanım ve açıklama yapılmış olduğu görülmektedir. “Güven, bir bireyin olası durumlarda çevresindeki insanların neleri yapıp neleri yapmayacağını kestirebilmesi ile ilgili bir kavram” olarak ortaya çıkmıştır. Güven kavramı korku, çekinme veya kuşku duymadan inanma, bağlanma ve bireylere itimat etme duygusu olarak ifade edilmektedir. Norman (2006) yaptığı çalışmada güvenle psikolojik sermayenin birbiriyle ilişkili olduğunu ve bileşeni olarak kabul edilebileceğini ifade etmiştir. Tösten ve Özgan (2014) tarafından yapılan çalışmada da güven psikolojik sermayenin önemli bir bileşeni olarak ifade edilmiştir. Güvenin karmaşık bir yapıya sahip olması ve birçok faktöre bağlı olması, insanlar arasındaki ilişkilerin sürekli farklılaşması olarak görülmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Bir başka tanıma göre güven, riskli bir durum söz konusu olduğunda güven istenilen bir hedefin gerçekleştirilmesi adına, “bir nesnenin herhangi bir özelliğine, bir olayın bir olayın ortaya çıkacağına veya bir kişinin davranışlarına ilişkin inanç” şeklinde ifade edilmektedir (Özer vd., 2006, s. 105-107). McDonald ve O'Callaghan (2008) güven kavramını, bireyin diğer kişilerin ifadelerinden, kararlarından ve davranışlarından emin olmasıyla bu bağlamda davranma istekliliği olarak tanımlamaktadır. Kişilik araştırmacılarının görüşleri bağlamında, kişinin kişilik gelişimi süreci içerisinde aklında kavramsal hale gelen beklenti ve inanç şeklinde ifade edilmektedir (Kalemci Tüzün, 2007, s. 43). Güven, “işbirliğine dayalı davranış ve performans geliştirme, amaç belirleme, liderlik, ekip çalışması gibi örgütsel etkinlik süreçlerinde önemli rol oynamaktadır” (Seligman, 2006, s. 62). Güven örgüt, grup veya kişi kurumun doğru kararları alabilme hususunda etik ilkelere dayalı olan davranışlar geliştirebileceğiyle ilgili beklentiler anlamına gelmektedir (Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008, s. 51).

Güven; bireyin, örgütün ve grubun düzeyi, içerisinde bulunan durum bağlamında değişikliğe uğrayabilmektedir. Bir başka deyişle güven gelişime açıktır ve değiştirilebilir de denilebilmektedir. Bu bağlamda güvenin pozitif psikolojik sermaye ölçütleriyle uyumlu olduğunu, özellikle kurumlarda çalışan kişilere yönelik gerçekleştirilecek olumlu müdahaleler ile güven seviyelerinin artırılabilirliğini ve güvenin kurumsal ve kişisel performans artışına da katkı sağlayabileceğini söylemek

olanaklıdır. Güven kavramının pozitif psikolojik sermaye ölçütleriyle uygunluğu kapsamında hala araştırmalar yapılmaya devam etmektedir.

2.2.4.6. Dışadönüklük

Dışadönüklük, tıpkı güven gibi Luthans'ın dört temel boyutu arasında yer almayan ancak psikolojik sermayenin bir bileşeni olarak kabul edilen bir kavramdır. Dışadönüklük bir kişilik özelliği olarak görülse de Mullins (1996'dan aktaran Barut, 2017) dışadönüklüğün çalışma şartlarına bağlı olarak değişebileceğini ifade etmiştir. Dışadönüklük değişebilir ve geliştirilebilirdir bir özelliktir, bu nedenle de psikolojik sermaye ölçütlerini karşıladığını söylemek mümkündür. Dışadönüklük, bireyin güçlü iletişim yeteneklerine, konuşkan ve yüksek enerjiye sahip olması durumu olarak tanımlanabilir. Dışadönük bireyler yeniliklere daha çabuk uyum sağlarlar ve karşılaştıkları bu yeni durumları geliştirebilme hatta daha iyi duruma getirebilme özelliğine sahiptirler. Sosyal olmayı seven dışadönük bireylerin birçok arkadaşları vardır, açık sözlüdürler, duyarlıdırlar, heyecanlıdırlar ve değişimi severler. Yapılan araştırmalarda dışadönük bireylerin pozitif psikolojinin temelini oluşturan öznel iyi oluş bakımından da diğer bireylere göre daha üst seviyede olduğu belirlenmiştir (Barut, 2017, s. 24-25).

Genel olarak geliştirilmiş olan Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği kapsamında pozitif psikolojik sermayenin pek çok boyutu olduğu öne sürülmüştür. Bu çalışma kapsamında alt boyutlar arasında umut, iyimserlik, dayanıklılık, özyeterlik, güven ve dışadönüklük ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Konunun kapsamlı olarak anlaşılabilmesi açısından bir sonraki bölümde okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye kavramlarının olası ilişkileri ele alınmıştır.

2.3. Okul Etkililiği ve Pozitif Psikolojik Sermaye İlişkisi

Okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ile ilgili araştırmalar incelendiğinde bu kavramların ilişkisinin doğrudan incelendiği bir araştırmaya araştırmacı tarafından rastlanmamıştır. Bu nedenle bu bölümde etkili okul ve pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarının birbirleriyle ilişkili olduğu kavramlara ilişkin alanyazına yer verilmiştir.

Etkili okul yönetici boyutu ile ilgili yapılan bazı çalışmalardan elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin öz yeterlikleri ve etkili liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlikleri ve etkili öğretim davranışları arasında olumlu yönde

ilişkiler saptanmıştır. Çobanoğlu ve Bozbayındır (2019) etkili okul yönetici boyutu ile ilgili yaptıkları çalışmada okullarda öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve pozitif psikolojik sermaye düzeylerini belirlemeyi ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, etkili okul yöneticilerinde olması gereken önemli niteliklerinden biri olan paylaşılan liderlik özellikleri ile ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermayeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlk ve ortaokullarda paylaşılan liderlik, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini ve tüm alt boyutlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; okullarda paylaşılan liderliğin öğretmenlerin olumlu bakış açılarını, uzmanlıklarını, güven duygularını, sosyal özelliklerini, zorluklarla mücadele kararlılıklarını ve gelecek umutlarını artırdığı görülmüştür. Paylaşım dayalı bir okul ortamı oluşturma, öğretmenlerin çabalarını karar alma süreçlerine dâhil etmelerini destekleyerek okuldaki tüm gelişim ve değişim çabalarına, bir sorunun çözüm aşamalarına ve okuldaki çalışmalara etkin bir şekilde katılım sağlamalarına olumlu yönde etkisi olduğu bulgulanmıştır. Bu bağlamda eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin artırılması için okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik özelliklerine sahip olup öğretmenlerle işbirliği yapmaları önemli görülmektedir.

Yalçın, Akan ve Yıldırım (2018) okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin yüksek düzeyde olduğunu bulgulamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin okul yöneticilerini genellikle dönüşümcü lider olarak gördükleri, dönüşümcü liderlik stiline öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini olumlu etkilediği ve dönüşümcü liderlik stiline öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Etkili okul öğretmen boyutu ile ilgili Wang, Chen, ve Hsu (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin etkili öğretmen özellikleri ve pozitif psikolojik sermayelerini çeşitli değişkenlere göre incelemişler ve aralarındaki ilişkiyi saptamaya çalışmışlardır. Araştırma bulguları; daha kıdemli, yönetim görevi olan, evli, sağlık durumu iyi olan ve olumlu kişisel ilişkilere sahip öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre, genel anlamda pozitif psikolojik sermaye düzeyi farklı pozisyonlara göre değişmektedir. Bunun nedenleri

olarak, yöneticilerin artan iş yükü ve okulun performansından müdürünün sorumlu olması ve öğretmenlerle iletişim zorluğu gösterilmiştir. Okul yöneticiliği için pozitif psikolojik sermayeye düzeyinin yüksek olması gerekliliği vurgulanmıştır. Araştırmanın sonucunda ayrıca ilkokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile öğretim etkinliği arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Özetle, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri arttıkça, öğretim etkinliği performansları da artmaktadır.

Etkili okul öğrenci boyutu ile ilgili yapılan bazı araştırmaların sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz yeterlikleriyle öğrencilerin başarıları arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu görülmüştür. Bulanch, Boothe ve Pickett (2006) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin öğretmenlerle etkileşim biçimleri ile okulun genel iklimi ve kültürü arasındaki olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmada, öğrenci başarısı ile okul kültürü ve iklimi arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasında da olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Pek çok öğretmen, özyeterlik duygusu yüksek olan okul müdürlerin okullarda öğrenci başarısını ve olumlu okul iklimini desteklediklerini ve okulun misyonu konusunda öğretmenlere ve öğrencilere ilham verdiklerini belirtmiştir (Ata, 2015).

Etkili okulun boyutlarından biri de okul kültürü ve iklimidir. Öğretmenler, okul kültürünün en önemli unsurlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Okul kültürü ne kadar yerleşmiş ve güçlüyse öğretmenler de kendilerini o kadar güdülenmiş ve umutlu hissetmektedirler. Okuldaki mutlu ve huzurlu ortam da öğretmenin kendisini geliştirmesine olanak sağlamakta ve okul etkililiğine doğrudan katkı sunmaktadır. Kurumun vizyonuna inanmıştır, okulunu ileriye götürmeye ve başarıya odaklanmıştır. Taner (2008) pozitif psikolojik sermayenin umut boyutu ile okul etkililiğinin okul kültürü boyutu arasındaki ilişkiyi incelediği tez çalışmasında resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri ile okul kültürünü arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre olumlu ve kuvvetli bir okul kültürü ile öğretmenlerin umut düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Aynı zamanda okul kültürü güçlendikçe öğretmenlerin motivasyon kayıpları azaltmaktadır.

Etkili okul çevresi ve veliler boyutu ile ilgili yapılan bir araştırmada ebeveynlik stili ile kültürel olarak farklı bölgelerden gelen öğrencilerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, pozitif psikolojik sermaye boyutlarının kültüre göre değiştiğini ve erkek öğrencilerde kültürün etkisinin daha belirgin olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, velilere ve öğretmenlere öğrencilerde olumlu pozitif psikolojik sermaye geliştirebilmeleri için otoriter stili benimsemeleri önerilmektedir. Ancak, öğrencilere uygulanan aşırı kısıtlamanın, onların pozitif psikolojik sermaye gelişimlerini engellediği vurgulanmaktadır. Öğrencilere veliler ve öğretmenler tarafından değer verildiğini hissettirmek, onlara yaratıcılıklarını gösterebilecekleri özgür bir alan bırakmak oldukça önemli görülmektedir. Velilerin ve öğretmenlerin öğrencilere bir arkadaş gibi yaklaşmaları ve onlara kılavuzluk etmeleri gerektiği ifade edilmektedir. Öğrencilerin özgüven ve umut düzeylerini geliştirmek için onlara kısa vadeli, belirgin ve güdüleyici kişisel ve akademik hedefler koyulmalıdır. Öğrencilerin özyeterliliğini arttırmak için onlara uygun ve zamanında geribildirim verilmelidir. Öğrencilere okullarında onların dayanıklılık, özyeterlik ve iyimserliklerini geliştirmek için öğretim programlarının bir parçası olarak onlara etkileşimli ve etkinlik temelli küçük projeler de verilebilir. Öğrencilere evlerinde velileri tarafından sorumluluklar verilmesi onların özyeterlik, umut ve iyimserlik düzeylerini artırmalarına katkı sağlamaktadır (Karmakar, 2016).

Alanyazında etkili okul alt boyutlarının pozitif psikolojik sermaye alt boyutlarıyla olan ilişkilerinin incelendiği araştırmalara rastlanmıştır. Bu bağlamda elde edilen veriler ışığında etkili okul yönetici boyutunda, okul yöneticilerinin özyeterlik ve etkili liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin özyeterlik ve etkili öğretim davranışları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin paylaşılan liderlik özellikleriyle öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye tüm alt boyutlarıyla ilgili algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan bir başka araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerine olumlu yönde etki etmektedir. Etkili okul öğretmen boyutunda ise öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri arttıkça, öğretim etkinliği performansları da artmaktadır. Etkili okul öğrenci boyutunda, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öz yeterliklerinin yüksek olmasının öğrenci başarısına ve okul iklimine olumlu etki ettiği anlaşılmaktadır. Etkili okul kültürü boyutunda, kuvvetli bir okul kültürü ile öğretmenlerin umut düzeyleri arasında

olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Son olarak etkili okul veli boyutunda otoriter anne baba tutumunun öğrencilerin olumlu pozitif psikolojik sermaye geliştirebilmelerine etki ettiği ve öğrencilere evlerinde ailelerinin vereceği sorumlulukların onların özyeterlik, umut ve iyimserlik düzeylerini artırdığı yönünde bulgulara yer verilmektedir.

2.4. Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde pozitif psikolojik sermaye ve etkili okul ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Etkili okulla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Çelikten (2001), etkili okul konusunda yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaları sentezleyip bu kavramı açıklığa kavuşturmayı ve elde ettiği veriler doğrultusunda Kayseri’de etkili olarak kabul edilen genel lise yöneticilerinin karar sürecine nasıl katkı sağladıklarını saptamayı amaçladığı “Etkili okullarda karar süreci” adlı çalışmasında örnek olay tarama modelini kullanmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre etkili okullar, bilinçli ve planlı yapılan bazı eylemlerin sonucudur. Etkili okullarda etkili kararların alınabilmesi okul yöneticilerinin önceden zihinsel olarak hazırlık ve çabalarına bağlıdır ve etkili okulların gerçekleşmesinde en önemli kişi okul yöneticisidir.

Oral (2005), İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi adlı çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre okulların; yönetici, öğretmen, okul kültürü, öğrenciler ve veliler boyutlarında ne derece etkili olduklarını ve her bir boyutta yönetici ve öğretmenlerin algılarının bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlara göre ilköğretimdeki yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililiği genel olarak orta düzeyde çıkmıştır.

Arslan, Satıcı ve Kuru (2006), “Devlet ve Özel İlköğretim Okullarının Etkililiğinin Araştırılması” adlı araştırmalarında bu okulların etkililik düzeyini öğretmen algılarına göre değerlendirmeyi ve araştırma sonuçları doğrultusunda bu okulların etkililik düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Tarama türünde yapılan araştırma bulgularına göre özel okulların devlet okullarına göre okul girdileri, okul

iklimi, sağlanan koşullar ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarında daha etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca özel ilköğretim okullarının devlet ilköğretim okullarına oranla etkili okul boyutlarında, daha etkili olduğu saptanırken, örgüt kültürü ve okul etkililiğinin bazı boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Akbaba & Ada (2008) okul müdürlerinin kalite, etkililik ve verimlilik kavramlarına ilişkin algıları üzerine yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin, eğitim örgütlerinde bilimsel ilerleme ve değişimlerden kaynaklanan sorunların aşılması, etkililik, kalite ve verimlilik kültürünün oluşturulması, değişim ve bilgi toplumuna uyum sağlanmasında rolleri neler olması gerektiğini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırmacılar okul müdürlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve yöneticilikteki deneyimlerinin okullarda kalite, etkililik ve verimliliği arttırmada etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin, üst yönetimden yeterli destek alamadıkları, hem bayan hem de erkek yöneticilerin etkililik, kalite ve verimliliği sağlamada ilköğretim müfettişlerinin kendilerine katkı yaptığına inanma durumunu yetersiz olarak gördükleri, yöneticilik alanında eğitim veren akademik kurumlara, kendisini geliştirmek için lisans eğitiminin devamına katılmak isteme durumunu daha olumlu olarak değerlendirdikleri ortaya konmuştur.

Helvacı ve Aydoğan (2011), araştırmalarında öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin özellikleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma Uşak ilinde 2009-2010 eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarında görev yapan 105 öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiş olup veriler araştırmacının hazırladığı iki adet açık uçlu soru ile toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin etkili okul özelliklerine ilişkin görüşlerinin eğitim öğretim süreci, okul çevre ilişkisi, okul iklimi –kültürü ve okul aile-veli ilişkisi olmak üzere dört ana tema altında toplandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkili okul müdürüne ilişkin görüşlerinin ise liderlik özellikleri ve görev-sorumluluk olmak üzere iki ana tema altında toplandıkları ortaya konmuştur.

Çobanoğlu ve Badavan (2016), “Başarılı Okulların Anahtarı: Etkili Okul Değişkenleri” adlı makalelerinde etkili okul araştırmalarının ortaya koyduğu ve başarılı okulları diğerlerinden ayıran etkili okul değişkenlerinin, okul başarısının anahtarı olarak kabul edildiğini, güvenli ve düzenli bir okul çevresi, bütün öğrencilerin

öğrenebileceğine ilişkin yüksek beklentiler ve açıkça ortaya konmuş misyon, bütün öğrencilere öğrenme fırsatları sağlama ve öğretim zamanını etkili kullanma, öğrencilerin gelişimlerinin gözlenmesi, öğretimsel lider olan okul yöneticisi ve olumlu bir okul-aile ilişkisi olarak belirlenen değişkenlerin hepsi birlikte etkileşerek istenen okul başarısını getirebileceğini tartışmışlardır.

Yağız (2016) “İlkokulların Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışmasında öğretmen görüşlerine göre ilkokulların yönetici, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veli boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okulların etkililiklerinin dair algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmanın sonuçlarına göre Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul boyutları yönünden en etkili boyut okul programı ve eğitim-öğretim süreci iken en az etkili olan boyut ise öğrenci boyutu olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ortaya koyulan diğer bir sonuç ise; etkili okulun okul yöneticisi dışında tüm boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılıklar bulunmasıdır. İlkokullarda etkili okulun öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veli boyutlarındaki özelliklere sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri kıdemlerine göre farklılık göstermektedir.

Memduhoğlu ve Karataş (2017) araştırmalarında çeşitli değişkenlere göre okulların etkililiğini öğretmen algılarına göre incelemişlerdir. Çalışma betimsel tarama modelinde olup Ağrı ilinde görev yapan 316 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin genel olarak etkili okul algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları etkili okulun yönetici, öğretmen ve okul ortamı alt boyutları orta düzeyde; öğrenci ve okul çevresi-veli boyutları orta düzeyin altında etkili algılandığını göstermiştir.

Güngör (2018) “Etkili Okul Özelliklerinin Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Bağlılığıyla İlişkisi” konulu doktora tez çalışmasında, devlet ortaokullarının etkili okul özellikleri göstermesinin yöneticilerinin dönüşümsel lider özellikleri ile açıklanıp açıklanmayacağını, öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel bağlılıklarının etkili okul özelliklerini nasıl etkilediğini, yöneticilerin dönüşümsel liderlik özelliklerinin, örgütsel bağlılık ve etkili okul özellikleri arasındaki ilişkideki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ayrıca araştırmada örgütsel bağlılık, dönüşümsel liderlik ve etkili okul

özellikleri arasındaki ilişkilerin bütünleşik yeni bir modelinin test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri ve etkili okul özellikleri arasında doğrudan, dönüşümsel liderlik davranışı ile etkili okul özellikleri arasında doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile etkili okul özellikleri arasındaki ilişkide yöneticilerin dönüşümsel liderlik özelliklerinin aracı değişken olduğunu göstermiştir.

Polatcan ve Cansoy (2018), “Türkiye’de Etkili okul Araştırmaları: Ampirik Araştırmaların Analizi” adlı çalışmalarında Türkiye’de okul etkililiğine ilişkin ampirik araştırmaları incelemişlerdir. Bu araştırmalar araştırmacılar tarafından tematik içerik analizi yoluyla sistematik bir biçimde değerlendirilmiştir. Bu amaçla 2001 ile 2017 yılları arasında Web of Sciences, ERIC, Scopus, Dergi Park, EBSCO, Türk Eğitim İndeksi, Google Akademik veri tabanlarında taranan 28 makale incelenmek üzere araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmalardan elde edilen ortak bulgulara göre etkili bir okul ile bireysel ve örgütsel değişkenler anlamlı ve pozitif ilişkilidir. Etkili bir okul ortamı sağlamada öğretmenleri mesleki olarak desteklemek önemlidir. Bunun yanı sıra incelenen çalışmalarda okul etkililiğini sağlamaya yönelik önerilerin (I) öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerin sağlanması (II) okul-çevre iş birliğininin güçlendirilmesi (III) okulda ortak amaç ve vizyon oluşturulmasının gerekliliği (IV) nitelikli öğrenci öğrenmesi sağlamaya yönelik fiziksel ortamların oluşturulması özelliklerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

2.4.2. Etkili okulla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Okul etkililiği ile ilgili ilk çalışmalar 1960’lı yılların ortalarında ABD’de başlamıştır. Bu dönemde yapılan araştırmalar genel olarak okulun etkileri veya girdi-çıkı araştırmaları başlıkları altında toplanmıştır (Şişman, 2002).

Coleman ve diğerlerinin (1966) fırsat eşitliği ile ilgili yaptıkları araştırma etkili okul araştırmalarının başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiş olup veriler; öğretmen, yönetici ve müfettişlere uygulanan ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Etkili okulun finansal açıdan araştırıldığı araştırmada, öğrenci başına yapılan harcama ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri göz önünde bulundurularak öğrenci akademik başarısı olarak okul çıktıları ön görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin başarı seviyelerindeki farklılaşmanın

toplumsal ve ailesel etmenlerle ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Okulun öğrenciler üzerindeki etkisinin tahmin edilenin aksine dış etmenler kadar etkili olmadığı belirlenmiştir.

Amerikalı araştırmacı Edmonds (1979), eğitimde eşitsizlik konusunu temel aldığı araştırmasından elde ettiği sonuçlara göre etkili bir okulun özelliklerini; (1) güçlü yönetsel liderlik özellikleri, (2) her öğrencinin azami seviyede başarılı olabileceği inancı, (3) katı ve baskıcı bir okul ikliminin olmayıp öğrenmeyi destekleyici bir atmosferin olması, (4) öğrencilerin temel becerileri kazanmalarının diğer kazanımların önünde tutulması, (5) okul kaynaklarının ve enerjisinin okulun temel hedeflerine yönlendirilmesi, (6) öğrenci gelişiminin sürekli izlenmesi ve değerlendirmesi olarak ifade etmiştir. Amerikan eğitimindeki fırsat eşitsizliğinin en önemli nedeninin, fakir çevreden gelen çocukların eğitimindeki başarısızlıktan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Bu eşitsizliğin nedeni olarak ise öğrencilerin önündeki engellerden ziyade bu engellerin üstesinden gelecek olan siyasi iradenin zayıflığından kaynaklandığını belirtmiştir.

Hallinger ve Murphy (1986) yaptıkları çalışmada okul müdürünü bir öğretim lideri olarak fonksiyonlarını belirlemek ve bu sayede etkili okul araştırmalarına katkı sağlamayı amaçlamışlardır. Öğretim liderliğini liderlik fonksiyonu ve süreci olarak iki boyutlu olarak kavramlaştırmışlardır. Liderlik işlevlerini şu şekilde belirtmişlerdir. (1) okul hedeflerinin belirlenmesi, (2) öğretimi denetleme ve değerlendirme, (3) öğretim programını koordine etme, (4) başarı için yüksek akademik standartlar ve beklentileri olma, (5) öğrenci gelişim sürecini izleme, (6) öğretmenleri mesleki yönden gelişimlerini teşvik etmek, (7) öğretim zamanını koruma, öğretim sürelerinde öğretim dışı uğraşlarla ilgilenmeme, (8) öğrenci ve öğretmenleri teşvik etme. Araştırmacılara göre liderlik süreci; iletişim, karar verme, çatışma yönetimi, grup süreci, değişim süreci ve çevre etkileşimini içermektedir.

Jacobson ve Lombard (1992) yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik yönden başarısını okul etkisi yönünden değerlendirmişler ve etkili okulların en önemli özelliğinin güvenli bir çevre ile sağlandığını belirtmektedirler. Güvenli bir çevre için araştırmacılar, öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve velilerin uygulaması gereken bir program hazırlamışlardır. Bu programın uygulanması sonucunda bazı öğrencilerin diğerlerine yönelik hassasiyeti artmakta ve sınıf içindeki düzen ve disiplin sağlanmaktadır. Çalışmalarında okulların iyileştirilmesine etki eden beş etken olarak;

(1) suçlamadan ne olduğunu ve nasıl hissettiğini söylemek, (2) diğer insanları dinlemek, (3) diğer insandan ne istediğini söylemek, (4) olağan çözümler için birlikte düşünmek ve (5) sonucu karşılıklı olarak kabullenmek.

Subbs (1995) “ Okul Etkililiğinin Ortaokul ve Lise Düzeylerindeki Algılama Farklılıkları” adlı çalışmasında; ortaokul ve lise düzeyinde okul etkililiği algılarında farklılık olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Ortaokul ve lisedeki öğretmen, öğrenci ve velilerin etkili okul algıları güvenilir ve geçerli bir anketle ölçülmüştür. Araştırmaya 680 öğretmens 4,608 öğrenci ve 1,626 veli katılmıştır. Ortaokul ve lise öğrencileri arasında etkili okulun 7 özelliğini tümü için farklılıklar bulunmuştur. Bu boyutlar: güvenli ve düzenli çevre, olumlu okul iklimi, yüksek beklentiler, öğrenci başarısının sık değerlendirilmesi/izlenmesi, temel becerilere vurgu, öğrenme için maksimum fırsatlar ve ebeveyn/toplum tutulumudur. Bu özellikler için öğretmen, öğrenci ve velilerin düzeyleri arasındaki önemli farklılıklar, orta ve lise düzeylerinde okul gelişim çabaları için farklı çözümler öne sürmektedir. Bu çalışma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur: (a) müdürler, bina düzeyinde anket sonuçlarını yaymak için bir eylem planı geliştirmelidir. Eylem planı, bu özellikleri ilgili orta noktanın altındaki araçlarla ele alan faaliyetleri içermelidir; (b) okullar, anket verilerini gözden geçirmek ve anlamlı şekilde kullanmak için öğretmenler, öğrenciler ve velilerden oluşan bir etkinlik ekibi oluşturmalıdır; (c) okullar açık, arkadaş canlısı ve kültürel anlamda çekici bir öğrenme ortamı yaratmalıdır; (d) okullar, okul ve aile arasında iyi bir iletişim kurarak ebeveyn katılımını geliştirmelidir; (e) öğretmenler, öğrencileri dersleriyle ilgili konuları tartışma, kişisel deneyimleri hakkında yazma, orijinal hikayeler oluşturma ve karmaşık problemleri çözme konularında onları sürece dâhil etmelidirler.

Cheng ve Wong (1996) tarafından, Asya’da birçok okulda yapılan etkili okul özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmalarda şu boyutlar elde edilmiştir:

- Çevrenin desteği,
- Öğretmenin profesyonelleşmesi,
- Okulun her alanında kaliteye yönelme,
- Başarı konusunda yüksek beklentiler.

Day vd. (2006), yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin etkinliklerinin farklı aşamalarında, öğretmenlerin etkinliklerinde farklı bağlamlarda çeşitli okullarda çalışarak varyasyonlara katkıda bulunan faktörleri araştırmayı amaçlamışlardır. Bu

araştırma, öğretmenlerin çalışmalarındaki, yaşamlarındaki ve meslek hayatındaki gerilimleri farklı bağlamlarda yönetme sürecindeki farklılıkları hakkındaki bilgilerin, öğretmenlerin etkinliklerindeki farklılıkları anlamada anahtar olduğunu göstermiştir. Tüm öğretmenleri etkileyen birçok etmen olduğu görülmüştür, ancak bu etmenlerin öğretmenleri farklı mesleki yaşam evrelerinde ve farklı bağlamlarda etkileme biçiminde gözlenen farklar görülmüştür. Öğretmenlerin etkililiği sürdürme kapasiteleri bazı süreçleri yönetmeleri ve desteklenmeleri ile ilgiliydi. Bunlar: (1) inançları, değerleri, yaşam deneyimleri ve olayları (kişisel boyut) arasındaki etkileşimi yönetme biçimleri, (2) mesleki yaşam evreleri, mesleki inanç ve değerler ve dış politikaların mesleki boyutu, (3) okullarının sosyo-ekonomik durumu, öğrenci nüfusunun bileşimi, okul liderliği ve meslektaşlar. Bu üç maddede yer alan faktörler öğretmenlerin etkililiğini ve kapasitelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Henriquez ve diğerleri (2012) Şili’de büyük oranda devlet tarafından finanse edilen ilkokullarda yaptıkları çalışmada, dezavantajlı bölgelerde yer alan ve yeterli ekonomik koşullara sahip olmayan okulların düşük gelirli öğrencilere hizmet edip başarılı akademik çıktılara sahip olduklarını ve okul ve sınıf süreçlerinin bu başarıda önemli rol oynadığını göstermeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; düşük gelirli çocukların akademik açıdan başarılı olabilecekleri ortaya konmuştur. Bu başarının nedenleri arasında, öğretmen ve idareci seçim yöntemleri, öğrencilerin öğrenmeye yönlendirilmesi, öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen dönütlerin sistematik olarak değerlendirilmesi, açık ve paylaşılan yöntembilim, en iyi uygulamaların paylaşımı, teşvik primi ve kaynakların geride kalan öğrencilere adanması gösterilmiştir.

Naidoo, Eeden ve Munch (2014), lise düzeyinde düşük geçme oranlarını ele alarak, geçme oranları üzerinde ailelerin oturduğu bölgelerin etkisinin olup olmadığını ve aynı şekilde geçme oranları üzerinde okulun yer aldığı çevrenin sosyo-ekonomik durumunun etkisinin olup olmadığını ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Çalışmanın sonucunda; iş olanaklarının fazla olduğu yerlerde, iş olanaklarının daha düşük olduğu yerlere göre daha başarılı akademik çıktılar olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmaya göre okul çevresinin sosyo-ekonomik durumunun ve ailenin oturduğu bölgelerin ve hayat standartlarının çocuğunun akademik başarısı üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

2.4.3. Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Pozitif psikolojik sermayenin pek çok değişken ile olumlu ve olumsuz yönde ilişkili olduğu bilinmektedir. Alanyazın incelendiğinde, yapılan araştırmalarda pozitif psikolojik sermayeyle stres belirtileri ayrılma niyeti, iş arama davranışları, sinizm iş stresi, kaygı, devir oranı, sapkınlık, zarar verici iş davranışı, zorunlu ve gönüllü devamsızlık, tükenmişlik, iş-aile çatışması, arasında negatif; performans, iş doyumunu, örgütsel bağlılık, öznel iyi oluş, işe bağlanma, işle ilgili iyi oluş, iş mutluluğu arasında pozitif ilişkinin olduğu” fark edilmiştir. Kavramın ölçülebilir ve verilecek eğitimlerle geliştirilebilir olması öğrenmeyi, gelişmeyi ve değişimi destekleyici bir unsur olarak görülmektedir (Kutanis zen ve Oruç, 2014, s. 154; Türesin Tetik ve Köse, 2017, s. 342).

Keleş (2011), “Pozitif Psikolojik Sermaye: Tanımı, Bileşenleri ve rgt Yönetimine Etkileri” adlı çalışmasında pozitif psikolojik sermayenin işyerinde destekleyici bir örgüt iklimi algılanması durumunda, çalışanların performanslarını olumlu etkilediği sonucu elde edilmiştir.

etin ve Basım (2012) psikolojik sermayenin örgütsel boyutuyla ilgili yaptığı çalışmada örgütsel psikolojik sermaye yapısını açıklamıştır. Örgütsel Psikolojik Sermaye: Bir lek Uyarlama alışması” adlı araştırma ile oluşturulan bir yapının daha iyi anlaşılması için Türkçe uyarlanması yapılarak güvenirlik ve geçerliliği incelenmiştir. Böylelikle rgtsel psikolojik sermayenin örgütsel davranışlara etkisi daha iyi anlaşılacağı ne srlmştir. Çalışmada kamu kurumlarında çalışan 235 alt ve orta seviye yöneticinin katılımıyla veriler elde edilmiştir. Faktör analizi sonucunda psikolojik sermayenin dört alt boyutu olan iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve zyeterlik olduğu doğrulanmıştır. Buna göre araştırmaya konu olan ‘rgtsel Psikolojik Sermaye leği’nin güvenilir ve geçerli olduğu ortaya konmuştur.

Kaplan & Biçkes (2013) “Psikolojik Sermaye ile İş Tatmini Arasındaki İlişkinin Analizi: Otel İşletmelerinde Yapılan Bir Araştırma” adlı çalışmasında pozitif örgütsel davranış alanındaki umut, zyeterlik, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık kavramlarını tanıtmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre; psikolojik sermayenin alt boyutları olan öz yeterlik ve umut ile iş tatmini arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığının ortaya koymuştur. Diğer yandan dayanıklılık ve iyimserlik ile iş tatmini arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit etmiş ve benzer şekilde dayanıklılık ve iyimserlik boyutlarının iş tatminini pozitif yönde etkilediğini bulgulamıştır.

Tösten ve Özgan (2014) öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye yeterliklerini incelemek amacıyla eğitim bilimleri dalında yapmış olduğu “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı çalışmalarında, ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçüm yaptığına karar verilmişlerdir. Geçerlik güvenirlik analizleri için madde ayırt ediciliği, madde toplam korelasyonu, açımlayıcı faktör analizi, iç tutarlılığa dair güvenirlik analizi, boyutlar arası korelasyon ve doğrulayıcı faktör analizine dair bulgulara bakıldığında elde edilen değerlerin yeteri düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin modelinde yer alan boyutların ise literatürde karşılığının olduğu görülmüştür. Ölçme aracının öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye yeterlik algılarının incelenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kelekçi ve Yılmaz (2015) “Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri İle Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında öğretmenlerde pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin çok yüksek, öğretmen yeterlik inançları alt boyutlarından kişisel yeterlik inançlarının yüksek, genel yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin görev yeri değişkeninin de gruplar arasında fark olduğu, yeterlik inançlarında ise branş ve okul türüne göre gruplar arasında fark bulunmuştur. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile kişisel yeterlik inançları arasında orta düzeyli, pozitif yönlü, genelyeterlik inançları arasında ise düşük düzeyli pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri yükseldikçe kişisel yeterlik ve genel yeterlik inançları yükseldiği söylenmektedir.

Altınkurt, Ertürk ve Yılmaz (2015) “Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik sermayenin tüm boyutları ile tükenmişliğin tüm boyutları arasında ters yönlü ilişki bulgulanmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma boyutlarında düşük düzey, duygusal tükenme boyutunda orta düzeydedir. Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin öz yeterlik, psikolojik dayanıklılık ve umut alt boyutlarının kişisel başarısızlık duygusunun önemli yordayıcısı tespit edilmiştir. Psikolojik sermayenin tüm boyutları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı görülmüştür.

Yıldız (2015) “Pozitif Psikolojik Sermaye, Örgütsel Güven ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Alan Araştırması” adlı

doktora tez çalışmasında pozitif psikolojik sermayenin, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlıkla pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu belirlenmiş, örgütsel güvenin pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinde aracılık rolü olduğu belirlenmiştir.

Kaya (2016) yaptığı tez çalışmasında iş talepleri ve iş kaynaklarının işe tutkunluk ile ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünü araştırmıştır. Araştırma için farklı sektör ve pozisyonlarda görev yapan 345 katılımcının değişkenler için uygun görülen ölçeklere vermiş oldukları yanıtlar çözümlenmiş ve değişkenler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, pozitif psikolojik sermaye, iş talepleri ve iş kaynakları alt boyutları ile işe tutkunluk arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aracı değişken olarak öngörülen pozitif psikolojik sermayenin, iyimserlik alt boyutu ile aracı rolü olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, sosyo demografik değişkenlerin ölçek alt boyutları ile anlamlı düzeyde ilişkisi olduğu bulgulara yer almaktadır.

Arslan (2018), “Öğretmenleri Pozitif Psikolojik Sermaye Algıları ile İş-aile Zenginleşmesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışmasında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile iş-aile zenginleşmesi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Karma modelde yürütülen araştırmadan elde edilen bulgulara göre iş aile zenginleşmesi alt ölçekleri ile pozitif psikolojik sermaye alt ölçekleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları işten aileye zenginleşmenin alt ölçeklerinin pozitif psikolojik sermayenin anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin işten aileye ve aileden işe yönelik zenginleşmelerinin umut, iyimserlik, dayanıklılık ve öz yeterlik boyutlarından oluşan pozitif psikolojik sermayeleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Uygungil ve İşcan (2018), sağlık sektöründe yürüttükleri “Pozitif Psikolojik Sermaye, Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı çalışmalarında pozitif psikolojik sermaye, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkileri ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Çalışmanın bir diğer amacı da pozitif psikolojik sermaye ile örgütsel bağlılık arasında örgütsel sinizmin aracılık etkisini belirlemek olmuştur. Bu kapsamda, Adana’da kamu hastaneleri ve özel hastanelerde görev yapmakta olan 493 sağlık çalışanından toplanan anket verileri ile elde edilen sonuçlara göre, pozitif psikolojik sermayenin örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı pozitif ve örgütsel sinizm üzerinde anlamlı negatif yönlü etkisi belirlenmiştir.

Ayrıca, örgütsel sinizmin pozitif psikolojik sermaye ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide kısmi olarak aracılık etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Çobanoğlu (2019) “İlk Ve Ortaokullardaki Paylaşılan Liderlik ile Pozitif Psikolojik Sermayenin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Aralarındaki İlişkisi” adlı doktora tez çalışmasında ilk ve ortaokullardaki paylaşılan liderlik ve öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyinin ölçülmesi, bu iki değişkenin ilişkisinin incelenmesi ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini artıran yönetici davranışlarının belirlenmesini hedeflemiştir. Karma modelde yürütülen araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilkokul ve ortaokullardaki paylaşılan liderlik ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre ilkokul ve ortaokullardaki paylaşılan liderlik, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesini ve bütün bileşenlerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Araştırma sonucunda ilkokul ve ortaokullarda paylaşılan liderlik ve öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Yıldırım ve Tösten (2020) “Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algıları ile Mesleki Adanmışlıklarının İncelenmesi” adlı tez araştırmalarında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleğe adanmışlıklarının ilişkisini incelemiştir. Betimsel ve ilişkisel tarama modelinde desenlenen araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının “çok yüksek”, mesleğe adanmışlıklarının “yüksek” olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada mesleki adanmışlık ile pozitif psikolojik sermaye algısı arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.4.4. Pozitif psikolojik sermaye ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Larson (2004) “Pozitif Psikolojik Sermaye İnsani ve Sosyal Sermaye ile Bir Karşılaştırma ve Eğitim Müdahalesinin Analizi” adlı çalışmasında, genel pozitif psikolojik sermaye düzeyi ile örgütsel bağlılık arasında tek başına özyeterlik, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılıktan daha güçlü bir ilişki bulmuştur. Araştırmacı, pozitif psikolojik sermayenin; beşerî ve sosyal sermaye ile pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye ek katkı sağladığını rapor etmiştir.

Luthans ve Youssef (2004) “Beşeri, Sosyal ve Şimdi Pozitif Psikolojik Sermaye Yönetimi: Rekabet Avantajı İçin İnsana Yatırım” adlı çalışmalarında, pozitif psikolojik

sermaye yönetiminin, bireylerin yetenekleri, güçlü yönleri ve psikolojik kapasiteleri doğrultusunda; verimli, etik, sürdürülebilir sonuçlara ulaşmada ve nihayetinde rekabet avantajı sağlamada etkili bir yol olduğunu ileri sürmüştür.

Luthans ve diğerleri (2005) Çin'deki üç fabrikada çalışanların psikolojik sermaye algıları ile performansları arasında pozitif yönde bir ilişki tespit etmiştir. Çalışanların psikolojik sermaye ve çalışma performansları arasında anlamlı bir ilişki belirtilmiş olup psikolojik sermaye algılarının artmasıyla çalışma performanslarının da arttığı görülmüştür.

Norman (2006) "Güven rolü: Psikolojik Sermaye ve Otantik Liderlik Etkileri" adlı çalışmasında, liderlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile çalışanların liderlerine güven düzeyleri arasında pozitif ilişki bulgulamıştır. Ayrıca liderlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile çalışanların genel liderlik değerlendirmeleri arasında da pozitif ilişki rapor etmiştir. Liderlerin hem psikolojik sermaye hem de Şeffaflık düzeyleri yüksek olduğunda çalışanların liderin etkinlik düzeyi değerlendirmelerinin de yüksek olduğunu belirtmiştir.

Avey ve Luthans (2009), "Psikolojik Sermaye: Çalışan Stres ve Ciro Mücadele İçin Olumlu Bir Kaynak" adlı çalışmalarında, işgörenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile stres belirtisi ve rapor edilmiş işten ayrılma eğilimi düzeyleri arasında negatif ilişki olduğunu bulgulamışlardır. Araştırmacılar, işgörenlerin stres belirtilerinin, psikolojik sermaye düzeyleri ile işten ayrılma eğilimleri arasında kısmi aracılık rolünde olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca işgörenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile rapor edilmiş iş arama davranışları arasında negatif ilişki rapor etmişlerdir. Son olarak işgörenlerin stres belirtilerinin, psikolojik sermaye düzeyleri ile iş arama davranışları arasında kısmi aracılık rolünde olduğunu bulgulamışlardır.

Avey vd. (2010), iki aşamalı olarak yaptıkları araştırma sonucunda çalışanların psikolojik sermaye ile çalışma performansları arasında pozitif ilişki bulmuştur. Büyük bir bankada çalışanların iki farklı örneklem yoluna gidilerek araştırma sürdürülmüştür. Araştırmanın ilk aşaması banka yöneticileri üzerinden yürütülmüştür. Bankada çalışan yöneticilerin belirlenen performanslarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise yapılan analiz sonucunda çalışanların psikolojik sermaye algıları ile satış performansları arasında pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Hoy ve Tarter'ın (2011) «Positive Psychology and Educational Administration: An Optimistic Research Agenda» adlı çalışmalarında genellenebilir sonuçlara

vardıklarını söylemek mümkündür. Çalışmanın amacı, pozitif psikolojinin oldukça yeni bir alanını temel alan araştırma gündemini oluşturmaktır. Buna göre, yazarlar öncelikle çalışma tanımını içeren pozitif psikolojinin kısa bir tarihçesini vermektedirler. Sonra pozitifçi psikologların araştırma yöntemlerine değinerek pozitif ve insancıl psikoloji arasındaki ayrımı belirlemekte ve daha sonra yazarlar, pozitif psikolojinin örgütsel çalışmalar ve eğitim üzerinde oluşan etkilerini incelemektedirler. Son olarak da, yönetimi bilgilendirmek ve uygulamaya rehberlik etmek için de pozitif psikolojinin yararlı birkaç güncel örneğine ve araştırmaya başvurumaktadırlar.

Walumbwa vd (2011) yaptıkları çalışmada grup bazında psikolojik sermaye ve güven duygusu ile otantik liderlik sonuçları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Büyük şirketlerde çalışanlardan oluşan 146 grup arasında araştırma yapılmış olup ortaya çıkan sonuca göre psikolojik sermaye ve güven duygusunun gruplara göre gösterilen performans ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı fark bulunmuş olup olumlu çıktılar arasındaki ilişkide psikolojik sermaye ve güvenin aracılık rolü görülmüştür.

Harelson (2016) yaptığı tez çalışmasında çalışanların genel psikolojik sermayesinin, denetim otoritesinin algılanan liderlik stili (dönüşümsel, işlemsel ve pasif-kaçınan) ile genel iş tatmini arasındaki ilişki üzerindeki aracı etkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yaş değişkeninin, lider-çalışan ilişkisinin süresi, iş doyumu, psikolojik sermaye ve dönüşümcü liderlik ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu; ve pasif-kaçınan liderlikle negatif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Lider-çalışan ilişkisinin süresi genel iş doyumu ve genel psikolojik sermaye ile anlamlı pozitif yönde ve düşük korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Genel psikolojik sermayenin, dönüşümcü liderlik ve işlemsel liderlik ile pozitif yönde, pasif-kaçınan liderlikle negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Dönüşümcü liderliğin genel psikolojik sermayenin önemli bir yordayıcısı olduğu, yaş ve genel psikolojik sermayenin de genel iş doyumunu yordadığı ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, genel psikolojik sermayenin liderlik tarzı (dönüşümsel, işlemsel ve pasif-kaçınma) ile çalışanın genel iş tatmini arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiğini göstermiştir.

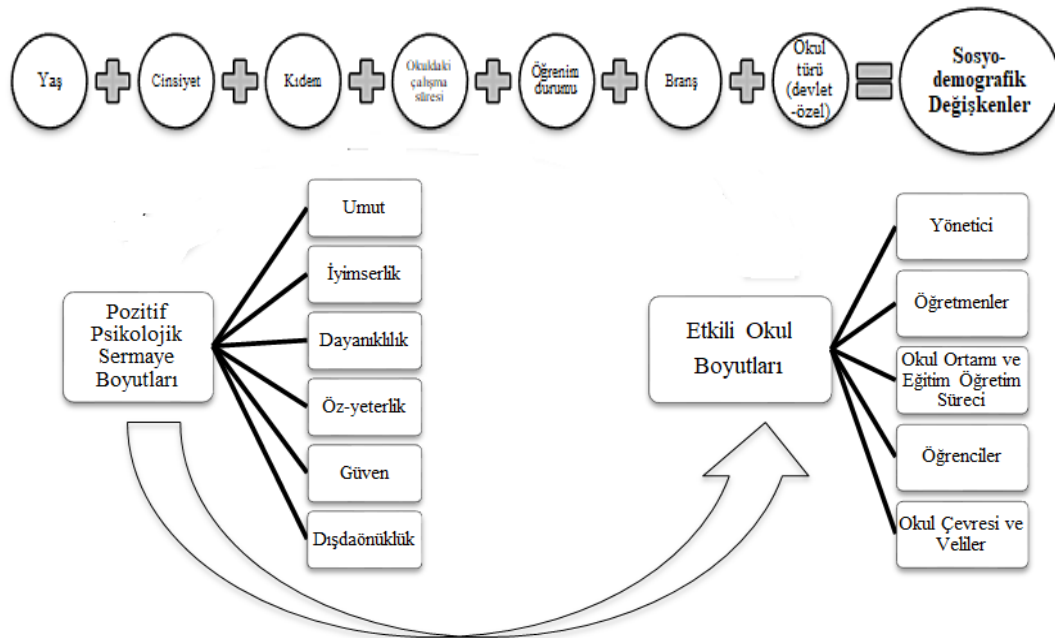
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak desenlenmiştir. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi durumları içinde ve var olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran ve neden sonuç ilişkileri ile ilgili ipuçları elde etmeyi sağlayan genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılır (Creswell, 2003; Büyüköztürk vd., 2008; Karasar, 2011).

Araştırma pozitif psikolojik sermaye boyutları etkili okul değişkenleriyle ilişkili olduğu hipotezine dayanmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan model Şekil 3.1.'de gösterilmektedir.



Şekil 3.1. Araştırma modeli

Şekil 3.1. incelendiğinde pozitif psikolojik sermaye değişkenlerinin; umut, iyimserlik, dayanıklılık, öz yeterlik, güven ve dışadönüklük olduğu görülmektedir.

Etkili okul değişkenleri ise; okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, okul ortamı ve  ğretim süreci ve okul çevresi ve velilerdir. Araştırmada  ğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul ve pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin ne olduğu ve şekilde gösterilen değişkenlere göre devlet okulları ve özel okullar bağlamında pozitif psikolojik sermayenin boyutlarının etkili okul boyutlarıyla ilişkilerinin nasıl olduğu incelenmiştir.

3.2. Evren ve  rneklem

Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim  ğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesine bağlı devlet ortaokullarında görev yapan 1075  ğretmen ve özel ortaokullarda görev yapan 221  ğretmen olmak üzere 1296 öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada etkili okul ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerinin belirlenmesi için Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde bulunan 28 devlet ortaokulu ve 11 özel ortaokul olmak üzere 39 okulda görev yapan öğretmenlerden nicel veriler toplanmıştır. Araştırmada evreni temsil edebilme gücüne sahip örneklemin belirlenmesinde güven aralığı % 95, hata payı % 5 olarak dikkate alınmış ve 1296 öğretmeninden oluşan evreni temsil edecek olan minimum örneklem sayısı 111 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın  rneklem seçiminde olasılık temelli örneklem yöntemlerinden oranlı tabaka örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabaka  rnekleme sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birimler olduğu durumlarda kullanılabilir (Yıldırım, şimşek, 2016, s.116). Tabakalı  rnekleme evrendeki alt grupların uygun bir biçimde temsil edilmesi ve her bir alt gruptan katılımcıların stratejik bir biçimde seçilmesi ile ilişkilidir. Farklı alt gruplardan katılımcıların davranışlarının karşılaştırılması araştırmanın amacını oluşturuyorsa en iyi örnekleme yönteminin tabaka örnekleme olduğu ifade edilebilir. Oranlı tabakalı örneklem seçiminde ise her tabakadan katılımcılar evrende bulunduğu yüzde kadar örnekleme dâhil edilir. Örneklemin temsili olabilmesi için örneklemdaki çeşitli grupların örnekleme oranının, evrendekiyle aynı olması gerekir. Oranlı tabakalı örnekleme bunu sağlamaya yardımcı olur (De Vaus, 1990, s. 66). Oranlı tabakalı örnekleme yöntemiyle ulaşılması gereken minimum örneklem sayısı belirlendikten sonra daha fazla kişiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Dağıtılan 1296 ölçekten eksik doldurulmuş, zarar görmüş, boş dönenler vb. Ölçekler çıkartılıp kalan 589 ölçek devlet ortaokullarından, 145 ölçek özel ortaokullardan olmak üzere 746 ölçekten u  değerler temizlendikten sonra araştırmanın  rneklemi 734 öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada yer alan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, kurum türü, branş, eğitim durumu,

kıdem ve okuldaki öğretmen sayısı olmak üzere 8 kişisel özellikleri frekans ve yüzde olarak ortaya çıkarılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan tüm öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

Değişkenler	Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
Cinsiyet	f	%	f	%	f	%
Kadın	404	68.59	110	75.86	514	70.02
Erkek	185	31.41	35	24.14	220	29.98
Toplam	589	100.00	145	100.00	734	100
Yaş	f	%	f	%	f	%
22-29	58	09.85	39	26.90	97	13.21
30-39	317	53.82	78	53.79	395	53.81
40-49	158	26.83	19	13.10	177	24.11
50 ve üzeri	56	09.51	9	6.21	65	8.80
Toplam	589	100.00	145	100.00	734	100
Medeni Durum	f	%	f	%	f	%
Evli	509	86.42	91	62.76	600	81.74
Bekar	80	13.58	54	37.24	134	18.25
Toplam	589	100.00	145	100.00	734	100
Eğitim Durumu	f	%	f	%	f	%
Lisans	522	88.62	118	81.38	640	87.19
Yüksek lisans	62	11.53	23	15.86	85	11.58
Doktora	5	0.85	4	2.76	9	1.23
Toplam	589	100.00	145	100.00	734	100
Branş	f	%	f	%	f	%
Türkçe	80	13.58	25	17.24	107	14,3
Matematik	99	16.81	16	11.03	115	15,4
Fen Bilimleri	74	12.56	19	13.10	93	12,5
Sosyal Bilgiler	45	7.64	16	11.03	62	8,3
Din K. ve Ahl. Bil.	38	6.45	5	3.45	43	5,8
Y. Dil (İng.-Alm. Fr.)	71	12.05	28	19.31	105	14,1
Rehberlik (PDR)	21	3.57	11	7.59	32	4,3
Görsel Sanatlar	24	4.07	7	4.83	32	4,3
Müzik	21	3.57	4	2.76	25	3,4
Beden Eğitimi	49	8.32	8	5.52	58	7,8
Teknoloji ve Tasarım	35	5.94	4	2.76	40	5,4
Özel Eğitim	11	1.87	1	0.69	12	1,6
Bilişim Teknolojileri	21	3.57	1	0.69	22	2,9
Toplam	589	100	145	100	734	100
Kıdem yılı	f	%	f	%	f	%
1-5	55	9.34	58	40.00	113	15.39
6-10	135	22.92	25	17.24	160	21.79
11-15	171	29.03	36	24.83	207	28.20
16 ve üzeri	228	38.71	26	17.93	254	34.60
Toplam	589	100.00	145	100.00	734	100
Okuldaki Öğretmen sayısı	f	%	f	%	f	%
1-15	40	6.79	4	2.76	44	6.00
16-30	169	28.69	22	15.17	218	26.00
31 ve üzeri	380	64.52	119	82.07	499	67.98
Toplam	589	100.00	145	100.00	434	100

Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 3.1 incelendiğinde; araştırmaya 589 öğretmen (%80.24) devlet okullarından, 145 öğretmense (% 19.76) özel okullardan katılım sağlamıştır. Araştırmaya hem devlet okullarından hem de özel okullardan katkı sunan kadın öğretmenlerin %70 oranında olduğu, erkek öğretmenlerinse yaklaşık %30 oranında katılım sağladıkları görülmektedir. Yaş değişkenine bakıldığında, devlet okulları ve özel okullardan katılımcı öğretmenlerin genel yaş ortalamasının %53 oranında 30-39 yaş aralığında olduğu ve bu öğretmen grubunun diğer yaş gruplarına göre daha fazla katılım sağladığı görülmüştür. Katılımcıların medeni durumları değişkeni incelendiğinde, devlet okullarından %86, özel okullardan %62 oranında olmak üzere iki okul türünde de evli öğretmenlerin oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumu özelliklerine bakıldığında lisansüstü eğitim görmüş öğretmenler devlet okullarında %12, özel okullarda ise %18 oranındadır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin genel anlamda branşları dikkate alındığında Matematik (%15.4), Türkçe (%14.3), Yabancı Dil (%14.1), Fen Bilimleri (%12.5) ve Sosyal Bilgiler (%8.7) öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu ve bu grubun araştırmanın % 65’lik katılımcı grubunu oluşturduğu görülmektedir. Kıdem yılı değişkenine göre katılımcılar incelendiğinde devlet okullarından çalışmaya katılan öğretmenlerin % 38’inin 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu ve çoğunluğu oluşturduğu görülürken, özel okullardan çalışmaya katkı sağlayan öğretmenlerden çoğunlukta grubun %40’ı oluşturup 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan genç öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayıları göze alındığında; hem devlet hem de özel okullardan katılımcı öğretmenlerin okullarının %67 oranında 31 ve üzeri öğretmen sayısına sahip okullar olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada mevcut kuramlardan yola çıkılarak hipotezler test edileceği için nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Buna uygun olarak da değişkenler arasındaki ilişki inceleneceği için veri toplama aracı olarak ölçek uygulaması yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırma verilerini toplamak için, kişisel bilgi formu (Ek-1), Psikolojik Sermaye Ölçeği (Ek-2) ve Etkili Okul Ölçeği (Ek-3) kullanılmıştır. Her bir ölçeğin başında soruların nasıl cevaplandırılacağı yönerge ile belirtilmiştir. Hazırlanan formlar ve

ölçekler katılımcılara elden verilerek gönüllülük esasıyla katılan öğretmenlerden yanıtları yine elden geri alınmıştır.

3.3.1. Pozitif psikolojik sermaye ölçeği

Öğretmenlerdeki pozitif psikolojik sermaye yeterliklerini belirleyebilme amacıyla ölçme aracının belirlenmesinin öncesinde “pozitif psikoloji, psikolojik sermaye, pozitif örgütsel davranış, örgütsel psikoloji, pozitif liderlik, örgütsel etkinlik, pozitif örgütsel bilim” ile ilgili alanyazın taraması yapılmış olup hem yerli hem de yabancı ölçeklerin incelemesi yapılmıştır.

Alanyazında pozitif psikolojik sermaye ile ilgili araştırmalar incelendiği zaman, Luthans, Youssef ve Avolio’nun (2007) tarafından geliştirilen “psikolojik sermaye ölçeği “PsyCap Questionnaire (PCQ)”den pozitif psikolojik sermaye bileşenleri arasında olan “umut boyutu” “Synder vd.”(1996) tarafından geliştirilmiş olan “Hope Scale’den”, “iyimserlik” alt boyutu için “Scheier, Carver ve Bridges” (1994) tarafından geliştirilmiş olan “Life Orientation Test’ten”, “psikolojik dayanıklılık” alt boyutu için “Wagnild ve Young” (1993) tarafından geliştirilen “Resillience Measure ölçeğinden” ve “özyeterlik” alt boyutu için “Chen, Gully ve Eden” (2001) tarafından geliştirilen “General Self-Efficacy Measure’den” pek çok araştırma içerisinde faydalanılmış olduğu fark edilmiştir.

Bu araştırmada ise öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarını ölçmeye yönelik Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilmiş olan “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği (Ek-2) 26 maddeden oluşup, 6 boyutlu (özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut) ve 5’li likert tipindedir. Ölçek maddelerinden 1-4. maddeler özyeterlik, 5-9. maddeler iyimserlik, 10-13. maddeler güven, 14-18. maddeler dışadönüklük, 19-23. maddeler psikolojik dayanıklılık ve 24-26. Maddeler umut alt boyutlarını ifade etmektedir. Ölçeğin puanlaması hiç katılmıyorum (1), az katılıyorum (2), kararsızım (3), çoğunlukla katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklindedir. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış olup analiz sonucunda ölçeğin 6 boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin birinci faktörünün 4 maddeden, ikinci faktörünün 5 maddeden, üçüncü faktörünün 4 maddeden, dördüncü faktörünün 5 maddeden, beşinci faktörünün 5 maddeden ve altıncı faktörünün 3 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. 6

boyutta açıklanan varyansın toplamda %61,6 olduğu görülmüştür. Buna göre birinci boyut (özyeterlik) %11,768, ikinci boyut (iyimserlik) %11,62, üçüncü boyut (güven) %11,038, dördüncü boyut (dışadönüklük) %9,76, beşinci boyut (psikolojik dayanıklılık) 9,595 ve altıncı boyut (umut) ise % 7,818'ini açıklamaktadır (Tösten & Özgan, 2014).

Ölçek kullanılmadan önce ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellerinin bir parçası olan doğrulayıcı faktör analizi ölçek geliştirme süreci ile geçerlilik analizlerinde veya var olan yapının doğruluğunu ortaya koymaya çalışır. Bu çalışmada var olan bir yapı test edilmeye çalışılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi k sayıda faktöre etki eden değişken gruplarının bu faktör ile temsil edilip edilmediğinin belirlenmesi amacı ile kullanılmaktadır (Aytaç & Öngen, 2012). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ölçeğine için doğrulayıcı faktör analizinden önce verilerin normalliği kontrol edilmiş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye Ölçeğine ilişkin beş boyutlu ilk doğrulayıcı faktör analizi neticesinde beklenen uyum indekslerine ulaşamamıştır. Bunun sonucu olarak psikolojik dayanıklılık alt boyutundaki madde 22 ile madde 23 ve iyimserlik alt boyutundaki Madde 5'le Madde 6 arasında hata kovaryansı uygulanmıştır. Bunun sonucunda elde edilen uyum iyiliği sonuçları Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2 Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ölçeği uyum iyiliği indeksleri (n=734)

Uyum indekleri	Çalışmadaki değer	İyi uyum	Kabul edilir uyum
X^2 / df	3.3	$0 \leq x^2/df \leq 2$	$2 \leq x^2/df \leq 5$
Comparative Fit Index (CFI)	0.94	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.93	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0.93	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0.94	$.95 \leq IFI \leq 1.01$	$.90 \leq IFI \leq .96$
Root mean square error of approximation (RMSEA)	0.05	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$
Standardized root mean square residual (SRMR)	0.04	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
Goodness of fit index (GFI)	0.91	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$

Tablo 3.2. incelendiğinde ölçeğin Ki-kare Uyum Testi (948) serbestlik derecelerine oranının (282) 3.3; Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değeri .94; Tucker Lewis İndeksi TLI değeri .93; Normlaştırılmamış Uyum İndeksini (NNFI) değeri .93;

Bollen Incremental Uyum İndeksi (IFI) değeri .94; Tahmin Hatalarının Ortalamasının, Karekökü (RMSEA) değerinin .05; Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR) değeri .04 ve İyilik Uyum İndeksi (GFI) değeri .91 olduğu tespit edilmiştir. Bulgular neticesinde ölçeğin beş faktörlü yapısının yeterli uyum değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir (Hu ve Bentler,1999; Kline, 2005; Schreiber vd., 2006).

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ölçeğinin sağlıklı yapıya sahip olup olmadığını belirlemek için maddelerinin faktör yük değerleri kontrol edilmiştir. Maddelerin faktörlerdeki yük değerlerinin yüksek olması beklenmektedir. Genel olarak .50 ve üstü yük “yüksek”; .30-50 arası yük “orta ve .30 altı ise düşük olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ölçeği maddelerine ilişkin faktör yük değerleri Tablo 3.3.’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ölçeği maddelerine ilişkin faktör yük değerleri (n=734)

Faktörler	Maddeler	S. faktör yükü	Std. hata	z-değeri	p
Özyeterlik	Özyter1	0.55	0.022	15.074	< .001
	Özyter2	0.76	0.018	22.837	< .001
	Özyter3	0.83	0.016	25.865	< .001
	Özyter4	0.68	0.021	19.733	< .001
İyimserlik	İyimser5	0.88	0.025	23.871	< .001
	İyimser6	0.88	0.026	24.251	< .001
	İyimser7	0.75	0.023	24.273	< .001
	İyimser8	0.70	0.023	22.342	< .001
	İyimser9	0.63	0.030	20.022	< .001
Güven	Güven10	0.73	0.016	21.573	< .001
	Güven11	0.79	0.018	24.480	< .001
	Güven12	0.76	0.017	22.893	< .001
	Güven13	0.73	0.016	21.708	< .001
Dışadönüklük	Dışdn14	0.68	0.022	20.078	< .001
	Dışdn15	0.70	0.025	20.603	< .001
	Dışdn16	0.77	0.023	23.582	< .001
	Dışdn17	0.81	0.021	25.346	< .001
	Dışdn18	0.68	0.019	19.859	< .001

Tablo 3.3. (Devam) Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri (n=734)

Faktörler	Maddeler	s. faktör yükü	Std. hata	z-değeri	p
Psikolojik dayanıklılık	Psikday19	0.72	0.021	22.576	< .001
	Psikday20	0.75	0.020	25.182	< .001
	Psikday21	0.78	0.021	25.633	< .001
	Psikday22	0.82	0.024	22.146	< .001
	Psikday23	0.83	0.022	23.054	< .001
Umut	Umut24	0.70	0.022	20.195	< .001
	Umut25	0.82	0.021	25.431	< .001
	Umut26	0.84	0.019	26.476	< .001

Tablo 3.3. incelendiğinde maddelerin yapı ile anlamlı ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan beş boyuttaki maddelerinde faktör yüklerinin .50 ve üzeri olduğu yani yakınsama geçerliğini (convergent validity) sağladığı tespit edilmiştir (Peterson, 2000).

Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeğinin maddelerinin R^2 değerleri Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ölçeği R^2 değerleri

Madde R^2 değerleri	R^2
Özyter1	0.302
Özyter2	0.581
Özyter3	0.695
Özyter4	0.467
İyimser5	0.620
İyimser6	0.632
İyimser7	0.627
İyimser8	0.556
İyimser9	0.472
Güven10	0.528
Güven11	0.632
Güven12	0.575
Güven13	0.533

Tablo 3.4. (Devam) Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ölçeği R^2 değerleri

Madde R^2 değerleri	R^2
Dışdn14	0.467
Dışdn15	0.486
Dışdn16	0.591
Dışdn17	0.653
Dışdn18	0.460
Psikday19	0.551
Psikday20	0.642
Psikday21	0.657
Psikday22	0.539
Psikday23	0.570
Umut24	0.480
Umut25	0.674
Umut26	0.714

Cohen (1988) R^2 değerleri için 0.26'nın yüksek, 0.13'ün orta ve 0.02'nin düşük olduğunu belirtmiştir. Tablo 3.4. incelendiğinde ölçekteki altı boyutta yer alan bütün maddelerin yüksek değerlere sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3.2. Etkili okul ölçeği

Öğretmenlerin etkili okul düzeylerinin ortaya çıkarılması amacıyla ölçme aracının belirlenmesinin öncesinde “örgütsel verimlilik, etkinlik ve etkililik, etkili okul, okul geliştirme, verimli okul” gibi temel kavramlarla ilgili alanyazın taraması yapılmış olup hem yerli hem de yabancı ölçeklerin incelemesi yapılmıştır.

Araştırmada kullanılmış olan Etkili Okul Ölçeği (EOÖ), Uğurlu ve Abdurrezzak (2014) tarafından Balcı (1993), Şişman (1996), Baştepe (2002) ve Ayık (2007)'nin çalışmaları esas alınarak geliştirilen ölçektir. Ölçek maddelerinden 1-5. maddeler “okul yöneticisi” boyutunu, 6-12. maddeler “öğretmen” boyutunu, 13-17. maddeler “okul ortamı ve eğitim öğretim süreci” boyutunu, 18-24. Maddeler “öğrenciler” boyutunu, 25-31. maddeler ise “veliler” boyutunu kapsamaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde olup “Hiç

Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Çok Katılıyorum” ve “Tam Katılıyorum” şeklinde bir puanlamaya sahiptir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak için Uğurlu ve Abdurrezzak (2019) tarafından Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre; birinci faktörü olan yönetici faktörü beş madde ve madde yük değerlerinin .623 ile .776 arasında değer aldığı görülmüştür. Ölçeğin ikinci faktörü olan öğretmenler faktörü yedi maddeden oluşmaktadır ve madde yük değerleri .554 ile .826 arasında değişmektedir. Üçüncü okul ortamı ve eğitim süreci faktörü beş madde ve madde yük değerleri .554 ile .712 arasında, dördüncü öğrenciler faktörü yedi madde ve madde yük değerleri .566 ile .809 arasında ve beşinci okul çevresi ve veliler faktörü yedi madde ve madde yük değerleri .662 ile .850 arasında değer aldığı görülmüştür. Buna göre birinci faktör ölçeğin toplam varyansının % 15.66’sını; ikinci faktör %15.43’ünü; üçüncü faktör %13.76’sını; dördüncü faktör %10.85’ini ve beşinci faktör %10.55’ini açıklamaktadır. açıklayıcı faktör analizi çalışması için 239 öğretmene uygulanmış ve analiz sonucunda açıklanan toplam varyans %66.27 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucu ölçeğin kabul edilebilir uyum değerleri verdiği görülmüştür (Uğurlu & Abdurrezzak, 2019).

Araştırmada kullanılmış olan Etkili Okul Ölçeği (EOÖ) uygulanmadan önce Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellerinin bir parçası olan doğrulayıcı faktör analizi ölçek geliştirme süreci ile geçerlilik analizlerinde veya var olan yapının doğruluğunu ortaya koymaya çalışır. Bu çalışmada etkili okul ölçeği yani var olan bir yapı test edilmeye çalışılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi k sayıda faktöre etki eden değişken gruplarının bu faktör ile temsil edilip edilmediğinin belirlenmesi amacı ile kullanılmaktadır (Aytaç & Öngen, 2012). Etkili okul ölçeği için doğrulayıcı faktör analizinden önce verilerin normalliği kontrol edilmiş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Etkili okul Ölçeğine ilişkin beş boyutlu ilk doğrulayıcı faktör analizi neticesinde beklenen uyum indekslerine ulaşamamıştır. Bunun sonucu olarak veliler alt boyutundaki madde 26 ile madde 30, yöneticiler alt boyutundaki madde 2 ile madde 3 ve öğretmenler alt boyutundaki madde 6 ile madde 7 arasında hata kovaryansı uygulanmıştır. Bunun sonucunda elde edilen uyum iyiliği sonuçları Tablo 3.5.’te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Etkili okul ölçeği uyum iyiliği indeksleri (n=734)

Uyum indekleri	Çalışmadaki değer	Çok İyi uyum	Kabul edilir uyum
X ² /df	3.4	$0 \leq x^2/df \leq 2$	$2 \leq x^2/df \leq 5$
Comparative Fit Index (CFI)	0.95	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.95	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0.95	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0.95	$.95 \leq IFI \leq 1.01$	$.90 \leq IFI \leq .96$
Root mean square error of approximation (RMSEA)	0.05	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$
Standardized root mean square residual (SRMR)	0.04	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
Goodness of fit index (GFI)	0.88	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$

Tablo 3.5. incelendiğinde ölçeğin Ki-kare Uyum Testi (1443) serbestlik derecelerine oranının (420) 3.4; Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değeri .95; Tucker Lewis İndeksi TLI değeri .95; Normlaştırılmamış Uyum İndeksini (NNFI) değeri .95; Bollen Incremental Uyum İndeksi (IFI) değeri .95; Tahmin Hatalarının Ortalamasının, Karekökü (RMSEA) değerinin .05; Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR) değeri .04 ve İyilik Uyum İndeksi (GFI) değeri .88 olduğu tespit edilmiştir. Bulgular neticesinde ölçeğin beş faktörlü yapısının iyi uyum değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Yalnızca GFI değerinin sınırın hemen altında olduğu tespit edilmiştir (Hu ve Bentler,1999; Kline, 2005; Schreiber vd., 2006).

Etkili okul ölçeğin sağlıklı yapıya sahip olup olmadığını belirlemek için maddelerinin faktör yük değerleri kontrol edilmiştir. Maddelerin faktörlerdeki yük değerlerinin yüksek olması beklenmektedir. Genel olarak .50 ve üstü yük “yüksek”; .30-.50 arası yük “orta ve .30 altı ise düşük olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2002, s. 473).

Etkili okul ölçeği maddelerine ilişkin faktör yük değerleri Tablo 3.6.’da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Etkili okul Ölçeği Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri (n=734)

Faktörler	Maddeler	S. faktör yükü	Std. hata	z-değeri	p
Okul Yöneticisi	Yönet1	0.70	0.037	21.017	< .001
	Yönet2	0.62	0.043	16.656	< .001
	Yönet3	0.74	0.039	21.585	< .001
	Yönet4	0.89	0.033	30.257	< .001
	Yönet5	0.91	0.033	31.654	< .001
Öğretmenler	Öğret6	0.80	0.027	24.537	< .001
	Öğret7	0.78	0.026	23.571	< .001
	Öğret8	0.84	0.025	27.470	< .001
	Öğret9	0.83	0.026	27.290	< .001
	Öğret10	0.88	0.024	30.409	< .001
	Öğret11	0.88	0.024	30.314	< .001
	Öğret12	0.82	0.026	26.865	< .001
Okul Ortamı Ve Eğitim Öğretim Süreci	Ortam13	0.81	0.028	25.554	< .001
	Ortam14	0.83	0.027	30.717	< .001
	Ortam15	0.89	0.027	30.774	< .001
	Ortam16	0.89	0.032	27.045	< .001
	Ortam17	0.80	0.029	26.187	< .001
Öğrenciler	Öğren18	0.87	0.031	29.914	< .001
	Öğren19	0.86	0.031	29.340	< .001
	Öğren20	0.89	0.030	31.160	< .001
	Öğren21	0.90	0.031	31.149	< .001
	Öğren22	0.81	0.034	25.346	< .001
	Öğren24	0.85	0.035	27.766	< .001
	Öğren23	0.84	0.031	27.814	< .001
Veliler	Veli25	0.82	0.034	26.411	< .001
	Veli26	0.68	0.033	19.809	< .001
	Veli27	0.84	0.036	27.515	< .001
	Veli28	0.90	0.034	31.327	< .001
	Veli29	0.89	0.032	30.876	< .001
	Veli30	0.66	0.033	19.056	< .001
	Veli31	0.85	0.035	28.771	< .001

Tablo 3.6.'ya bakıldığında maddelerin yapı ile anlamlı ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler olmak üzere beş boyuttaki maddelerin de faktör yüklerinin .50 ve üzeri olduğu, yani yakınsama geçerliğini (convergent validity) sağladığı tespit edilmiştir (Peterson, 2000).

Etkili Okul Ölçeği'nin maddelerinin R² değerleri Tablo 3.7.'de verilmiştir.

Tablo 3.7. *Etkili okul ölçeği R² değerleri*

Madde	R² değerleri
Yönet1	0.485
Yönet2	0.337
Yönet3	0.505
Yönet4	0.797
Yönet5	0.842
Öğret6	0.598
Öğret7	0.566
Öğret8	0.694
Öğret9	0.688
Öğret10	0.787
Öğret11	0.784
Öğret12	0.675
Ortam13	0.633
Ortam14	0.798
Ortam15	0.800
Ortam16	0.682
Ortam17	0.654
Öğren18	0.768
Öğren19	0.750
Öğren20	0.806
Öğren21	0.806
Öğren22	0.622
Öğren24	0.700
Öğren23	0.702
Veli25	0.659
Veli26	0.436
Veli27	0.695
Veli28	0.814
Veli29	0.801
Veli30	0.411
Veli31	0.735

Cohen (1988), R² değerleri için 0.26'nın yüksek, 0.13'ün orta ve 0.02'nin düşük olduğunu belirtmiştir. Tablo 3.7. incelendiğinde ölçekteki beş boyutta yer alan bütün maddelerin yüksek değerlere sahip olduğu belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinde öncelikle Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne etik kurul başvurusu yapılmış ve 19 Şubat 2019 tarihinde etik kurul kararı (Ek-4) alınarak araştırmaya başlanmıştır. Etik kurul kararına istinaden araştırmada kullanılan ölçekler, ölçeği geliştiren araştırmacılardan kullanım izinleri (Ek-5) ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 9 Mayıs 2019 tarihinde gerekli araştırma izinleri (Ek-6) alınarak, Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okulları ve özel ortaokullarında görev yapan öğretmenlere gönüllü katılım formu (Ek-7) da dâhil edilerek okul müdürleriyle iş birliğiyle elden dağıtılarak 2019 yılı Mayıs ve Haziran aylarında uygulanmış ve çözümlenmek üzere toplanmıştır. Bu 2 aylık süreç içerisinde Eskişehir ili Tepebaşı İlçesindeki 29 devlet ortaokulu ve 9 özel ortaokul olmak üzere toplam 38 ortaokula ulaşılmıştır (Ek-8). Veri toplama sürecinde özellikle özel ortaokullardan veri toplama işi oldukça zor şartlar altında gerçekleştirilmiştir. Pek çok özel ortaokul, öğretmenlerine ölçeği uygulamak için genel merkezlerinden izin alınması gerektiğini söyleyerek genel müdürlüklerine bilgi verdiklerinde çoğunlukla olumsuz cevaplarla karşılaşmıştır. Devlet ortaokullarında ise bu okullarda görev yapan tanıdık meslektaşlar ve okul yöneticileri aracılığıyla veri toplama süreci hızlandırılmıştır. Gerek özel devlet ortaokullarında gerekse özel ortaokullarda ölçeklerin elden dağıtılıp hemen toplanması bu noktada olumlu geri dönüşler sağlamıştır ve veri toplama sürecini hızlandırmıştır. Toplanan ölçek formlarından eksik ya da hatalı doldurulanlar ayıklanarak değerlendirmeye alınacak veri seti tespit edilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın verilerinin çözümlemesi aşamasında korelasyon katsayıları, çoklu varyans analizi, regresyon analizi gibi istatistiklerden faydalanılmıştır. Mahalanobis uzaklığı değerleri hesaplanmış ve toplam 746 olan veri setinden uç değer olan 12 kişi çıkartılmış ve araştırma 734 kişi üzerinden yürütülmüştür. Normallik varsayımını sağlamak için basıklık ve çarpıklık değerleri için -2 ile +2 aralığında şartı aranmıştır (George ve Mallery, 2016, Tabachnick ve Fidell, 2013). MANOVA (Çoklu Varyans analizi) varyansların homojenliği için box testi, ANOVA (varyans analizi) için ise Levene testine dikkate alınmıştır. Gerçekleştirilen regresyon analizleri için bütün varsayımlar test edilmiştir. Çalışmada analizler IBM SPSS 26 programıyla analiz edilmiştir. Etkili okul ölçeği ve psikolojik sermaye ölçeklerinin yapı geçerliliğini test

etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizleri için R paket programı (R Core Team, 2013) ‘Lavaan’ paketi (Rosseel vd., 2017) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde alt amaçlara göre sırasıyla aşağıdaki işlemler uygulanmıştır:

1. Birinci alt problem olan öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşlerinin belirlenmesine ilişkin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma betimleyici istatistik hesapları yapılmıştır.
2. İkinci alt problem olan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesine ilişkin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma betimleyici istatistik hesapları yapılmıştır.
3. Üçüncü alt problem olan öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş ve kurum türüne göre değişiminin analizine ilişkin T-testi; medeni durum, branş, eğitim durumu, kıdem, okuldaki öğretmen sayısına göre değişiminin analizine ilişkin ise Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) yapılmıştır.
4. Dördüncü alt problem olan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeye ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş ve kurum türüne göre değişiminin analizine ilişkin T-testi; medeni durum, branş, eğitim durumu, kıdem, okuldaki öğretmen sayısına göre değişiminin analizine ilişkin ise Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) yapılmıştır.
5. Beşinci alt problem olan öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşleri ile pozitif psikolojik sermayeye ilişkin görüşleri arasında ilişkinin analizine ilişkin korelasyon analizi yapılmıştır.
6. Altıncı alt problem olan pozitif psikolojik sermayenin boyutlarının, etkili okulun boyutlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının ve bu yordayıcılığın devlet okulları ve özel okullar bağlamında değişip değişmediğinin belirlenmesine yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Öncelikle değişkenlere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. İzleyen bölümde, birinci alt amaç doğrultusunda öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşlerine ait bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Daha sonra ikinci alt amaç doğrultusunda öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşlerine ait bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. İzleyen bölümde, üçüncü alt amaca yönelik öğretmenlerin görüşlerine göre ortaokullarda pozitif psikolojik sermaye derecesinin cinsiyet, medeni durum, okul türü, yaş, branş, kıdem ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre değişimine ilişkin bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Sonraki bölümde ise dördüncü alt amaç doğrultusunda öğretmenlerin görüşlerine göre ortaokullarda etkili okul derecesinin cinsiyet, medeni durum, okul türü, yaş, branş, kıdem ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre değişimine ilişkin bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Bir sonraki bölümde ise, beşinci alt amaca yönelik öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşleri ile pozitif psikolojik sermayeye ilişkin görüşleri arasında ilişkilere ait bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Son olarak altıncı alt amaç doğrultusunda öğretmenlerin özel okullar ve devlet okulları bağlamında pozitif psikolojik sermaye boyutlarının etkili okul boyutlarını yordayıcılığına ilişkin bulgulara ve yorumlarına yer verilerek sonuç ve tartışma bölümüne geçilmiştir.

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre devlet okulları ve özel okullar bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle araştırmada yapılacak istatistiksel analizlerin varsayımları incelenmiştir. Araştırmada parametrik testler kullanıldığından normallik şartları incelenmiştir. Veri setinde özel okulda ve devlet okullarında çalışan öğretmenler ikiye bölünmüş ve varsayımlar test edilmiştir. Çalışmada MANOVA analizi de işe koşulduğundan çok değişkenli normallik şartı da aranmıştır. Öncelikle çok değişkenli Q-Q plot incelenmiş normal dağılım için şartı sağladığı görülmüştür. Ayrıca tek değişkenli analizler içinde Q-Q plotlar ve histogramlar incelenmiş ve normalliğin sağlandığı görülmüştür. Devlet okulu ve özel okul öğretmenleri için iki ayrı çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Devlet okulu ve özel okul öğretmenlerine ait betimsel istatistikler*

Değişkenler	Özel Okullar				Devlet Okulları			
	Ortalama	ss	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	ss	Çarpıklık	Basıklık
Yönetici	18.28	4.88	-0.63	-0.08	19.59	4.19	-0.49	-0.24
Öğretmen	28.63	5.18	-0.86	1.20	30.66	3.90	-0.77	1.07
Ortam	19.64	4.16	-0.69	0.29	21.75	3.71	-1.42	1.90
Öğrenci	22.48	6.47	0.02	-0.34	28.03	5.4	-0.86	1.40
Veli	24.18	6.39	-0.33	-0.17	29.83	4.59	-0.88	0.36
Özyeterlik	18.17	1.75	-0.67	0.01	18.66	1.75	-1.20	0.78
İyimserlik	21.42	3.06	-0.60	-0.12	21.79	3.40	-0.86	-0.28
Güven	18.68	1.65	-0.99	-0.11	19.01	1.69	-1.43	0.57
Dışadönüklük	21.99	2.68	-0.70	0.10	23.14	2.12	-0.74	-0.84
Psikolojik Dayanıklılık	21.76	2.79	-0.60	-0.09	22.86	2.46	-0.75	-0.58
Umut	13.33	2.68	-0.70	0.05	13.56	1.39	-0.29	-1.33

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere araştırmanın bütün etkili okul ve pozitif psikolojik sermaye kavramlarına ait tüm değişkenleri devlet okulu ve özel okul gruplarında normal dağılım göstermektedir. Devlet okulunda çalışan öğretmenler için çarpıklık değerleri -0.29 ile -1.43 arasında iken özel okul öğretmenlerinde bu değer 0.02 ile -0.99 arasındadır. Basıklık değerleri ise devlet okulunda çalışan öğretmenler için -0.24 ile 1.90 iken özel okul öğretmenlerinde bu değer 0.01 ile 1.20 arasındadır. Sonuç olarak bütün normallik şartlarının sağlandığı görülmüştür.

4.1. Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Görüşleri

Bu bölümde araştırmanın birinci alt amacı olan “öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Devlet ortaokullarında ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin etkili okul ve alt boyutları olan yönetici, öğretmen, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci ve veli alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin dağılımları Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin etkili okul ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular

Etkili okul boyutu	Okul türü	Katılımcı Sayısı	$\bar{x}$	SS	En düşük	En yüksek
Yönetici	Devlet okulu	589	18.278	4.876	5	25
	Özel okul	145	19.593	4.191	6	25
	Toplam	734	18.53	4.770	5	25
Öğretmen	Devlet okulu	589	28.628	5.177	7	35
	Özel okul	145	30.655	3.900	14	35
	Toplam	734	29.02	5.010	7	35
Okul ortamı	Devlet okulu	589	19.638	4.158	5	25
	Özel okul	145	21.752	3.709	8	25
	Toplam	734	20.05	4.150	5	25
Öğrenci	Devlet okulu	589	22.484	6.472	7	35
	Özel okul	145	28.028	5.043	7	35
	Toplam	734	23.57	6.590	7	35
Veli	Devlet okulu	589	24.178	6.394	7	35
	Özel okul	145	29.828	4.591	16	35
	Toplam	734	25.29	6.480	7	35
Etkili okul toplamı	Devlet okulu	589	113.207	21.843	53	155
	Özel okul	145	129.855	16.632	80	155
	Toplam	734	116.49	21.930	53	155

Tablo 4.2. incelendiğinde genel olarak tüm katılımcı öğretmenlerin etkili okul algılarının ($\bar{x}$ =116.49) “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Kurum türüne göre bakıldığında ise, özel okul öğretmenlerinin etkili okul algılarının ($\bar{x}$ =129.855) devlet okulu öğretmenlerinin etkili okul algılarına ($\bar{x}$ =113.207) göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca tüm alt boyutlarda da ayrı ayrı özel okul öğretmenlerinin etkili okul algılarının devlet okulu öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin etkili okul öğretmen ($\bar{x}$ =29.02) ve okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ($\bar{x}$ =20.05) alt boyutlarına ilişkin algıları; yönetici ($\bar{x}$ =18.53), öğrenci ($\bar{x}$ =23.57) ve veli ($\bar{x}$ =25.29) alt boyutlarına ilişkin algılarına göre daha yüksektir. Bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin çalıştıkları kurumların etkili okul özelliklerini karşılaması bakımından en yüksek düzeyde öğretmen faktörünün olduğunu daha sonra sırasıyla okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, yönetici, veli ve öğrenci boyutlarının izlediği görülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeye İlişkin Görüşleri

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt amacı olan “öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeye ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna ait bulgulara yer verilmiştir. Devlet ortaokullarında ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve alt boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeylerine ilişkin bulgular, Tablo 4.3.’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular

Pozitif psikolojik sermaye boyutu	Okul türü	Katılımcı sayısı	$\bar{x}$	SS	En düşük	En yüksek
Özyeterlik	Devlet okulu	589	18.171	1.748	10	20
	Özel okul	145	18.662	1.753	12	20
	Toplam	734	18.26	1.750	10	20
Iyimserlik	Devlet okulu	589	21.424	3.059	10	25
	Özel okul	145	21.786	3.398	13	25
	Toplam	734	18.74	1.660	13	20
Güven	Devlet okulu	589	18.676	1.646	13	20
	Özel okul	145	19.007	1.694	14	20
	Toplam	734	21.49	3.130	10	25
Dışadönüklük	Devlet okulu	589	21.98	2.682	12	25
	Özel okul	145	23.13	2.123	18	25
	Toplam	734	22.21	2.62	12	25
Psikolojik dayanıklılık	Devlet okulu	589	21.76	2.790	12	25
	Özel okul	145	22.85	2.458	15	25
	Toplam	734	21.98	2.760	12	25
Umut	Devlet okulu	589	13.33	1.681	6	15
	Özel okul	145	13.55	1.394	10	15
	Toplam	734	13.37	1.630	6	15
Pozitif psikolojik sermaye toplamı	Devlet okulu	589	115.35	10.608	79	130
	Özel okul	145	119.00	9.991	94	130
	Toplam	734	116.07	10.58	79	130

Tablo 4.3. incelendiğinde, genel olarak tüm katılımcı öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının ($\bar{x}$ =116.07) “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Kurum türüne göre bakıldığında ise, özel okul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye algılarının ($\bar{x}$ =119) devlet okulu öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye algılarına ($\bar{x}$ =115.35) göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca tüm alt

boyutlarda da ayrı ayrı özel okul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye algılarının devlet okulu öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye iyimserlik ($\bar{x}$ =18.74) ve özyeterlik ($\bar{x}$ =18.26) alt boyutlarına ait algıları; umut ($\bar{x}$ =13.37), dışadönüklük ($\bar{x}$ =22.21), psikolojik dayanıklılık ($\bar{x}$ =21.98) ve güven ($\bar{x}$ =21.49) alt boyutlarına ait algılarına göre daha yüksektir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye özelliklerini karşılaması bakımından en yüksek düzeyde iyimserlik boyutunun olduğunu daha sonra sırasıyla özyeterlik, umut, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve güven boyutlarının takip ettiği görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt amacı olan “öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, kıdem, eğitim durumu ve okuldaki öğretmen sayısına göre değişimi nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1. Cinsiyet

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun cinsiyete göre değişimini test etmek hedeflenmiştir. Buna göre değişkenlerin cinsiyete göre incelenmesine yönelik T testi sonuçları ile birlikte puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.4.’te verilmiştir. Analizlerde bütün değişkenler için varyansların eşit olduğu durumlarda Student t testi, eşit olmadığı durumlarda ise Welch testi kullanılmıştır.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun cinsiyete göre değişimi t testi sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ortalama	Ss	Sh	Test	Değer	Sd	p	Cohen d
Yönetici	Kadın	514	18.45	4.92	0.22	Student	-0.80	732.00	0.42	-0.06
	Erkek	220	18.75	4.42	0.30					
Öğretmen	Kadın	514	29.11	5.14	0.23	Student	0.65	732.00	0.52	0.05
	Erkek	220	28.85	4.72	0.32					
Ortam	Kadın	514	20.11	4.27	0.19	Student	0.59	732.00	0.56	0.05
	Erkek	220	19.92	3.88	0.26					

Tablo 4.4. (Devam) Öğretmenlerin etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun cinsiyete göre değişimi t testi sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ortalama	Ss	Sh	Test	Değer	Sd	p	Cohen d
Öğrenci	Kadın	514	23.51	6.73	0.30	Student	-0.45	732.00	0.65	-0.04
	Erkek	220	23.75	6.28	0.42					
Veli	Kadın	514	25.65	6.58	0.29	Student	2.29	732.00	0.02	0.18
	Erkek	220	24.46	6.19	0.42					

Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi cinsiyete göre sadece veli boyutunda bir farklılık görülmektedir. Buna göre kadınların etkili okul velilerle ilgili algıları erkeklerden daha yüksektir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre velilerin öğrencilerinin başarısı için okulla olan işbirliklerinin daha güçlü olduğunu, okul yönetimiyle daha rahat iletişim kurabildiklerini ve okulla ilgili yapılacak işlerde daha etkin olduklarını düşündüğünü söylemek olanaklıdır. Diğer değişkenlerde ise cinsiyete göre bir değişim olmadığı görülmüştür.

4.3.2. Medeni durum

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun medeni duruma göre değişimini test etmek hedeflenmiştir. Buna göre değişkenlerin medeni duruma göre incelenmesine yönelik T testi sonuçları ile birlikte puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.5.'te verilmiştir. Analizlerde bütün değişkenler için varyansların eşit olduğu durumlarda Student t testi, eşit olmadığı durumlarda ise Welch testi kullanılmıştır.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun medeni duruma göre değişimi t testi sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ortalama	Ss	Sh	t	Sd	p	Cohen d
Yönetici	Evli	600	18.52	4.80	0.20	-0.22	732.00	0.83	-0.02
	Bekar	134	18.62	4.68	0.40				
Öğretmen	Evli	600	29.2	4.93	0.20	-0.16	732.00	0.88	-0.01
	Bekar	134	29. Eyl	5.41	0.47				
Ortam	Evli	600	20.2	4.15	0.17	-0.49	732.00	0.62	-0.05
	Bekar	134	20.22	4.21	0.36				

Tablo 4.5. (Devam) Öğretmenlerin etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun medeni duruma göre değişimi t testi sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ortalama	Ss	Sh	t	Sd	p	Cohen d
Öğrenci	Evli	600	23.48	6.59	0.27	-0.88	732.00	0.38	-0.08
	Bekar	134	24.30	6.61	0.57				
Veli	Evli	600	25.18	6.46	0.26	-0.97	732.00	0.33	-0.09
	Bekar	134	25.78	6.58	0.57				

Tablo 4.5.'te görüldüğü üzere etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun medeni duruma göre değişmediği tespit edilmiştir.

4.3.3. Kurum türü

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun kurum türüne göre değişimini test etmek hedeflenmiştir. Buna göre değişkenlerin kurum türüne göre incelenmesine yönelik T testi sonuçları ile birlikte puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.6.'da verilmiştir. Analizlerde bütün değişkenler için varyansların eşit olduğu durumlarda Student t testi olmadığı durumlarda Welch testi kullanılmıştır.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun kurum türüne göre değişimi t testi sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ortalama	Ss	Sh	Test	Değer	Sd	p	Cohen d
Yönetici	Devlet okulu	589	18.28	4.88	0.20	Welch	-3.27	249.18	0.00	-0.29
	Özel okul	145	19.59	4.19	0.35					
Öğretmen	Devlet okulu	589	28.63	5.18	0.21	Welch	-5.23	282.96	.001	-0.44
	Özel okul	145	30.66	3.90	0.32					
Ortam	Devlet okulu	589	19.64	4.16	0.17	Student	-5.60	732	.001	-0.52
	Özel okul	145	21.75	3.71	0.31					
Öğrenci	Devlet okulu	589	22.48	6.47	0.27	Welch	-11.1	273.46	.001	-0.96
	Özel okul	145	28.3	5.04	0.42					
Veli	Devlet okulu	589	24.18	6.39	0.26	Welch	-12.1	297.75	.001	-1.02
	Özel okul	145	29.83	4.59	0.38					

Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi öğretmenlerin etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun kurum türüne göre anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Buna göre bütün boyutlarda özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul algıları devlet okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksektir.

4.3.4. Yaş

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun yaşa göre değişimini test etmek hedeflenmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin yaşa göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Varsayımlar test edilmiş katılımcı sayısının yeterli olduğu, kovaryanların ise eşit olmadığı görülmüş(box testi $p = .001$) ve Pillai's Trace testi raporlanmıştır. Çalışmada Tip 1 hatanın önüne geçmek için univariate testleri için Bonferoni protokolü uygulanmıştır (Huck, 2012; Pallant ve Manual, 2007). Buna göre bağımlı değişken sayısı bağlamında anlamlılık katsayısı 0.01 olarak belirlenmiştir. Farklılık tespit edildiği durumlarda univariate tablosundan sonra Tukey testi kullanılmıştır. Yapılan MANOVA testi sonuçlarına göre yaşa göre değişimin anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Pillai's Trace = .042; $F(15,2184) = 2.05$; $p = .01$). Elde edilen bu anlamlı etkilerin hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için varyans analiz sonuçları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.7.'de verilmiştir. Bütün değişkenler için varyansların eşteş olduğu görülmüştür.

Tablo 4.7. Yaşa göre öğretmenlerin etkili okul boyutları varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Sabit	Yönetici	169491,061	1	169491,061	7550,062	0,000	0,912
	Öğretmen	404888,663	1	404888,663	16227,806	0,000	0,957
	Ortam	192097,292	1	192097,292	11167,845	0,000	0,939
	Öğrenci	273876,039	1	273876,039	6398,641	0,000	0,898
	Veli	310562,899	1	310562,899	7418,295	0,000	0,910
Yaş	Yönetici	320,688	3	106,896	4,762	0,003	0,019
	Öğretmen	214,678	3	71,559	2,868	0,036	0,012

Tablo 4.7. (Devam) Yaşa göre öğretmenlerin etkili okul boyutları varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Hata	Ortam	112,033	3	37,344	2,171	0,090	0,009
	Öğrenci	623,296	3	207,765	4,854	0,002	0,020
	Veli	225,381	3	75,127	1,795	0,147	0,007
	Yönetici	16387,744	730	22,449			
	Öğretmen	18213,721	730	24,950			
	Ortam	12556,677	730	17,201			
	Öğrenci	31245,620	730	42,802			
	Veli	30561,055	730	41,864			

Tablo 4.7. incelendiğinde, etkili okulun yöneticiler boyutu $F(3,730) = 4.76$ $p = .003$; $\eta_p^2 = .019$). ve öğrenci boyutunda $F(3, 730) = 4.85$ $p = .002$; $\eta_p^2 = .020$). anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer değişkenlerde bir farklılığa rastlanmamıştır. Etkili okul yöneticiler boyutu ve öğrenci boyutunda görülen farklılığı tespit etmek için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Etkili okul boyutlarının yaşa göre değişimine ilişkin Tukey testi sonuçları

Bağımlı değişken	Yaş		Ortalama farkı	sh	p
Yönetici	22-29	30-39	0,2981	0,53690	0,945
		40-49	-0,5574	0,59855	0,788
		50	-1,9467	0,75947	0,052
	30-39	22-29	-0,2981	0,53690	0,945
		40-49	-0,8555	0,42856	0,190
		50 yaş üstü	-2,2448*	0,63419	0,002
	40-49	22-29	0,5574	0,59855	0,788
		30-39	0,8555	0,42856	0,190
		50	-1,3893	0,68717	0,181

Tablo 4.8. (Devam) Etkili okul boyutlarının yaşa göre değişimine ilişkin Tukey testi sonuçları

Bağımlı değişken		Yaş	Ortalama farkı	sh	p
Öğrenci	22-29	30-39	-0,0685	0,74136	1,000
		40-49	-1,1290	0,82649	0,521
		50	-3,1642*	1,04869	0,014
	30-39	22-29	0,0685	0,74136	1,000
		40-49	-1,0604	0,59176	0,278
		50 yaş üstü	-3,0956*	0,87570	0,002
	40-49	22-29	1,1290	0,82649	0,521
		30-39	1,0604	0,59176	0,278
		50	-2,0352	0,94885	0,140

Tabloda 4.8.'de görüldüğü üzere 50 yaş ve üstü olan öğretmenlerin etkili okul yöneticiler boyutu 30-39 yaş aralığında olanlardan daha yüksektir. Bu bağlamda 50 yaş üzeri öğretmenlerin 30-39 yaş grubu öğretmenlere göre öğretmenler arası birliktelik ruhunun oluşturulması, okulun dış paydaşlarıyla işbirliği yapılması, eğitim öğretim sürecini etkin bir biçimde takip etmesi gibi konularda yöneticileri hakkındaki görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir. Benzer şekilde 50 yaş ve üstü öğretmenlerin öğrenciler boyutu düzeyleri 30-39 yaş olanlardan daha yüksektir. Buna göre 50 yaş üzeri öğretmenlerin, 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlere göre öğrencilerinden beklentileri ve başarılı ve sorumluluk sahibi bireyler olacıklarına dair inançları daha yüksektir.

4.3.5. Branş

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun branşa göre değişimini test etmek hedeflenmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Varsayımlar test edilmiş katılımcı sayısının yeterli olduğu, kovaryanların ise eşit olmadığı görülmüş (box testi p=

.001) ve Pillai's Trace testi raporlanmıştır. Çalışmada Tip 1 hatanın önüne geçmek için univariate testleri için Bonferoni protokolü uygulanmıştır (Huck, 2012; Pallant ve Manual, 2007). Buna göre bağımlı değişken sayısı bağlamında anlamlılık katsayısı 0.01 olarak belirlenmiştir. Farklılık tespit edildiği durumlarda univariate tablosundan sonra Tukey testi kullanılmıştır. Yapılan MANOVA testi sonuçlarına göre branşlara göre değişimin anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Pillai's Trace = .118; $F(60,3605) = 1.45$; $p = .013$). Elde edilen bu anlamlı etkilerin hangi branşlar lehine olduğunu belirlemek için varyans analiz sonuçları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.9.'da verilmiştir. Bütün değişkenler için varyansların eşteş olduğu görülmüştür.

Tablo 4.9. Branşlara göre öğretmenlerin etkili okulun boyutları varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Sabit	Yönetici	166184,600	1	166184,600	7382,975	0,000	0,911
	Öğretmen	402193,093	1	402193,093	16046,588	0,000	0,957
	Ortam	193014,006	1	193014,006	11279,806	0,000	0,940
	Öğrenci	266271,953	1	266271,953	6170,410	0,000	0,895
	Veli	305178,512	1	305178,512	7437,989	0,000	0,912
Branş	Yönetici	479,325	12	39,944	1,775	0,048	0,029
	Öğretmen	357,192	12	29,766	1,188	0,288	0,019
	Ortam	331,344	12	27,612	1,614	0,083	0,026
	Öğrenci	755,574	12	62,964	1,459	0,134	0,024
	Veli	1204,018	12	100,335	2,445	0,004	0,039
Hata	Yönetici	16229,107	721	22,509			
	Öğretmen	18071,207	721	25,064			
	Ortam	12337,366	721	17,111			
	Öğrenci	31113,343	721	43,153			
	Veli	29582,417	721	41,030			

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi sadece etkili okul veli boyutunda $F(12, 721) = 2.45$ $p = .004$; $\eta_p^2 = .039$). anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer değişkenlerde bir farklılığa rastlanmamıştır. Etkili okul veli boyutunda görülen farklılığı tespit etmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre herhangi bir farklılık görülmemiştir. Sonuçlar Bonferoni protokolü doğrultusunda değerlendirildiği için böyle bir sonuç elde edilmiştir.

4.3.6. Eğitim durumu

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun eğitim durumuna göre değişimini test etmek hedeflenmiştir. Tablo 4.10.'da öğretmenlerin eğitim durumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.10. *Öğretmenlerin eğitim durumlarına ilişkin bulgular*

Değişken	Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Eğitim Durumu						
Lisans	522	88.62	118	81.38	640	87.19
Yüksek lisans	62	11.53	23	15.86	85	11.58
Doktora	5	0.85	4	2.76	9	1.23
Toplam	589	100.00	145	100.00	734	100

Tablo 4.10. incelendiğinde devlet okullarında 62 öğretmenin (%11.53), özel okullarda ise 23 öğretmenin (15.86) yüksek lisans derecesine sahip oldukları görülmektedir. Doktora düzeyinde ise devlet okullarından 5 öğretmen (%0.85), özel okullardan ise 4 öğretmen (%2.76) olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim durumu değişkenine ilişkin karşılaştırma yapmak için yeterli veri kaynağı olmadığı için analizler gerçekleştirilememiştir.

4.3.7. Kıdem

Araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre; etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun kıdeme göre değişimi test etmek hedeflenmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin kıdeme göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Varsayımlar test edilmiş katılımcı sayısının yeterli olduğu, kovaryanların ise eşit olmadığı görülmüş (box testi $p = .001$) ve Pillai's Trace testi raporlanmıştır. Çalışmada Tip 1 hatanın önüne geçmek için univariate testleri için Bonferoni protokolü uygulanmıştır (Huck, 2012; Pallant, 2007). Buna göre bağımlı değişken sayısı bağlamında anlamlılık katsayısı 0.01 olarak belirlenmiştir. Farklılık tespit edildiği durumlarda univariate tablosundan sonra Tukey testi kullanılmıştır. Yapılan MANOVA testi sonuçlarına göre kıdeme göre değişimin anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Pillai's Trace = .051; $F(15,2184) = 2.51$; $p = .001$). Elde edilen bu anlamlı etkilerin hangi kıdemdeki öğretmenlerin lehine olduğunu belirlemek için varyans analiz

sonuçları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.11.'de verilmiştir. Bütün değişkenler için varyansların eşteş olduğu görülmüştür.

Tablo 4.11. *Kıdemlerine göre öğretmenlerin etkili okulun boyutları varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Sabit	Yönetici	229041,644	1	229041,644	10211,772	0,000	0,933
	Öğretmen	565657,093	1	565657,093	22788,338	0,000	0,969
	Ortam	270471,864	1	270471,864	15832,851	0,000	0,956
	Öğrenci	371783,206	1	371783,206	8753,671	0,000	0,923
	Veli	430880,789	1	430880,789	10590,141	0,000	0,936
Kıdem	Yönetici	335,132	3	111,711	4,981	0,002	0,020
	Öğretmen	308,180	3	102,727	4,138	0,006	0,017
	Ortam	198,153	3	66,051	3,866	0,009	0,016
	Öğrenci	864,585	3	288,195	6,786	0,000	0,027
	Veli	1084,944	3	361,648	8,889	0,000	0,035
Hata	Yönetici	16373,300	730	22,429			
	Öğretmen	18120,219	730	24,822			
	Ortam	12470,557	730	17,083			
	Öğrenci	31004,332	730	42,472			
	Veli	29701,492	730	40,687			

Tablo 4.11.'de de görüldüğü gibi etkili okul yöneticisi $F(3, 730) = 4.98, p = .002; \eta_p^2 = .020$), öğretmen $F(3, 730) = 4.14, p = .006; \eta_p^2 = .017$), ortam $F(3, 730) = 3.86, p = .009; \eta_p^2 = .016$), öğrenci $F(3, 730) = 6.79, p = .001; \eta_p^2 = .027$ ve veli boyutlarının $F(3, 730) = 8.89, p = .001; \eta_p^2 = .035$ hepsinin anlamlı olduğu görülmüştür. Görülen farklılığı tespit etmek için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. *Etkili okul boyutlarının kıdeme göre değişimine ilişkin Tukey testi sonuçları*

Bağımlı değişken		Kıdem	Ortalama farkı	sh	p
Yönetici	6-10	1-5	-1,0194	0,58195	0,298
		11-15	-0,1295	0,49853	0,994
		16 üstü	-1,5379*	0,47800	0,007
	11-15	16 üstü	-1,4084*	0,44346	0,008
Öğrenci	16 üstü	6-10	2,5239*	0,65777	0,001
		11-15	1,8450*	0,61024	0,014

Tablo 4.12. (Devam) *Etkili okul boyutlarının kıdeme göre değişimine ilişkin Tukey testi sonuçları*

Bağımlı değişken		Kıdem	Ortalama	sh	p
			farkı		
Veli	1- 5	6 -10	3,2979*	0,78381	0,000
		11 -15	2,5910*	0,74607	0,003
		16	0,8425	0,72128	0,647
	6 -10	1-5	-3,2979*	0,78381	0,000
		11 -15	-0,7069	0,67145	0,718
		16	-2,4554*	0,64380	0,001
	11 -15	16	-1,7485*	0,59728	0,018

Tablo 4.12.'de görüldüğü üzere özyeterlikte bazı anlamlı sonuçlar elde edilmiş olsa da Bonferoni protokolü uygulandığı için bunlar anlamlı olarak kabul edilmemiştir. Diğer yandan iyimserlikte ise kıdemi 16 ve üstü olanların 6-10 arası olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani öğretmenlerin kıdemi arttıkça hayata bakış açıları olumlu yönde değişmektedir denilebilir. 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar 6 ila 10 yıl arası kıdeme sahip olanlardan daha hayat dolu, enerjik ve toplumla iç içe yaşamaktan hoşnut olduklarını söylemek mümkündür.

4.3.8. Okuldaki öğretmen sayısı

Araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun okuldaki öğretmen sayısına göre değişimini test etmek hedeflenmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Varsayımlar test edilmiş katılımcı sayısının yeterli olduğu, kovaryanların ise eşit olmadığı görülmüş (box testi $p = .001$) ve Pillai's Trace testi raporlanmıştır. Çalışmada Tip 1 hatanın önüne geçmek için univariante testleri için Bonferoni protokolü uygulanmıştır (Huck, 2012; Pallant ve Manual, 2007). Buna göre bağımlı değişken sayısı bağlamında anlamlılık katsayısı 0.01 olarak belirlenmiştir. Farklılık tespit edildiği durumlarda univariante tablosundan sonra Tukey testi kullanılmıştır. Yapılan MANOVA testi sonuçlarına göre kıdeme göre değişimin anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Pillai's Trace = .095; $F(10,1446) = 7.22$; $p = .001$). Elde edilen bu anlamlı etkilerin hangi sayıdaki öğretmenlerin lehine olduğunu belirlemek için varyans analiz sonuçları

incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.13.'te verilmiştir. Bütün değişkenler için varyansların eşteş olduğu görülmüştür.

Tablo 4.13. Okuldaki öğretmen sayısına göre öğretmenlerin etkili okulun boyutları varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Sabit	Yönetici	100096,410	1	100096,410	4413,978	0,000	0,858
	Öğretmen	249776,340	1	249776,340	9923,255	0,000	0,931
	Ortam	116253,849	1	116253,849	6796,646	0,000	0,903
	Öğrenci	150939,915	1	150939,915	3592,506	0,000	0,831
	Veli	168610,043	1	168610,043	4294,508	0,000	0,855
Öğretmen sayısı	Yönetici	131,439	2	65,719	2,898	0,056	0,008
	Öğretmen	28,538	2	14,269	0,567	0,568	0,002
	Ortam	165,255	2	82,627	4,831	0,008	0,013
	Öğrenci	1155,795	2	577,898	13,754	0,000	0,036
	Veli	2086,072	2	1043,036	26,566	0,000	0,068
Hata	Yönetici	16576,993	731	22,677			
	Öğretmen	18399,861	731	25,171			
	Ortam	12503,455	731	17,105			
	Öğrenci	30713,122	731	42,015			
	Veli	28700,364	731	39,262			

Tablo 4.13.'te görüldüğü üzere etkili okulun okul ortamı $F(2, 731) = 4.83$, $p = .008$; $\eta_p^2 = .013$), öğrenci $F(2, 731) = 13.75$, $p = .001$; $\eta_p^2 = .036$) ve veli boyutlarının $F(2, 731) = 26.57$, $p = .001$; $\eta_p^2 = .068$) anlamlı olduğu görülmüştür. Görülen farklılığı tespit etmek için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Etkili okul boyutlarının okuldaki öğretmen sayısına değişimine ilişkin Tukey testi sonuçları

Bağımlı değişken	Öğretmen sayısı	Ortalama farkı	sh	p
Okul ortamı	1-15	1630	-0,1427	0,69159
		31	-1,1308	0,65040
	16-30	115	0,1427	0,69159
		31	-,9881*	0,35190
	31 üstü	115	1,1308	0,65040
		1630	-,9881*	0,35190
Öğrenci	1-15	1630	-1,1975	1,08391
		31 ve üstü	-3,6027*	1,01936
	16-30	115	1,1975	1,08391
		31 ve üstü	-2,4051*	0,55152
	31 üstü	1-15	3,6027*	1,01936
		16-30	2,4051*	0,55152

Tablo 4.14. (Devam) Etkili okul boyutlarının okuldaki öğretmen sayısına değişimine ilişkin Tukey testi sonuçları

Bağımlı değişken		Öğretmen sayısı	Ortalama farkı	sh	p
Veli	1-15	16-30	-1,8475	1,04779	0,183
		31 ve üstü	-5,0077*	0,98539	0,000
	16-30	1-15	1,8475	1,04779	0,183
		31 ve üstü	-3,1603*	0,53314	0,000

Tablo 4.14.’teki sonuçlar incelendiğinde etkili okul ortam boyutunda her ne kadar anlamlı sonuçlar olsa da bonferoni düzeltmesi göz önünde bulundurulduğunda sonuçların anlamsız olduğu görülmüştür. Öğrenci boyutunda ise öğretmen sayısının 31 ve üstü olduğu okulların etkili okul öğrenci boyutu algıları sayıları 1-15 ve 16-30 arası olanlardan daha yüksektir. Bu bağlamda öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan okulların öğretmenlerinin öğretmen sayısı 1-15 ve 16-30 arası olan okulların öğretmenlerine göre öğrencilerinin başarıya olan inançlarının daha yüksek olduğu, sorumluluk almaya daha istekli oldukları, sorunlarla baş edebilmede daha bilinçli oldukları, daha planlı çalıştıkları, kütüphane kullanma alışkanlıklarının daha gelişmiş olduğu, birbirlerinin öğrenmelerine daha çok yardımcı oldukları ve başarı konusunda daha yüksek beklentilere sahip oldukları ifade edilebilir. Veli boyutunda ise yine benzer şekilde öğretmen sayısının 31 ve üstü olanların sayıları 1-15 ve 16-30 arası olanlardan daha yüksektir. Bu bulguya dayanarak öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmen sayısı 1-15 ve 16-30 arası olan okullardakilere göre velilerin kararlara katılımı, iletişimi ve işbirliği, okul yönetimiyle uyumu ve aktif çalışmaları konularında daha olumlu algılara sahip olduklarını söylemek mümkündür.

4.4. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeye İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt amacı olan “öğretmenlerin görüşlerine göre ortaokullarda pozitif psikolojik sermaye derecesinin cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, kıdem, kurum türü ve okuldaki öğretmen sayısına göre değişimine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1. Cinsiyet

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umudun cinsiyete göre değişimini test etmek hedeflenmiştir. Buna göre değişkenlerin cinsiyete göre incelenmesine yönelik T testi sonuçları ile birlikte puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.15.'te verilmiştir. Analizlerde bütün değişkenler için varyansların eşit olduğu durumlarda Student t testi, eşit olmadığı durumlarda Welch testi kullanılmıştır.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umudun cinsiyete göre değişimi t testi sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ortalama	Ss	Sh	Test	Değer	Sd	p	Cohen d
Özyeterlik	Kadın	514	18.24	1.76	0.08	Student	-0.68	732	0.49	-0.06
	Erkek	220	18.34	1.77	0.12					
İyimserlik	Kadın	514	21.49	3.09	0.14	Student	-0.10	732	0.92	-8.08
	Erkek	220	21.51	3.22	0.22					
Güven	Kadın	514	18.80	1.63	0.07	Student	1.56	732	0.12	0.13
	Erkek	220	18.60	1.72	0.12					
Dışadönüklük	Kadın	514	22.14	2.69	0.12	Student	-1.23	732	0.22	-0.10
	Erkek	220	22.40	2.45	0.17					
Psikolojik Dayanıklılık	Kadın	514	21.83	2.86	0.13	Welch	-2.43	473.46	0.02	-0.19
	Erkek	220	22.34	2.48	0.17					
Umut	Kadın	514	13.32	1.68	0.07	Student	-1.48	732	0.14	-0.12
	Erkek	220	13.51	1.51	0.10					

Tablo 4.15.'te görüldüğü üzere cinsiyete göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri değişmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Yani kadın öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler karşısında öğrencilerinin eğitimi için daha azimli ve mücadeleci oldukları söylenebilir. Yapılan analiz sonucunda pozitif psikolojik sermayenin psikolojik dayanıklılık dışındaki diğer alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4.4.2. Medeni durum

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umudun medeni durumuna göre değişimini test etmek hedeflenmiştir. Buna göre değişkenlerin medeni durumuna göre incelenmesine yönelik T testi sonuçları ile birlikte puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.16.'da verilmiştir. Analizlerde bütün değişkenler için varyansların eşit olduğu durumlarda Student t testi olmadığı durumlarda Welch testi kullanılmıştır.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umudun medeni duruma göre değişimi t testi sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ortalama	Ss	Sh	t	Sd	p	Cohen d
Özyeterlik	Evli	600	18.25	1.76	0.07	-0.44	732	0.66	-0.04
	Bekar	134	18.33	1.74	0.15				
İyimserlik	Evli	600	21.49	3.Eyl	0.13	-0.11	732	0.91	-0.01
	Bekar	134	21.52	3.33	0.29				
Güven	Evli	600	18.73	1.66	0.07	-0.21	732	0.83	-0.02
	Bekar	134	18.77	1.69	0.15				
Dışadönüklük	Evli	600	22.14	2.61	0.11	-1.62	732	0.11	-0.15
	Bekar	134	22.54	2.65	0.23				
Psikolojik Dayanıklılık	Evli	600	21.88	2.76	0.11	-2.14	732	0.03	-0.20
	Bekar	134	22.44	2.75	0.24				
Umut	Evli	600	13.36	1.65	0.07	-0.55	732	0.58	-0.05
	Bekar	134	13.45	1.53	0.13				

Tabloda 4.16.'da görüldüğü gibi öğretmenlerin medeni durumuna göre psikolojik dayanıklılık düzeyleri değişmektedir. Buna göre bekârların psikolojik dayanıklılıkları evlilerden daha yüksektir. Buna göre bekâr öğretmenler evlilere göre beklenmedik sorunlar karşısında daha çözüm odaklıdır denilebilir. Diğer değişkenlerde medeni duruma göre herhangi bir değişme görülmemektedir.

4.4.3. Kurum türü

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umudun devlet okulunda veya özel okulda çalışmasına göre değişimini test etmek hedeflenmiştir. Buna göre değişkenlerin kurum türüne göre incelenmesine yönelik T testi sonuçları ile birlikte puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.17.'de verilmiştir. Analizlerde bütün değişkenler için varyansların eşit olduğu durumlarda Student t testi olmadığı durumlarda Welch testi kullanılmıştır.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umudun kurum türüne göre değişimi t testi sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ortalama	Ss	Sh	Test	Değer	Sd	p	Cohen d
Özyeterlik	Devlet okulu	589	18.17	1.75	0.07	Student	-3.03	732.	0.00	-0.28
	Özel okul	145	18.66	1.75	0.15					
İyimserlik	Devlet okulu	589	21.42	3.6	0.13	Student	-1.25	732	0.21	-0.12
	Özel okul	145	21.79	3.40	0.28					
Güven	Devlet okulu	589	18.68	1.65	0.07	Student	-2.16	732	0.03	-0.20
	Özel okul	145	19.1	1.69	0.14					
Dışadönüklük	Devlet okulu	589	21.99	2.68	0.11	Welch	-5.53	269.17	< .001	-0.48
	Özel okul	145	23.14	2.12	0.18					
Psikolojik Dayanıklılık	Devlet okulu	589	21.76	2.79	0.11	Student	-4.31	732	< .001	-0.40
	Özel okul	145	22.86	2.46	0.20					
Umut	Devlet okulu	589	13.33	1.68	0.07	Welch	-1.67	257.45	0.10	-0.15
	Özel okul	145	13.56	1.39	0.12					

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi devlet okulunda veya özel okulda çalışmasına göre özyeterlik, güven, dışadönüklük ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri değişmektedir. Buna göre özel okulda çalışan öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri devlet okulunda çalışanlardan daha yüksektir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre yaptıkları işlerin tüm aşamasında kendilerinden daha emin ve özgüvenleri daha yüksek olduklarını söylemek olanaklıdır. Benzer şekilde özel okulda çalışan öğretmenlerin güven düzeyleri devlet okulunda çalışanlardan daha yüksektir.

Buna göre özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda çalışanlara göre mesleki sorumluluklarının daha çok farkında olduklarını, öğrencilerinin sorunlarını çözmekte daha istekli olduklarını, mesleğinde güvenilir birisi olduğunu düşündüklerini ve hesapverebilirliklerinin daha yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Okul türüne göre elde edilen diğer bir bulguya göre özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışanlardan daha dışadönüktürler. Yani özel okul öğretmenleri meslekleriyle ilgili konularda istenirse diğer öğretmenleri bilgilendirebilir, okuldaki sorunlarla ilgili tüm mercilerle görüşebilir, okulları için yeni fikirler geliştirebilir, mesleki anlamda kurumlarını temsil edebilir ve çalışma hayatlarında şeffaf olmayı tercih ederler. Son olarak özel okulda çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin devlet okulunda çalışanlara göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Yani özel okulda görev yapan öğretmenler devlet okulunda çalışanlara göre güçlükler karşısında daha mücadeleci, beklenmedik sorunlara karşı daha çözüm odaklı ve sorunlar için yapıcı katkılar sunmada daha isteklidir denilebilir.

4.4.4. Yaş

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umudun yaşa göre değişimi test etmek hedeflenmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin yaşa göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Varsayımlar test edilmiş katılımcı sayısının yeterli olduğu, kovaryansların ise eşit olmadığı görülmüş(box testi $p = .001$) ve Pillai's Trace testi raporlanmıştır. Çalışmada Tip 1 hatanın önüne geçmek için univariante (tek yönlü) testleri için Bonferoni protokolü uygulanmıştır (Huck, 2012; Pallant ve Manual, 2007). Buna göre bağımlı değişken sayısı bağlamında anlamlılık katsayısı 0.008 olarak belirlenmiştir. Farklılık tespit edildiği durumlarda univariante tablosundan sonra Tukey post hoc testi kullanılmıştır. Yapılan MANOVA testi sonuçlarına göre yaşa göre değişimin anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Pillai's Trace = .046; $F(18,2191) = 1.84$; $p = .014$). Elde edilen bu anlamlı etkilerin hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için varyans analiz sonuçları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.18.'de verilmiştir. Bütün değişkenler için varyansların eşteş olduğu görülmüştür.

Tablo 4.18. Yaşa göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Sabit	Özyeterlik	158282,210	1	158282,210	51736,340	0,000	0,986
	İyimserlik	222765,861	1	222765,861	22996,418	0,000	0,969
	Güven	167317,469	1	167317,469	60976,983	0,000	0,988
	Dışadönüklük	235511,297	1	235511,297	34338,049	0,000	0,979
	Psikolojik Dayanıklılık	232188,914	1	232188,914	31017,757	0,000	0,977
	Umut	85414,737	1	85414,737	32583,516	0,000	0,978
Yaş	Özyeterlik	32,764	3	10,921	3,570	0,014	0,014
	İyimserlik	107,992	3	35,997	3,716	0,011	0,015
	Güven	15,738	3	5,246	1,912	0,126	0,008
	Dışadönüklük	26,633	3	8,878	1,294	0,275	0,005
	Psikolojik Dayanıklılık	122,149	3	40,716	5,439	0,001	0,022
	Umut	32,836	3	10,945	4,175	0,006	0,017
Hata	Özyeterlik	2233,363	730	3,059			
	İyimserlik	7071,496	730	9,687			
	Güven	2003,080	730	2,744			
	Dışadönüklük	5006,786	730	6,859			
	Psikolojik Dayanıklılık	5464,544	730	7,486			
	Umut	1913,629	730	2,621			
	Psikolojik Dayanıklılık	5586,693	733				
	Umut	1946,465	733				

Tablo 4.18.'de görüldüğü üzere psikolojik dayanıklılık $F(3,730) = 5.44$ $p = .001$; $\eta_p^2 = .022$). ve umutta $F(3, 730) = 4.16$ $p = .006$; $\eta_p^2 = .017$). anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer değişkenlerde bir farklılığa rastlanmamıştır. Psikolojik dayanıklılık ve umutta görülen farklılığı tespit etmek için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.19.'da verilmiştir.

Tablo 4.19. Psikolojik dayanıklılık ve umudun yaşa göre değişimine ilişkin Tukey testi sonuçları

			Ortalama farkı		
Bağımlı değişken		Yaş		sh	p
Psikolojik Dayanıklılık	22-29	30-39	-0,2176	0,31004	0,896
		40-49	-0,6148	0,34564	0,284
		50 üstü	-1,5458*	0,43856	0,003
	30-39	22-29	0,2176	0,31004	0,896
		40-49	-0,3972	0,24747	0,376
		50 üstü	-1,3281*	0,36622	0,002
	40-49	22-29	0,6148	0,34564	0,284
		30-39	0,3972	0,24747	0,376
		50 üstü	-0,9310	0,39681	0,089
Umut	22-29	30-39	-0,2597	0,18347	0,490
		40-49	-0,4071	0,20454	0,193
		50 üstü	-,8766*	0,25953	0,004
	30-39	22-29	0,2597	0,18347	0,490
		40-49	-0,1474	0,14645	0,746
		50 üstü	-,6169*	0,21672	0,023
	40-49	22-29	0,4071	0,20454	0,193
		30-39	0,1474	0,14645	0,746
		50 üstü	-0,4695	0,23482	0,189

Tablo 4.19.'da görüldüğü gibi 50 yaş ve üstü olan öğretmenlerin psikolojik dayanıkları 22-29 yaş ve 30-39 yaş olanlardan daha yüksektir. Bu bulgulara göre 50 yaş üstü öğretmenlerin zorluklar karşısında mücadele azimlerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde 50 yaş ve üstü öğretmenlerin umut düzeyleri 22-29 yaş olanlardan daha yüksektir. 50 yaş üzeri öğretmenler diğer yaş gruplarına göre meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla daha iyi baş edebildiklerini, yaşadıkları sorunların onları daha çok olgunlaştırdığını ve mesleklerini icra ederken eş zamanlı olarak birçok farklı sorunla mücadelede daha başarılı olduklarını düşünmektedirler.

4.4.5. Branş

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umudun branşa göre değişimini test etmek hedeflenmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Varsayımlar test edilmiş katılımcı sayısının yeterli olduğu, kovaryanların ise eşit olmadığı görülmüş (box testi $p = .001$) ve Pillai's

Trace testi raporlanmıştır. Çalışmada Tip 1 hatanın önüne geçmek için univariante testleri için Bonferoni protokolü uygulanmıştır (Huck, 2012; Pallant ve Manual, 2007). Buna göre bağımlı değişken sayısı bağlamında anlamlılık katsayısı 0.008 olarak belirlenmiştir. Farklılık tespit edildiği durumlarda univariante tablosundan sonra Tukey testi kullanılmıştır. Yapılan MANOVA testi sonuçlarına göre branşlara göre değişimin anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Pillai's Trace = .176; $F(72,4526) = 1.82$; $p = .001$). Elde edilen bu anlamlı etkilerin hangi branşlar lehine olduğunu belirlemek için varyans analiz sonuçları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.20.'de verilmiştir. Bütün değişkenler için varyansların eşteş olduğu görülmüştür.

Tablo 4.20. Branşlara göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye boyutları varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Sabit	Özyeterlik	158817,070	1	158817,070	51892,495	0,000	0,986
	İyimserlik	221046,451	1	221046,451	22890,531	0,000	0,969
	Güven	167147,864	1	167147,864	60911,582	0,000	0,988
	Dışadönüklük	237265,418	1	237265,418	35450,261	0,000	0,980
	Psikolojik Dayanıklılık	230510,493	1	230510,493	30566,865	0,000	0,977
	Umut	85703,212	1	85703,212	32774,876	0,000	0,978
Branş	Özyeterlik	59,505	12	4,959	1,620	0,081	0,026
	İyimserlik	217,024	12	18,085	1,873	0,034	0,030
	Güven	40,317	12	3,360	1,224	0,261	0,020
	Dışadönüklük	207,830	12	17,319	2,588	0,002	0,041
	Psikolojik Dayanıklılık	149,496	12	12,458	1,652	0,073	0,027
	Umut	61,118	12	5,093	1,948	0,026	0,031
Hata	Öz yeterlik	2206,622	721	3,061			
	İyimserlik	6962,464	721	9,657			
	Güven	1978,501	721	2,744			
	Dışadönüklük	4825,588	721	6,693			
	Psikolojik Dayanıklılık	5437,197	721	7,541			
	Umut	1885,347	721	2,615			

Tablo 4.20.'de görüldüğü gibi sadece dışadönüklükte $F(12, 721) = 2.59$ $p = .002$; $\eta_p^2 = .041$). anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer değişkenlerde bir farklılığa rastlanmamıştır. Dışadönüklükte görülen farklılığı tespit etmek için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21. *Dışadönüklüğün branşlara göre değişimine ilişkin Tukey testi sonuçları*

Bağımlı değişken	Branş	Ortalama		
		farkı	sh	p
Matematik	Türkçe	-1,2679	0,3492	0,018
	Fen Bilimleri	-1,0203	0,36079	0,192
	Sosyal Bilgiler	-0,9493	0,40978	0,506
	Din K. ve Ahl. Bil.	-0,1986	0,46244	1
	Yabancı Dil (İng.-Alm.Fra)	-1,0102	0,35469	0,183
	Rehberlik (PDR)	-0,7182	0,51706	0,976
	Görsel Sanatlar	-1,3644	0,52355	0,308
	Müzik	-1,887	0,57089	0,053
	Beden Eğitimi ve Spor	-1,6694	0,41907	0,005
	Teknoloji ve Tasarım	-0,4818	0,47939	0,999
	Özel Eğitim	-0,937	0,78482	0,993
	Bilişim Teknolojileri	-1,3233	0,60202	0,593

Tablo 4.21.'de görüldüğü gibi Matematik öğretmenlerinin dışadönüklüğü, Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinden daha yüksektir. Bu bulguya göre, matematik öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor öğretmenlerine göre mesleki anlamda temsil güçlerinin daha yüksek olduğunu, okulları için daha yenilikçi fikirler geliştirebildiklerini ve meslekleriyle ilgili bir grubu bilgilendirmede daha istekli olduklarını söylemek olanaklıdır.

4.4.6. Eğitim durumu

Araştırmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin eğitim durumuna göre değişimi test edilmek istenmiştir. Tablo 4.22'de öğretmenlerin eğitim durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.22. *Öğretmenlerin eğitim durumuna ilişkin bulgular*

Değişken	Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
Eğitim Durumu	f	%	f	%	f	%
Lisans	522	88.62	118	81.38	640	87.19
Yüksek lisans	62	11.53	23	15.86	85	11.58
Doktora	5	0.85	4	2.76	9	1.23
Toplam	589	100.00	145	100.00	734	100

Tablo 4.22. incelendiğinde; devlet okullarında 62 öğretmenin (%11.53), özel okullarda ise 23 öğretmenin (%15.86) yüksek lisans düzeyinde eğitim aldığı görülmüştür. Doktora düzeyinde ise devlet okullarında 5 (%0.85), özel okullarda ise 4 (%2.76) öğretmen vardır. Eğitim durumu değişkenine ilişkin karşılaştırma yapmak için yeterli veri kaynağı olmadığından analizler gerçekleştirilememiştir.

4.4.7. Kıdem

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umudun kıdeme göre değişimini test etmek hedeflenmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin kıdeme göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Varsayımlar test edilmiş katılımcı sayısının yeterli olduğu, kovaryanların ise eşit olmadığı görülmüş (box testi $p = .001$) ve Pillai's Trace testi raporlanmıştır. Çalışmada Tip 1 hatanın önüne geçmek için univariante testleri için Bonferoni protokolü uygulanmıştır (Huck, 2012; Pallant ve Manual, 2007). Buna göre bağımlı değişken sayısı bağlamında anlamlılık katsayısı 0.008 olarak belirlenmiştir. Farklılık tespit edildiği durumlarda univariante tablosundan sonra Tukey testi kullanılmıştır. Yapılan MANOVA testi sonuçlarına göre kıdeme göre değişimin anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Pillai's Trace = .958; $F(18,2051) = 1.75$; $p = .026$). Elde edilen bu anlamlı etkilerin hangi kıdemdeki öğretmenlerin lehine olduğunu belirlemek için varyans analiz sonuçları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.23.'te verilmiştir. Bütün değişkenler için varyansların eşteş olduğu görülmüştür.

Tablo 4.23. *Kıdemlerine göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Sabit	Özyeterlik	222212,309	1	222212,309	72886,698	0,000	0,990
	İyimserlik	308420,988	1	308420,988	32106,382	0,000	0,978
	Güven	234555,843	1	234555,843	85729,125	0,000	0,992
	Dışadönüklük	330034,013	1	330034,013	48243,880	0,000	0,985
	Psikolojik Dayanıklılık	322130,726	1	322130,726	42507,604	0,000	0,983
	Umut	119365,594	1	119365,594	45192,961	0,000	0,984
Kıdem	Özyeterlik	40,549	3	13,516	4,433	0,004	0,018
	İyimserlik	166,947	3	55,649	5,793	0,001	0,023
	Güven	21,529	3	7,176	2,623	0,050	0,011
	Dışadönüklük	39,524	3	13,175	1,926	0,124	0,008
	Psikolojik Dayanıklılık	54,614	3	18,205	2,402	0,066	0,010
	Umut	18,357	3	6,119	2,317	0,074	0,009

Tablo 4.23. (Devam) Kıdemlerine göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Hata	Özyeterlik	2225,577	730	3,049			
	İyimserlik	7012,541	730	9,606			
	Güven	1997,288	730	2,736			
	Dışadönüklük	4993,894	730	6,841			
	Psikolojik	5532,079	730	7,578			
	Dayanıklılık						
	Umut	1928,107	730	2,641			

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi özyeterlik $F(3, 730) = 4.43$, $p = .004$; $\eta_p^2 = .018$) ve iyimserlikte $F(3, 730) = 5.79$, $p = .001$; $\eta_p^2 = .023$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer değişkenlerde bir farklılığa rastlanmamıştır. Özyeterlik ve iyimserlikte görülen farklılığı tespit etmek için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.24.'te verilmiştir.

Tablo 4.24. Özyeterlik ve iyimserliğin kıdeme göre değişimine ilişkin Tukey testi sonuçları

Bağımlı değişken		Kıdem	Ortalama farkı	sh	p
Özyeterlik	1-5	6-10	-0,1015	0,21456	0,965
		11-15	-0,2294	0,20423	0,675
		16	-,6014*	0,19744	0,013
	6-10	1-5	0,1015	0,21456	0,965
		11-15	-0,1279	0,18380	0,899
		16	-,4998*	0,17623	0,024
	11-15	1-5	0,2294	0,20423	0,675
		6-10	0,1279	0,18380	0,899
		16	-0,3719	0,16350	0,105
İyimserlik	15	6-10	0,8127	0,38085	0,143
		11-15	0,4930	0,36252	0,525
		16	-0,3776	0,35047	0,703
	6-10	1-5	-0,8127	0,38085	0,143
		11-15	-0,3197	0,32626	0,761
		16 üstü	-1,1903*	0,31282	0,001
	11-15	1-5	-0,4930	0,36252	0,525
		6-10	0,3197	0,32626	0,761
		16	-,8706*	0,29022	0,015

Tablo 4.24.'te görüldüğü üzere özyeterlikte bazı anlamlı sonuçlar elde edilmiş olsa da Bonferoni protokolü uygulandığı için bunlar anlamlı olarak kabul edilmemiştir. Diğer yandan iyimserlikte ise kıdemi 16 ve üstü olanların 6-10 arası olanlardan daha

yüksek olduğu görülmüştür. Yani öğretmenlerin kıdemi arttıkça hayata bakış açıları olumlu yönde değişmektedir denilebilir. 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar 6 ila 10 yıl arası kıdeme sahip olanlardan daha hayat dolu, enerjik ve toplumla iç içe yaşamaktan hoşnut olduklarını söylemek mümkündür.

4.4.8. Okuldaki öğretmen sayısı

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umudun öğretmen sayısına göre değişimi test etmek hedeflenmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Varsayımlar test edilmiş katılımcı sayısının yeterli olduğu, kovaryanların ise eşit olmadığı görülmüş (box testi $p = .001$) ve Pillai's Trace testi raporlanmıştır. Çalışmada Tip 1 hatanın önüne geçmek için univariate testleri için Bonferoni protokolü uygulanmıştır (Huck, 2012; Pallant ve Manual, 2007). Buna göre bağımlı değişken sayısı bağlamında anlamlılık katsayısı 0.01 olarak belirlenmiştir. Farklılık tespit edildiği durumlarda univariate tablosundan sonra tukey testi kullanılmıştır. Yapılan MANOVA testi sonuçlarına göre öğretmen sayısına göre değişimin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (Pillai's Trace = .099; $F(3,730) = 1.49$; $p = .097$).

4.5. Etkili Okul ve Pozitif Psikolojik Sermaye Arasındaki İlişkiler

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt amacı olan “öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşleri ile pozitif psikolojik sermayeye ilişkin görüşleri arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Devlet okulu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutlarının etkili okul boyutlarını yordamasına ilişkin regresyon analizleri yapılması planlanmıştır. Regresyon analizine geçilmeden önce hem bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağıntı problemi olup olmadığını hem de değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacı ile korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Devlet ve özel okullar için ayrı ayrı korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar sırası ile Tablo 4.25. ve Tablo 4.26.'da verilmiştir.

Tablo 4.25. *Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları ve etkili okul boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayıları (N= 589)*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Yönetici	—										
2.Öğretmen	.56**	—									
3.Ortam	.67***	.71***	—								
4.Öğrenci	.48***	.48***	.55***	—							
5.Veli	.47***	.45***	.53***	.73***	—						
6.Özyeterlik	.14***	.25***	.24***	.23***	.21***	—					
7.İyimserlik	.17***	.26***	.25***	.26***	.24***	.46***	—				
8.Güven	.16***	.26***	.19***	.20***	.21***	.59***	.44***	—			
9.Dışadönüklük	.24***	.27***	.22***	.20***	.20***	.52***	.47***	.59***	—		
10.Psikolojik Dayanıklılık	.25***	.30***	.29***	.30***	.29***	.48***	.50***	.53***	.66***	—	
11.Umut	.24***	.28***	.27***	.25***	.25***	.50***	.44***	.52***	.52***	.65***	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi devlet okullarında çalışan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye boyutları ve etkili okul boyutları arasındaki korelasyon katsayıları .14 ile 73. arasında değişmektedir. Ayrıca bağımsız değişkenler arasında .80 üzerinde bir ilişki olmadığı için çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı tespit edilmiştir. Etkili okul boyutlarından yöneticiler ile özyeterlik (p < .001), iyimserlik(p < .001), güven(p < .001), dışadönüklük(p < .001), psikolojik dayanıklılık (p < .001) ve umut (p < .001) arasında pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Etkili okul boyutlarından öğretmenler ile özyeterlik (p < .001), iyimserlik(p < .001), güven(p < .001), dışadönüklük(p < .001), psikolojik dayanıklılık (p < .001) ve umut (p < .001) arasında pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Etkili okul boyutlarından ortam ile özyeterlik (p < .001), iyimserlik(p < .001), güven(p < .001), dışadönüklük(p < .001), psikolojik dayanıklılık (p < .001) ve umut (p < .001) arasında pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Etkili okul boyutlarından öğrenci ile özyeterlik (p < .001), iyimserlik(p < .001), güven(p < .001), dışadönüklük(p < .001), psikolojik dayanıklılık (p < .001) ve umut (p < .001) arasında pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Etkili okul boyutlarından veli ile özyeterlik (p < .001), iyimserlik(p < .001), güven(p < .001), dışadönüklük(p < .001), psikolojik dayanıklılık (p < .001) ve umut (p < .001) arasında pozitif yönde ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4.26. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları ve etkili okul boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayıları (N= 145)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Yönetici	—										
2.Öğretmen	.56***	—									
3.Ortam	.56***	.66***	—								
4.Öğrenci	.42***	.45***	.47***	—							
5.Veli	.46***	.38***	.39***	.66***	—						
6.Özyeterlik	.33***	.38***	.31***	.36***	.39***	—					
7.İyimserlik	.19*	.24**	.08	.35***	.20*	.56***	—				
8.Güven	.21*	.31***	.18*	.37***	.37***	.61***	.50***	—			
9.Dışadönüklük	.30***	.26**	.17*	.28***	.28***	.62***	.50***	.55***	—		
10.Psikolojik Dayanıklılık	.26**	.38***	.20*	.34***	.24**	.53***	.45***	.53***	.59***	—	
11.Umut	.19*	.26**	.10	.15	.17*	.50***	.35***	.46***	.48***	.65***	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 4.26.'da görüldüğü gibi özel okullarda çalışan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları ve etkili okul boyutları arasındaki korelasyon katsayıları .17 ile 66. arasında değişmektedir. Ayrıca bağımsız değişkenler arasında .80 üzerinde bir ilişki olmadığı için çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı tespit edilmiştir. Etkili okul boyutlarından yöneticiler ile özyeterlik ($p < .001$), iyimserlik($p < .05$), güven ($p < .05$), dışadönüklük($p < .001$), psikolojik dayanıklılık ($p < .01$) ve umut ($p < .05$) arasında pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Etkili okul boyutlarından öğretmenler ile özyeterlik ($p < .001$), iyimserlik($p < .01$), güven ($p < .05$), dışadönüklük($p < .01$), psikolojik dayanıklılık ($p < .001$) ve umut ($p < .01$) arasında pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Etkili okul boyutlarından ortam ile özyeterlik ($p < .001$), güven ($p < .05$), dışadönüklük($p < .05$) ve psikolojik dayanıklılık ($p < .05$) arasında pozitif yönde ilişki bulunurken iyimserlik ve umut ile arasında ilişki bulunmamaktadır. Etkili okul boyutlarından öğrenciler ile özyeterlik ($p < .001$), iyimserlik($p < .001$), güven ($p < .001$), dışadönüklük($p < .001$), psikolojik dayanıklılık ($p < .001$) arasında pozitif yönde ilişki bulunurken. umut ile arasında ilişki bulunmamaktadır. Etkili okul boyutlarından veli ile özyeterlik ($p < .001$), iyimserlik($p < .05$), güven ($p < .001$), dışadönüklük($p < .001$), psikolojik dayanıklılık ($p < .01$) ve umut ($p < .05$) arasında pozitif yönde ilişki bulunmaktadır.

4.6. Öğretmenlerin Özel Okullar ve Devlet Okulları Bağlamında Pozitif Psikolojik Sermaye Boyutlarının Etkili Okul Boyutlarını Yordayıcılığı

Araştırmanın son alt amacı olan “pozitif psikolojik sermayenin boyutları, etkili okulunun boyutlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır ve bu yordayıcılık devlet okulları ve özel okullar bağlamında değişmekte midir?” sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.6.1. Etkili okul boyutlarından yöneticilerin yordayıcılarına ilişkin bulgular

Mevcut çalışmada devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan yöneticilerin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığı belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için çoklu doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiş ve ortaya konulan bu ilişkiler devlet okulu ve özel okul bağlamında karşılatılmıştır. Ancak analizlere geçilmeden önce her iki regresyon analiz için varsayımlar gözden geçirilmiştir. Buna göre çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığı tespit edilmiştir. Tolerans değerlerinin .60 ile .86 arasında VIF değerlerinin ise 1.16 ile 2.03 arasında görülmüştür. Durbin-Watson değerinin ise 1.96 olduğu tespit edilmiştir. Bu şartlar sağlandıktan sonra devlet okulu ve özel okul öğretmenleri için yapılan regresyon analizleri sırasıyla Tablo 4.27 ve Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan yöneticilerin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR2	RMSE	F
	Sabit	6.54	2.40		2.73	0.01	0.29	0.08	0.07	4.70	8.65***
	Özyeterlik	-0.11	0.15	-0.04	-0.77	0.44					
	İyimserlik	0.06	0.08	0.04	0.74	0.46					
	Güven	-0.05	0.16	-0.02	-0.33	0.74					
	Dışadönüklük	0.24	0.11	0.13	2.31	0.02					
	Psikolojik Dayanıklılık	0.14	0.11	0.08	1.33	0.18					
	Umut	0.38	0.16	0.13	2.38	0.02					

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 4.27'de görüldüğü üzere devlet okulları için modelin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F = (6, 582) = 8.65, p < .001, R^2 = .08$). Etkili okul boyutlarından olan yöneticileri yordayan değişkenler incelendiğinde dışadönüklüğün pozitif yönde ($\beta = .13$) ve umudun pozitif yönde ($\beta = .13$) yordadığı görülmektedir. Yani okul yöneticilerinin dışadönüklük ve umut düzeyleri arttıkça etkili okul yöneticisi olma özellikleri de artmaktadır. Diğer yandan özyeterlik, iyimserlik, güven ve psikolojik dayanıklılığın yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Dışadönüklük ve umut devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yöneticiler boyutunu %8'ni açıklamaktadır.

Tablo 4.28. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan yöneticilerin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları

-Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR^2	RMSE	F
	Sabit	2.42	4.43		0.55	0.59	0.36	0.13	0.09	3.99	3.48***
	Özyeterlik	0.62	0.28	0.26	2.19	0.03					
	İyimserlik	-0.04	0.12	-0.03	-0.30	0.77					
	Güven	-0.12	0.27	-0.05	-0.43	0.67					
	Dışadönüklük	0.27	0.22	0.14	1.22	0.22					
	Psikolojik Dayanıklılık	0.18	0.20	0.11	0.91	0.36					
	Umut	-0.14	0.33	-0.05	-0.42	0.68					

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 4.28.'de görüldüğü üzere özel okullar için modelin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F = (6, 138) = 3.48, p < .001, R^2 = .13$). Etkili okul boyutlarından olan yöneticileri yordayan değişkenler incelendiğinde sadece özyeterliğin pozitif yönde ($\beta = .26$) yordadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin özyeterlik düzeyleri ile etkili okul yöneticisi olabilme düzeyleri doğru orantılı olarak artmaktadır. Diğer yandan iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umudun yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Özyeterlik özel okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticiler boyutunun %9'unu açıklamaktadır.

Sonuç olarak özel okullarda ve devlet okullarında çalışan öğretmenler için yapılan analizler göz önüne alındığında her grup için yöneticiler boyutunu yordayan değişkenlerin farklı olduğu görülmektedir. Özel okul öğretmenlerin etkili okul yöneticisi

boyutunu sadece onların öz yeterliği yordamaktadır. Yani öğretmenlerin öz yeterlikleri arttıkça etkili okul yönetici algıları da artmaktadır. Diğer yandan devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ise dışadönüklük özellikleri ve umut düzeyleri arttıkça etkili okul yönetici algıları artmaktadır.

4.6.2. Etkili okul boyutlarından öğretmenlerin yordayıcılarına ilişkin bulgular

Mevcut çalışmada devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan öğretmenlerin, pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığı belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için çoklu doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiş ve ortaya konulan bu ilişkiler devlet okulu ve özel okul bağlamında karşılaştırılmıştır. Ancak analizlere geçilmeden önce her iki regresyon analizi için varsayımlar gözden geçirilmiştir. Buna göre çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığı tespit edilmiştir. Tolerans değerlerinin .65 ile .89 arasında VIF değerlerinin ise 1.10 ile 1.9 arasında görülmüştür. Durbin-Watson değerinin ise 2.05 olduğu tespit edilmiştir. Bu şartlar sağlandıktan sonra devlet ve özel okul öğretmenleri için yapılan regresyon analizleri sırası ile Tablo 4.29. ve Tablo 4.30.'da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan öğretmenin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR^2	RMSE	F
	Sabit	9.08	2.49		3.65	<.001	0.35	0.12	0.11	4.88	13.41***
	Özyeterlik	0.13	0.15	0.04	0.82	0.41					
	İyimserlik	0.16	0.08	0.10	2.1	0.05					
	Güven	0.20	0.17	0.06	1.17	0.24					
	Dışadönüklük	0.11	0.11	0.06	1.2	0.31					
	Psikolojik Dayanıklılık	0.17	0.11	0.09	1.55	0.12					
	Umut	0.29	0.17	0.09	1.73	0.08					

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 4.29.'da görüldüğü üzere devlet okullarında öğretmen boyutu için modelin anlamlı olduğu bulunmuştur (F= (6, 582)= 13.41, p<.001, R²=.12). Etkili okul boyutlarından olan öğretmenleri yordayan değişkenler incelendiğinde iyimserliğin

pozitif yönde ($\beta = .10$ ve umudun pozitif yönde ($\beta = .09$) yordadığı görülmektedir. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin iyimserlik ve umut düzeyleri arttıkça etkili okul öğretmen algıları da artmaktadır. Diğer yandan özyeterlik, güven, dışadönüklük ve psikolojik dayanıklılığın yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. İyimserlik ve umut devlet okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmen boyutunun %11'ni açıklamaktadır.

Tablo 4.30. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan öğretmenlerin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR ²	RMSE	F
	Sabit	11.72	3.98		2.95	0.00	0.44	0.19	0.16	3.58	5.47***
	Özyeterlik	0.60	0.25	0.27	2.36	0.02					
	İyimserlik	-0.02	0.11	-0.02	-0.19	0.85					
	Güven	0.16	0.24	0.07	0.68	0.50					
	Dışadönüklük	-0.14	0.20	-0.08	-0.69	0.49					
	Psikolojik Dayanıklılık	0.44	0.18	0.28	2.44	0.02					
	Umut	-0.13	0.29	-0.05	-0.44	0.66					

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 4.30.'da görüldüğü üzere özel okullar için modelin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F = (6, 138) = 5.47, p < .001, R^2 = .19$). Etkili okul boyutlarından olan öğretmenleri yordayan değişkenler incelendiğinde özyeterliğin pozitif yönde ($\beta = .27$) ve psikolojik dayanıklılığın ($\beta = .28$) yine pozitif yönde yordadığı görülmektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin özyeterlik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arttıkça etkili okul öğretmen algıları da artmaktadır. Diğer yandan iyimserlik, güven, dışadönüklük, ve umudun yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Özyeterlik ve psikolojik dayanıklılık özel okullarda çalışan öğretmenlerin öğretmenler boyutunu %16'sını açıklamaktadır.

Sonuç olarak özel okullarda ve devlet okullarında çalışan öğretmenler için yapılan analizler göz önüne alındığında her grup için öğretmenler boyutunu yordayan değişkenlerin farklı olduğu görülmektedir. Özel okul öğretmenlerinin etkili okul öğretmen boyutunu özyeterlik ve psikolojik dayanıklılığı yordamaktadır. Yani özel okul öğretmenlerinin özyeterlikleri ve psikolojik dayanıklılıkları arttıkça etkili okul öğretmen algıları da artmaktadır. Diğer yandan devlet okullarında çalışanların ise iyimserlik özellikleri ve umut düzeyleri arttıkça etkili okul öğretmen algıları artmaktadır.

4.6.3. Etkili okul boyutlarından okul ortamı ve eğitim öğretim sürecinin yordayıcılarına ilişkin bulgular

Mevcut çalışmada devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan okul ortamı ve eğitim öğretim sürecinin pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığı belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için çoklu doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiş ve ortaya konulan bu ilişkiler devlet okulu ve özel okul bağlamında karşılaştırılmıştır. Ancak analizlere geçilmeden önce her iki regresyon analizi için varsayımlar gözden geçirilmiştir. Buna göre çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığı tespit edilmiştir. Tolerans değerlerinin .55 ile .82 arasında VIF değerlerinin ise 1.12 ile 2.11 arasında görülmüştür. Durbin-Watson değerinin ise 1.75 olduğu tespit edilmiştir. Bu şartlar sağlandıktan sonra devlet ve özel okul öğretmenleri için yapılan regresyon analizleri sırası ile Tablo 4.31. ve Tablo 4.32.'de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan okul ortamı ve eğitim öğretim sürecinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR ²	RMSE	F
	Sabit	6.23	2.1		3.10	0.00	0.33	0.11	0.10	3.94	12.07***
	Özyeterlik	0.23	0.12	0.10	1.83	0.07					
	İyimserlik	0.14	0.07	0.10	2.9	0.04					
	Güven	-0.09	0.14	-0.04	-0.69	0.49					
	Dışadönüklük	-2.87	0.09	-1.85	-0.03	0.97					
	Psikolojik Dayanıklılık	0.22	0.09	0.15	2.40	0.02					
	Umut	0.26	0.14	0.10	1.91	0.06					

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 4.31.'de görüldüğü üzere devlet okullarında okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutu için modelin anlamlı olduğu bulunmuştur (F= (6, 582)= 12.07, p<.001, R²=.11). Etkili okul boyutlarından olan okul ortamı ve eğitim öğretim sürecini yordayan değişkenler incelendiğinde özyeterliğin pozitif yönde (β = .10), iyimserliğin pozitif yönde (β = .10), psikolojik dayanıklılığın pozitif yönde (β = .15) ve umudun pozitif yönde (β = .10) yordadığı görülmektedir. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özyeterlik, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeyleri arttıkça

etkili okul okul ortamı ve eğitim öğretim süreci algıları da artmaktadır. Diğer yandan güven ve dışadönüklüğün yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Özyeterlik, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve umut devlet okullarında çalışan öğretmenlerin okul ortamı ve eğitim öğretim sürecini boyutunun %10'unu açıklamaktadır.

Tablo 4.32. *Özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan okul ortamı ve eğitim öğretim süreci yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları*

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR2	RMSE	F
	Sabit	10.08	3.93		2.57	0.01	0.36	0.13	0.09	3.53	3.44***
	Özyeterlik	0.85	0.25	0.40	3.39	< .001					
	İyimserlik	-0.17	0.11	-0.16	-1.56	0.12					
	Güven	9.53	0.24	4.35	4.00	1.00					
	Dışadönüklük	-0.05	0.20	-0.03	-0.27	0.78					
	Psikolojik Dayanıklılık	0.27	0.18	0.18	1.50	0.14					
	Umut	-0.39	0.29	-0.15	-1.35	0.18					

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 4.32.'de görüldüğü üzere özel okullar için modelin anlamlı olduğu bulunmuştur (F= (6, 138)= 5.47, p<.001, R²=.13). Etkili okul boyutlarından olan okul ortamı ve eğitim öğretim süreci yordayan değişkenler incelendiğinde sadece özyeterliğin pozitif yönde (β = .40) yordadığı görülmektedir. Diğer yandan iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umudun yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Özyeterlik özel okullarda çalışan öğretmenlerin okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutunu %9'unu açıklamaktadır.

Sonuç olarak özel okullarda ve devlet okullarında çalışan öğretmenler için yapılan analizler göz önüne alındığında her grup için okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutunu yordayan değişkenler bağlamında sadece özyeterliğin ortak olduğu görülmektedir. Özel okul öğretmenlerin etkili okul, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutunu sadece özyeterlik yordamaktadır. Yani öğretmenlerin özyeterlikleri arttıkça etkili okul, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci algıları da artmaktadır. Diğer yandan devlet okullarında çalışanların ise özyeterlik, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeyleri arttıkça etkili okul, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci algıları artmaktadır

4.6.4. Etkili okul boyutlarından öğrencilerin yordayıcılarına ilişkin bulgular

Mevcut çalışmada devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan öğrencilerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığı belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için çoklu doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiş ve ortaya konulan bu ilişkiler devlet okulu ve özel okul bağlamında karşılaştırılmıştır. Ancak analizlere geçilmeden önce her iki regresyon analizi için varsayımlar gözden geçirilmiştir. Buna göre çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığı tespit edilmiştir. Tolerans değerlerinin .68 ile .85 arasında VIF değerlerinin ise 1.20 ile 2.19 arasında görülmüştür. Durbin-Watson değerinin ise 1.89 olduğu tespit edilmiştir. Bu şartlar sağlandıktan sonra devlet ve özel okul öğretmenleri için yapılan regresyon analizleri sırası ile Tablo 4.33. ve Tablo 4.34.'te sunulmuştur.

Tablo 4.33. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan öğrencilerin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR2	RMSE	F
	Sabit	1.61	3.13		0.51	0.61	0.33	0.11	0.10	6.13	12.15***
	Özyeterlik	0.32	0.19	0.09	1.64	0.10					
	İyimserlik	0.27	0.10	0.13	2.63	0.01					
	Güven	-0.02	0.21	-4.67	-	0.09	0.93				
	Dışadönüklük	-0.12	0.14	-0.05	-	0.85	0.40				
	Psikolojik Dayanıklılık	0.45	0.14	0.19	3.18	0.00					
	Umut	0.19	0.21	0.05	0.91	0.36					

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 4.33.'te görüldüğü üzere devlet okullarında öğrenci boyutu için modelin anlamlı olduğu bulunmuştur (F= (6, 582)= 12.15, p<.001, R²=.11). Etkili okul boyutlarından olan öğrenciyi yordayan değişkenler incelendiğinde iyimserliğin pozitif yönde (β = .13) ve psikolojik dayanıklılığın pozitif yönde (β = .19) yordadığı görülmektedir. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin iyimserlik ve psikolojik dayanıklılıkları arttıkça etkili okul öğrenci algıları da artmaktadır. Diğer yandan özyeterlik, güven, dışadönüklük ve umudun yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir.

İyimserlik ve psikolojik dayanıklılık devlet okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenciler boyutunun %10'unu açıklamaktadır.

Tablo 4.34. *Özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan öğrencilerin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları*

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR ²	RMSE	F
	Sabit	5.15	5.6		1.2	0.31	0.47	0.22	0.18	4.55	6.44***
	Özyeterlik	0.48	0.32	0.17	1.50	0.14					
	İyimserlik	0.21	0.14	0.14	1.51	0.13					
	Güven	0.55	0.31	0.18	1.78	0.08					
	Dışadönüklük	-0.10	0.26	-0.04	-0.39	0.69					
	Psikolojik Dayanıklılık	0.52	0.23	0.25	2.24	0.03					
	Umut	-0.78	0.37	-0.22	-2.11	0.04					

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 4.34.'te görüldüğü üzere özel okullar için modelin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(6, 138) = 6.44, p < .001, R^2 = .22$). Etkili okul boyutlarından olan öğrencileri yordayan değişkenler incelendiğinde güvenin pozitif yönde ($\beta = .18$), psikolojik dayanıklılığın pozitif yönde ($\beta = .25$), ve umudun negatif yönde ($\beta = -.22$) yordadığı görülmektedir. Özel okul öğretmenlerinin güven, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeyleri arttıkça etkili okul öğrenci algıları artmaktadır. Diğer yandan özyeterlik, iyimserlik, dışadönüklük ve umudun yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Güven, psikolojik dayanıklılık ve umut özel okullarda çalışan öğrenciler boyutunu %18'ini açıklamaktadır.

Sonuç olarak özel okullarda ve devlet okullarında çalışan öğretmenler için yapılan analizler göz önüne alındığında her grup için öğrenciler boyutunu yordayan değişkenler bağlamında sadece psikolojik dayanıklılığın ortak olduğu görülmektedir. Özel okul öğretmenlerin etkili okul öğrenciler boyutunu güven, psikolojik dayanıklılık ve umut yordamaktadır. Yani bu öğretmenlerin güven, psikolojik dayanıklılık arttıkça etkili okul öğrenci algıları da artmakta ancak umutları arttıkça öğrenci boyutu algıları düşmektedir. Diğer yandan devlet okullarında çalışanların ise iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arttıkça etkili okul, öğrenci algıları artmaktadır.

4.6.5. Etkili okul boyutlarından velilerin yordayıcılarına ilişkin bulgular

Mevcut çalışmada devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan velilerin pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığı belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için çoklu doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiş ve ortaya konulan bu ilişkiler devlet okulu ve özel okul bağlamında karşılaştırılmıştır. Ancak analizlere geçilmeden önce her iki regresyon analizi için varsayımlar gözden geçirilmiştir. Buna göre çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığı tespit edilmiştir. Tolerans değerlerinin .61 ile .90 arasında VIF değerlerinin ise 1.14 ile 1.7 arasında olduğu görülmüştür. Durbin-Watson değerinin ise 1.83 olduğu tespit edilmiştir. Bu şartlar sağlandıktan sonra devlet ve özel okul öğretmenleri için yapılan regresyon analizleri sırası ile Tablo 4.35. ve Tablo 4.36.'da sunulmuştur.

Tablo 4.35. *Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan velilerin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları*

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR^2	RMSE	F
	Sabit	3.79	3.11		1.22	0.22	0.32	0.10	0.09	6.9	10.91***
	Özyeterlik	0.18	0.19	0.05	0.94	0.35					
	İyimserlik	0.21	0.10	0.10	2.5	0.04					
	Güven	0.14	0.21	0.03	0.64	0.53					
	Dışadönüklük	-0.10	0.14	-0.04	-0.76	0.45					
	Psikolojik Dayanıklılık	0.40	0.14	0.18	2.89	0.00					
	Umut	0.27	0.21	0.07	1.30	0.19					

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 4.35.'te görüldüğü üzere devlet okullarında veli boyutu için modelin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F = (6, 582) = 10.91$, $p < .001$, $R^2 = .10$). Etkili okul boyutlarından olan veliyi yordayan değişkenler incelendiğinde iyimserliğin pozitif yönde ($\beta = .10$) ve psikolojik dayanıklılığın pozitif yönde ($\beta = .18$) yordadığı görülmektedir. Devlet okulu öğretmenlerinin iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arttıkça etkili okul veli algıları da artmaktadır. Diğer yandan özyeterlik, güven, dışadönüklük ve umudun yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. İyimserlik ve

psikolojik dayanıklılık devlet okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmen boyutunun %9'unu açıklamaktadır.

Tablo 4.36. *Özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul boyutlarından olan velilerin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları*

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR ²	RMSE	F
	(Sabit)	6.84	4.69		1.46	0.15	0.44	0.19	0.15	4.22	5.39***
	Özyeterlik	0.83	0.30	0.32	2.79	0.01					
	İyimserlik	-0.12	0.13	-0.09	-0.89	0.38					
	Güven	0.62	0.28	0.23	2.18	0.03					
	Dışadönüklük	0.03	0.24	0.01	0.13	0.90					
	Psikolojik Dayanıklılık	0.09	0.21	0.05	0.44	0.66					
	Umut	-0.34	0.34	-0.10	-0.99	0.33					

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 4.36.'da görüldüğü üzere özel okullar için modelin anlamlı olduğu bulunmuştur (F= (6, 138)= 5.39, p<.001, R²=.19). Etkili okul boyutlarından olan velileri yordayan değişkenler incelendiğinde özyeterliliğin pozitif yönde (β = .32) ve güvenin (β = .23) yine pozitif yönde yordadığı görülmektedir. Özel okul öğretmenlerinin özyeterlik ve güven düzeyleri arttıkça etkili okul veli algılar artmaktadır. Diğer yandan iyimserlik, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umudun yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Özyeterlik ve güven özel okullarda çalışan öğretmenlerin veliler boyutunu %15'ini açıklamaktadır.

Sonuç olarak özel okullarda ve devlet okullarında çalışan öğretmenler için yapılan analizler göz önüne alındığında her grup için veliler boyutunu yordayan değişkenlerin farklı olduğu görülmektedir. Özel okul öğretmenlerinin etkili okul veli boyutunu özyeterlik ve güven yordamaktadır. Yani özyeterlikleri ve güvenleri arttıkça etkili okul veli algıları da artmaktadır. Diğer yandan devlet okullarında çalışanların ise iyimserlik özellikleri ve psikolojik dayanıklılıkları düzeyleri arttıkça etkili okul veli algıları artmaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amaçları ve alt amaçlarına yönelik ortaya konulan bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar üzerinden gerçekleştirilen tartışma kısmına yer verilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmanın sonuçlarından hareketle uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulguları bağlamında istatistiksel verilerin ardından bulgular sonucunda ulaşılan sonuçlardan bahsedilmesi yerinde görülmektedir. Bu araştırma kapsamında gerek özel gerekse devlet okulları için araştırma ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler, veliler ve yöneticiler gibi beşeri unsurlara ait verilerle ilgili bulgular çalışma kapsamında yer almışlardır. Bu bağlamda özel okullarda ve devlet okullarındaki pozitif psikolojik sermaye ile etkili okul araştırması çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taramasında etkili okul ile pozitif psikolojik sermaye özel okullar ve devlet okulları için aynı anda ve bir arada kullanılan bir çalışmaya rastlanmadığı için bu çalışmanın bulguları değerlendirilirken iki kavram farklı şekilde ele alınarak hem özel hem de devlet okulları kapsamında değerlendirilip karşılaştırmalar yapılmıştır.

Öncelikle çalışmanın bulguları kapsamında genel sonuçlardan bahsedilecek olursa; öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşleri bağlamında elde edilen verilere göre öğretmen boyutunun en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Daha sonra bu boyutu sırasıyla okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, yönetici, veli ve öğrenci boyutlarının izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeye ilişkin görüşleri kapsamında elde edilen bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye özelliklerini karşılaması bakımından en yüksek düzeyde iyimserlik boyutunun olduğu, daha sonra sırasıyla özyeterlik, umut, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve güven boyutlarının takip ettiği görülmektedir.

Araştırmadan öğretmenlerin görüşlerine göre elde edilen bulgular, etkili okul boyutları ve pozitif psikolojik sermaye boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuç etkili okul yöneticisi boyutuyla ilgili bir çalışma olan Çobanoğlu ve Bozbayındır'ın (2019) öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve pozitif psikolojik sermaye düzeylerini belirlemeyi ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi

inceledikleri çalışmanın sonuçlarıyla benzeşmektedir. Çobanoğlu ve Bozbayındır'ın (2019) çalışmalarından elde ettiği sonuçlara göre, etkili okul yöneticilerinde olması gereken önemli niteliklerinden biri olan paylaşılan liderlik özellikleri ile ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermayeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Demir ve Yıldırım (2019) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada hem devlet okullarında hem de özel okullarda çalışan öğretmenlerin genel olarak “pozitif psikolojik sermaye” ile “bileşenlerinin ortalama seviyelerinin yüksek olduğu ortaya konmuştur. Söz konusu çalışmada, “faktörlerin ortalama ve standart sapma değerleri ölçeklerde boyut seviyesinde tespit edilmiştir”. Bu çalışmayla kıyaslandığında; devlet ve özel okul ayrımı yapılmadığı için genel yargılar yeteri kadar net değildir. Buna karşılık bu tez çalışmasında devlet ve özel okul bağlamında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye boyutu ele alındığında özel okulda çalışan öğretmenlerin daha yüksek bir düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun bir sebebi olarak özel okullardaki performans değerlendirme çalışmalarının ve motivasyonun devlet okullarına göre daha yüksek olması örnek gösterilebilmektedir. Buna karşılık devlet okullarının yapısı itibarıyla öğretmen seçimi ve gelişimi Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapıldığı için özel okullardan farklı bir seyir içerisinde ilerlediği düşünülmektedir. Zira özel okullarda çalışan öğretmenler bire bir kurumun sahibi ve/veya kurumun yöneticileri tarafından seçilmektedir. Bu bağlamda kurum yapısına uygun öğretmenlerin seçimi daha kolay olmaktadır. Böylece kuruma olan bağlılık, misyon ve vizyonla uyum da pozitif psikolojik sermayeyi olumlu yönde etkileyen değişkenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada ele alınan bir diğer değişkenler ise cinsiyet ve medeni durumdur. Çalışmanın bulguları bağlamında öğretmenlerin hem cinsiyet hem de medeni durumlarına göre pozitif psikolojik sermayeleri değişmekte olduğu görülmektedir. Buna göre kadınların pozitif psikolojik sermaye algılarının erkeklere göre daha yüksek, bekârlarınki de evlilerinkinden daha yüksek bir seviyeye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum hem devlet hem de özel okullar açısından aynı kabul edilmektedir. Araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre pozitif psikolojik sermayenin boyutları olan “özyeterlik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umudun” devlet okulunda veya özel okulda çalışmasına göre değişimi test etmek hedeflenmiştir. Bu duruma karşılık yine Demir ve Yıldırım (2019) tarafından yapılmış

araştırmada özellikle bir değişken olarak kabul edilen cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Okur (2019) tarafından yapılmış olan bir araştırmada ise cinsiyet bir değişken olarak kabul edildiğinde kadınların pozitif psikolojik sermayelerinin daha yüksek bir seviyede olduğu ortaya konmuştur. Fakat bu çalışmanın yalnızca devlet okulları özelinde gerçekleştirilmiş olduğunun da hesaba katılması önemli görülmektedir.

Diğer yandan özel okul ve devlet okulu özelinde bir kıyaslama yapıldığında; “özyeterlik, güven, dışadönüklük ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin” farklılığa sahip olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda özel okulda çalışan öğretmenlerin “özyeterlik düzeyleri” devlet okulunda çalışanlardan daha yüksektir. Benzer şekilde özel okulda çalışan öğretmenlerin “güven düzeyleri” devlet okulunda çalışanlardan daha yüksektir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışanlardan daha “dışadönüktürler”. Son olarak özel okulda çalışan öğretmenlerin “psikolojik dayanıklılık düzeyleri” devlet okulunda çalışanlardan daha yüksektir. Bu ayırım ve karşılaştırma daha önce hiçbir çalışmada gerçekleştirilmediği için bu çalışma için özel olan bir bulgudur. Bu bilgilerin ışığında özel okulda çalışan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesinin daha yüksek olduğu söylenebilecektir. Söz konusu durumu yalnızca özel okul bağlamında gerçekleştiren araştırmalarla bu sonuç örtüşmektedir.

Çalışma kapsamında bir diğer değişken olarak görülen yaş faktörü de pozitif psikolojik sermayeyle ilişkilendirilmiştir. Bunun sonucunda; 50 yaş ve üstü olan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları 22-29 yaş ve 30-39 yaş olanlardan daha yüksek olduğu ve benzer şekilde 50 yaş ve üstü öğretmenlerin umut düzeylerinin de 22-29 yaş olanlardan daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu bağlamda yaş artışıyla pozitif psikolojik sermayenin doğru orantılı olarak seyrettiği söylenebilecektir. Demirel (2019) tarafından yapılmış olan çalışmada ise “mesleki kıdem yılı” değişkeni ile pozitif psikolojik sermaye arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Akman (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada da özyeterlik boyutunda anlamlı farklılık tespit etmiş, diğer boyutlarda anlamlı farklılık tespit edememiştir. Bu durumun yine bu çalışmada aynı şekilde devlet okul ve özel okul bağlamında ele alınmış olmasından kaynaklandığı söylenebilecektir.

Araştırmanın bir diğer başlığını oluşturan etkili okullar da yine aynı şekilde hem özel hem de devlet okulları açısından incelenmiştir. Bu bağlamda hem özel hem de devlet okullarından veliler, öğretmenler ve okul yöneticileri araştırma verileri

kapsamında yer almıştır. Çalışmada; ilk olarak öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun cinsiyete göre değişiminin test edilmesi hedeflenmiştir. İkinci olarak da; yine öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun medeni duruma göre değişimi test etmek hedeflenmiştir.

Araştırmanın bu basamağındaki bulgularına göre ilk olarak; cinsiyet bağlamında yalnızca veli boyutunda bir farklılık görülmektedir. Buna göre kadınların etkili okul veli algıları erkeklerden daha yüksektir. Diğer değişkenlerin cinsiyete göre anlamlı bir değişimi saptanmamıştır. Oral (2005) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin etkili okul özellikleri bağlamında algılarının “öğretmenler” ve “okul müdürü” boyutları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı fakat “okul ortamı” ve “veliler” boyutları bakımından anlamlı bir farklılık olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu bağlamda bir diğer önemli değişken olarak kabul edilen “okul ortamı” boyutundaysa istatistiki açıdan fark bulunsa dahi, ölçek sınırları dâhilinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Şişman (1996) yılında gerçekleştirilmiş olan bir diğer çalışmada etkili okul çerçevesinde bir değişken olarak ele alınan cinsiyete bağlı anlamlı bir farkın olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu durumun en önemli nedeni cinsiyet faktörünün veliler için değil yalnızca öğretmenler için bir değişken olarak kullanılmasıdır. Fakat bu çalışmada cinsiyetin bir değişken olarak ele alınmadığı hesaba katıldığında iki çalışma arasında farklılığın olması doğal görünmektedir.

Bir diğer önemli bulgu olarak; etkili okulun boyutları olan okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun medeni duruma göre değişmediği tespit edilmiştir. Medeni durumu esas alarak gerçekleştirilmiş olan bir etkili okul çalışmasına rastlanmadığı için bu kısım alan yazın için ilk veri olarak kabul edilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre elde edilmiş olan bir diğer bulguysa; öğretmenlerin etkili okulun boyutları olan “okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler boyutunun” kurum türüne göre anlamlı bir şekilde değiştiğinin tespit edilmiş olmasıdır. Buna göre bütün boyutlarda özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul algıları devlet okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. Özel okul ve devlet okul bağlamında etkili okul araştırması bulunmadığı için bu veri de alanyazın için yeni ve ilk şeklinde görülmektedir.

Kıdem bir diğer değişken olarak ele alındığında özellikle yöneticiler için etkili okul bağlamında anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Kıdem yılı artan yöneticiler ile etkili okul arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır. Etkili okul çerçevesinde yapılmış olan çalışmalarda kıdemi bir değişken olarak ele alanlar ile bu sonuç aynı görülmektedir. Çünkü genel olarak bütün araştırma sonuçlarında kıdem artışı ile etkili okul arasında pozitif bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir. Fakat gerçekleştirilmiş olan çalışmaların hiçbir hem özel hem de devlet okulunu birlikte ele almadığı için, temelde farklılıklar olabileceğinin de göz önünde tutulması önemli görülmektedir.

Bu ayrı değerlendirmelerin sonrasında çalışma kapsamında; hem devlet hem de özel okullarda çalışan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesinin boyutlarıyla etkili okul boyutlarının karşılaştırılması için de çeşitli regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizine geçilmeden önce hem bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağıntı problemi olup olmadığını hem de değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacı ile korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Analizlerin sonucunda özel okullarda ve devlet okullarında çalışan öğretmenler için yapılan analizler göz önüne alındığında her grup için yöneticiler boyutunu yordayan değişkenlerin farklı olduğu görülmektedir. Özel okul öğretmenlerin etkili okul yönetici boyutunu sadece onların öz yeterliği yordamaktadır. Yani özel okul öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri arttıkça etkili okul yönetici algıları da artmaktadır. Diğer yandan devlet okullarında çalışanların ise dışadönüklük özellikleri ve umut düzeyleri arttıkça etkili okul yönetici algıları artmaktadır.

Sonuç olarak özel okullarda ve devlet okullarında çalışan öğretmenler için yapılan analizler göz önüne alındığında her grup için öğrenciler boyutunu yordayan değişkenler bağlamında sadece psikolojik dayanıklılığın ortak olduğu görülmektedir. Özel okul öğretmenlerin etkili okul öğrenciler boyutunu güven, psikolojik dayanıklılık ve umut yordamaktadır. Yani bu öğretmenlerin güven, psikolojik dayanıklılık arttıkça etkili okul öğrenci algıları da artmakta ancak umutları arttıkça öğrenci boyutu algıları düşmektedir. Diğer yandan devlet okullarında çalışanların ise iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arttıkça etkili okul, öğrenci algıları artmaktadır. Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan öğretmenler için yapılan analizler göz önüne alındığında her grup için veliler boyutunu yordayan değişkenlerin farklı olduğu görülmektedir. Özel okul öğretmenlerinin etkili okul veli boyutunu özyeterlik ve güven yordamaktadır. Yani özyeterlikleri ve güvenleri arttıkça etkili okul veli algıları da artmaktadır. Diğer yandan

devlet okullarında çalışanların ise iyimserlik özellikleri ve psikolojik dayanıklılıkları düzeyleri arttıkça etkili okul veli algıları artmaktadır.

Temelde hem pozitif psikolojik sermayeyi hem de etkili okul kavramını farklı değişkenlere göre ve özel okul ile devlet okulu karşılaştırması kapsamında ele alan bugüne kadar alanyazın içerisinde herhangi bir teze rastlanmamıştır. Bu nedenle daha önce literatürde yer alan çalışmalar ile bu çalışma parçalı olarak karşılaştırılmıştır. Çünkü daha geniş kapsamda bir tartışmanın yapılması hem mümkün olmamakta hem de yanılığa yol açabileceği için tercih edilmemiştir.

Bugüne kadar gerçekleştirilmiş olan pozitif psikolojik sermayeye yönelik araştırmalar ya öğretmenleri ya da yöneticileri kapsamakla beraber ya devlet okulunda ya da özel okulda çalışanları ele almaktadır. Genel olarak özel okullar için yapılmış olan çalışmalar hem öğretmenler hem de veliler açısından bu çalışmanın verileriyle uygunluk gösterse dahi, devlet okulundan elde edilen veriler bugün çok daha farklı görünmektedir. Bu farklılığın temelinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan iyileştirmeler, geçen zaman içerisinde öğretmen ve yönetici seçimlerinin değişimi, stajyer öğretmenlik vb. değişkenlerin etkili olmuş olabileceği ön görülmektedir.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın sonuçlarına dayanarak uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Bu bölümde araştırmaya katılan devlet ortaokulları ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre uygulamaya yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında, hem devlet okullarında hem de özel okullarda pozitif psikolojik sermaye boyutları ve etkili okul boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda okulların etkililiklerini daha üst düzeye taşıyabilmek için insan kaynaklarını tüm pozitif psikolojik sermaye boyutlarında yüksek düzeylere taşıyacak ve içsel motivasyon kaynaklarını geliştirebilecek; kararlara katılım, yetki devriyle yönetime katılma, uzmanlık alanına saygı, tanınma, yeni öğrenmeler

gerçekleştirme gibi ruhsal olarak onları değerli kılacak örgütsel etkinlikler ve uygulamaların işe koşulması önerilmektedir.

- Bu çalışmanın sonuçları pozitif psikolojik sermayenin okul etkililiğinde önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle okullarda stratejik planlama çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen Güçlü ve Zayıf Yönler, Fırsatlar ve Tehditler (GZFT) analizlerinin sonuçları dikkate alınarak okul etkililiği anlamında aksayan yönlerin ortaya konması ve ortaya çıkan zayıf yönler ve tehditlere yönelik öğretmenlerin ve yöneticilerin hizmet içi eğitimler almaları önerilmektedir.
- Araştırmada özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının geliştirilebilir özellikte olduğu dikkate alınarak hizmet öncesinde, adaylık uygulaması sürecinde ve hizmet içinde bu düzeyleri nitelikli eğitimler verilmesi önerilmektedir.
- Araştırmada özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin etkili okul algılarının devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda özel okulları etkili kılan yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve öğretim süreci ve veli boyutlarındaki iyi örneklerin devlet okullarında da uygulanabilirliği ve iyi örneklerin transfer edilebilirliğiyle ilgili çalışmalar yapılması önerilmektedir.

5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında ileri araştırmaya yönelik öneriler sıralanmıştır.

- Pozitif psikolojik sermaye ve etkili okulla ilgili araştırmalar incelendiğinde özellikle Türkçe alanyazında sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu alanda yeni araştırmaların gerçekleştirilmesi alanyazının zenginleştirilmesi açısından önerilmektedir.
- Bu araştırma Eskişehir ili Tepebaşı ilçesi evreninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın, Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteğiyle bir proje

kapsamında tüm illerde yer alan ortaokullarda uygulanması önerilmektedir.

- Araştırma, ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilkokullar ve liselerde de gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Araştırma, nicel araştırma olarak desenlenmiştir. Aynı konuda nitel bir araştırmanın da yapılarak daha kapsamlı veri toplanması ve öğretmenlerin görüşlerinin detaylandırılması ve altında yatan nedenlerin ortaya konulması için önerilmektedir.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kadınların pozitif psikolojik sermaye algılarının erkeklerden daha yüksek olduğu, bekârların pozitif psikolojik sermaye algılarının da evlilerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu konunun daha detaylı incelenmesi önerilmektedir.
- Pozitif psikolojik sermaye ile okul etkililiğini arttırmak için hem özel hem de devlet okulları bağlamında somut çözüm önerilerinin uygulanabilirliğinin tartışılması önerilmektedir.
- Pozitif psikolojik sermayenin okul etkililiğini açıklamasında aracı rollerin neler olduğu üzerine araştırmalar yapılması önerilmektedir.
- Alanyazında hem pozitif psikolojik sermaye hem de etkili okulla ilgili geliştirilmiş ölçeklerin sınırlı olduğu ve yapılan çalışmalarda genel olarak aynı ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda hâlihazırda var olan ölçeklerin geliştirilmesi ve yenilerinin eklenmesi önerilmektedir.
- Eğitim ve öğretim sisteminin etkili okulların artırılması için bilgi çağının gereklilikleri bağlamında tekrardan ne şekilde planlanabileceği ve yapılandırılabilmesi üzerine bir araştırma yapılabilir. Bir diğer ifadeyle, Türk eğitim sistemi içerisinde okulların etkisiz kalmalarının nedenleri üzerine teoriler hem devlet hem de özel okul kapsamında araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1989). Özel ve devlet liselerinde veli beklentilerinin örgütsel ve yönetsel boyutları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 85-91.
- Açıkalın A. (2016). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği* (6. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Ada, Ş., Küçükali, R. (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı.
- Akbaba, A., Ada, Ş. (2010). Okul müdürlerinin kalite etkililik ve verimlilik algıları üzerine bir araştırma (Erzurum ve Van illeri örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (18) , 26-35.
- Akman, Y. (2016). Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 268-277.
- Aksu, M. B. (2002). *Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi*. Ankara: Anı.
- Allison, M., Kaye, J. (2005). *Strategic planning for non-profit organizations: A practical guide and workbook* (2nd Ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Altındağ, S. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin planlı okul gelişimi uygulama düzeylerinin değerlendirilmesi (İstanbul ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altınkurt, Y., Ertürk, A., Yılmaz, İ. (2015). The relationship between psychological capital and burnout levels of teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4 (2), 166-187.
- Arslan, H., Kuru, M., Satıcı, A. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142). 15-25.
- Arslan, S. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile iş-aile zenginleşmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ata, E. (2015). *Okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avey, J. B., Nimnicht, J. L., Pigeon, N. G. (2010). Two field studies examining the association between positive psychological capital and employee performance. *Leadership and Organization Development Journal*, (31), 384-401.

- Avey, J. B., Luthans, F., Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: a positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48 (5), 677-693.
- Aydın, A., Yılmaz, K., Altınkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1470-1490.
- Aytaç, M., Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigm ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi*, (5), 14-22
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme: kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul okul geliştirme kuram, uygulama ve araştırma*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barut, A. (2017). *Öğretmenlerin işyeri ruhsallığı ile pozitif psikolojik sermaye algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. İstanbul: Kariyer.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşımali eğitim yapan resmi ilköğretim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Becker, M. (1992). *An effective school primer*. Arlington VA: American Association of School Administrators.
- Boulder, T. C. (2020). Online strategic discussion forum: models, strategies and applications. M. C. P. O. Okojie and T. C. Boulder (Eds.). In *Handbook of research on adult learning in higher education*. Pittsburgh: The University of Pittsburgh.
- Bulanch, C., Boothe, D. & Picket, W. (2006). *Analyzing the leadership behaviour of school principals*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066711.pdf> (Erişim tarihi: 14 Haziran 2020)
- Bush, T., Coleman, M. (2008). *Leadership and strategic management in education*. California: Sage.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirci, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N . (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (16) , 103-119.
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., Queen, R. E. (2003). *An intorduction to positive organizational scholarship*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir (Ed.). *Eğitim Yönetiminde kuram ve uygulama içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chaffee, E. E., Sherr L. A. (1992). *Quality: transforming postsecondary education*. Washington: Jossey-Bass Inc.
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management*. London: Falmer.
- Cheng, K., Wong, K. (1996), School effectiveness in East Asia, *Journal of Educational Administration*, 5 (34), 32-39.
- Chen, G., Gully, S. M., ve Eden, D. (2001).Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, (4), 62-83.
- Cohen, J. (1988). The effect size index: d. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, (2), 284-288.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government.
- Cortes, A. (2010). *Comparison of latino and non-latino superintendents' positive psychological functioning and resilience in school districts within North America*. <https://search.proquest.com/docview/822408556> (Erişim tarihi: 24.08.2019).
- Creemers, B. P. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8 (4), 343-362.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 260-273.

- Çakmak, M. S., Arabacı, İ. B. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (62), 890-909.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (11), 1-12.
- Çoban, D., Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (3), 317-348.
- Çobanoğlu, F., Badavan, Y. (2016). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 115-134.
- Çobanoğlu, N. (2019). *İlk ve ortaokullardaki paylaşılan liderlik ile pozitif psikolojik sermayenin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çobanoğlu, N., Bozbayındır, F. (2019). A study on shared leadership and positive psychological capitals of teachers at primary and secondary schools. *Universal Journal of Educational Research*, 7 (5), 1265-1274.
- Çetin, F., Basım, H. N. (2012). Örgütsel Psikolojik Sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45 (1), 121-137.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54), 211-233.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. California: Learning Policy Institute.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q. (2006). *Variations in teachers' work and lives and their effects on students: VITAE Report*. London: DfES.
- De Vaus, D.A. (1990). *Surveys in social research (2nd edition)*. New York: Harper Collins.
- Demir, A., Yıldırım, M. (2019). Etkili okullar için kim ne yapmalı? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 53-75.
- Demirel, Ö. (2019). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Donaldson, S., Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: *A review of the emerging literature and evidence base, The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 5 (3), 177-191.
- Dönmez, B. (2002), Bir okul geliştirme modeli olarak laboratuvar okulları uygulamasının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 126 (27), 70-83.
- DPT. (2006). *Kamu idareleri için stratejik plan hazırlama kılavuzu*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, (37), 15–27.
- English, F.W. (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. The North Carolina: Sage.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli -nitelikli- eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, F., İşbaşı, J. Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları: Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F son sınıf öğrencileri fakülte kültürünü nasıl algılıyor?. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 33-57.
- Ertuna, Ö. (2008). *Stratejik yönetim*. İstanbul: Okan Üniversitesi.
- George, D., Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: a simple guide and reference*. London: Routledge.
- Gökçer, N. (2011). İlköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 345-358.
- Gündüz, M. (2015). Türkiye’de eğitimin kısa tarihi. A. Gümüş ve A. Gümüş (Editörler). *Türkiye’de eğitim politikaları içinde*. Ankara: Nobel.
- Güngör, A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hallinger, P., Heck, R. (1998). Exploring the principles' contribution to school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- Hallinger, P., Murphy. J. (1986). Instructional leadership in effective schools. <http://www.eric.ed.gov/ED309535> (Erişim Tarihi: 21.08.2019)

- Harelson, A. R. (2016). *A study of psychological capital as a mediator between leadership style and job satisfaction*. Texas: Our Lady of the Lake University.
- Harris, A. (2000). Successful school improvement in the United Kingdom and Canada. [www.umanitoba.ca:https://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/harris.html](http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/harris.html) (Erişim tarihi: 01.02. 2017)
- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership and Management*, 21 (3), 261-270.
- Helvacı, M. A., Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin ğretmen grşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 41-60.
- Henrıquez F., Lara B., Mizala A., Repetto A. (2012). Effective schools do exist: low-income children's academic performance in Chile, *Applied Economics Letters*, 5 (19), 445-451.
- Hopkins, D. (1990). The International school improvement project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis. *School Organization*, 10 (2&3), 179-194.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. (2011). Positive Psychology and Educational Administration: An Optimistic Research Agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47 (3), 427-445.
- Hu, L. T., Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6 (1), 1-55.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th Ed.). London: Pearson.
- Jacobson, M. G., Lombard, R. H. (1992). Effective school climate: roles for peers, practitioners, and principals. *Rural Research Report*, 3 (4), 1-8.
- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, rgtsel güven ve örgütsel güven modelleri. *KM İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 93-118.
- Kaplan, M , Biçkes, D. (2013). Psikolojik sermaye ile iş tatmini arasındaki ilişkinin analizi: otel işletmelerinde yapılan bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , 20 (2) , 233-242.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Karmakar, R. (2016). Positive Psychological Capital and Parenting Styles among adolescents: Khasi and Non-Khasi Scenario. *Romanian Journal of Applied Psychology*, (18) 2, 47-52.

- Kaya, A., Balay, R., Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (48), 47-68.
- Kaya, E. (2016). *İş talepleri ve iş kaynaklarının işe tutkunluğa etkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Bilim.
- Keleş, H . (2011). Pozitif psikolojik sermaye: tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 343-350.
- Kelekçi, H., Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 992-1007.
- Kıış, A. (2009). *Öğrenen örgüt oluşturmada okul müdürlerinin öğrenen liderlik rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kutanis Özen, R. Oruç, E. (2014). Pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikolojik sermaye üzerine kavramsal bir inceleme. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 2 (2), 145-159.
- Larson, M. D. (2004). *positive psychological capital: a comparison with human and social capital and an analysis of a training intervention*. Unpublished Doctoral Thesis. Nebraska: University of Nebraska Faculty of the Graduate College.
- Lezotte L.W. (2002), Principal insights from effective schools. *Education Digest*, 58 (3), 14-17.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behaviour: developing and managing psychological strenghts. *Academy Of Management Executive*, 16 (1), s.57-72.
- Luthans, F., Luthans, K. W., Luthans, B.C. (2004). Positive psychological capital: beyond human and social capital. *Businness Horizons*, 47 (1), 45-50.
- Luthans, F., Youssef, C. M., Avlio, B. J. (2007). *Psychological capital*. New York: Oxford University.

- Luthans, F., Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33 (2), 143-160.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., Li, W. (2005). The psychological capital of chinese workers: exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, (1), 249–271
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row Publishers.
- McDonald, M., & O'Callaghan, J. (2008). Positive psychology: A foucauldian critique. *The Humanistic Psychologist*, 36 (2), 127-142.
- MEB. (1994). *Milli eğitimi geliştirme projesi*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2007a). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf (Erişim tarihi: 24.06.2019)
- MEB. (2007b). *Planlı okul gelişim modeli*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2010). *Eğitimde stratejik planlama okul/kurumlar için*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2017a). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf (Erişim tarihi: 03.07.2020)
- MEB (2017b). *Milli eğitim istatistikleri: örgün eğitim*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>, (Erişim Tarihi: 19.05.2020)
- Memduhoğlu, H., Karataş, E. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili? *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (7), 227-244.
- Murphy, J. (1992). School effectiveness and school restructuring: contributions to educational improvement. *School Effectiveness And School Improvement*, (3), 90-109.
- Naidoo A. G. V., Eeden A. V., Munch Z. (2014). Spatial variation in school performance, a local analysis of socio-economic factors in Cape Town. *South African Journal of Geomatics*, (3) 1, 78-94

- Norman, S. M. (2006). *The role of trust: implications for psychological capital and authentic leadership*. Unpublished Doctoral Thesis. Nebraska: University of Nebraska.
- Okur, E. (2019). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-2 (35), 111-119.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖYGM. (2020). *Türk eğitim tarihinin en büyük uzaktan eğitim mesleki gelişim programını başlatıyoruz*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/turk-egitim-tarihinin-en-buyuk-uzaktan-egitim-mesleki-gelisim-programini-baslatiyoruz/icerik/804> (Erişim Tarihi: 20.05.2020).
- Özdemir, S. (1996). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 411-433.
- Özdevecioglu, M. (1999). Örgütsel etkinlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8), 401-411.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7 (1), 103-124.
- Özutku, H. (2006). Amaç yaklaşımına göre insan kaynakları yönetiminin etkililiğini ölçmeye yönelik bir durum çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (3), 262-284.
- Pallant, J., Manual, S. S. (2007). A step by step guide to data analysis using SPSS for windows for version 15. <https://www.amazon.co.uk/Spss-Survival-Manual-guide-analysis/dp/0335242391> (Erişim tarihi: 01.01.2020).
- Peterson, R. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing Letters*, (11), 261-275.
- Polatcan, M., Cansoy, R. (2018). Türkiye'de etkili okul araştırmaları: ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*. 3 (8), 8-24.

- Recepoğlu, E., Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (2), 1817-1845.
- Reynolds, D., Hopkins, D., Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. *School Effectiveness*, 4 (1), 37-58.
- Rosseel, Y., Oberski, D., Byrnes, J., Vanbrabant, L., Savalei, V., Merkle, E., Rosseel, M.Y. (2017). Packagelavaan. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/1076998615621305> (Erişim Tarihi:06.17.2017)
- Scheier, M. F., Carver, C. S. ve Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery and self-esteem): A re- evaluation of the life orientation test. *Journal of Personality and Social Psychology*, (67), 1063-1078.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (58), 40-45.
- Seligman, M. E.P. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. (Ed: C. R. Synder and S. J. Lopez). *Handbook of positive psychology* içinde. The USA: Oxford University.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: how to change your mind and your life*. New York: Free.
- Sezgin, F. (2010). Okul yöneticisi ve liderlik. S. Özdemir (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. Ankara: Nobel.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *J Educ Change*. (11), 45–61.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, 99 (6), 323-338.
- Smith, S. (2004). An Intervention For School-Related Behaviours. *Elementary School Guidance and Counselling*, 28 (3), s. 82-88.
- Subbs, J. (1995). *Differences in perceptions of school effectiveness at middle and high school levels*. Unpunlished Doctoral Thesis. Florida: University of Florida, Institute of Educational Sciences.

- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şenel, T., Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türk Bilim ve Araştırma Vakfı Dergisi*, 9 (4), 1-12.
- Şenyurt, Ö. (2015). Türk eğitim sisteminde bilgi hizmetleri projeleri. https://www.researchgate.net/publication/290306439_Turk_Egitim_Sisteminde_Bilgi_Hizmetleri_Projeleri (Erişim Tarihi: 04.05.2020).
- Şimşek, Y. (2011). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Coşkun Bayrak (Ed.) *Eğitim Yönetimi* içinde, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi*. İlkokullarda bir araştırma. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taner, D. (2008). *Öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi ile okul kültür arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taştan, S. B. (2016). Psychological Capital: A positive psychological resource and its relationship with creative performance behaviour. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 101-118.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademik.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, W. (1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analyses. *Journal of Educational Administration*, 36 (4), 334-352.
- Tosun, M. (1981). *Örgütsel etkililik*. Ankara: TODAİE.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics: International edition*. London: Pearson.
- R Core Team. (2013). R: A language and environment for statistical computing. <https://www.R-project.org> (Erişim tarihi: 02.04.2020).
- Tösten, R., & Özgan, H. (2014). Pozitif psikolojik sermaye ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 18 (59), 429-442.

- Türesin Tetik, H., Köse, S. (2017). Psikolojik sermayenin lider-üye etkileşimi üzerindeki etkisinin hizmet sektöründe araştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22 (2), s.341-378.
- Uğurlu, C. T., Abdurrezzak, S. (2019). A study of validity and reliability of school effectiveness scale, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20 (1), 69-82.
- Uygungil, S., İşcan, Ö. (2018). Pozitif psikolojik sermaye, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 435-453.
- Uygur, A. (2004). *Örgütsel bağlılık ve iş gören performansı Türkiye Vakıflar Bankası Ankara, İstanbul ve İzmir ili şubelerine yönelik alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vandenberghe, R. (1995). Creative management of a school: A matter of vision and daily interventions. *Journal of Educational Administration*, 33 (2), 31-51.
- Wagnild, G., Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, (1), 165-178.
- Wang, J.H., Chen, Y.T., Hsu, M.H. (2014). A case study on psychological capital and teaching effectiveness in elementary schools. *International Journal of Engineering and Technology*, 6 (4), 331-337.
- Walumbwa, F., Luthans, F., Avey, J., Oke, A. (2011). Authentically leading groups: The mediating role of collective psychological capital and trust. *Journal of Organizational Behavior*, (32), 4-24.
- Yalçın, F. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yürütmekte oldukları okul geliştirme çalışmalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçın, S., Akan, D., Yıldırım, İ. (2018) Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (18), 157-174.
- Yağız, M. S. (2016). *İlkokulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yates, S. M. (2007). Teachers' perceptions of their professional learning. activities. *International Education Journal*, 8 (2), 213-221.
- YEĞİTEK. (Tarihsiz). E-twinning nedir? etwinning.meb.gov.tr/etwnedir/ (Erişim tarihi: 04.04.2020)
- Yenipınar, S. (1998). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etkililik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, İ., Tösten, R . (2020). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 10-17.
- Yıldırım, N. (2013). Okul gelişimi. S. Özdemir (Ed.). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2015). *Pozitif psikolojik sermaye, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Youssef, C. M. and Luthans, F. (2007). Positive Organizational Behavior in the Workplace: The Impact of Hope, Optimism, and Resilience. *Journal Of Management*, 33 (5), 774-800.
- Yükçü, S., Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karmaşa. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23 (4), 1 - 13.

EK-1. Kişisel Bilgiler Formu

ÖLÇEK FORMU

Sayın Meslektaşım,

Bu ölçek formu, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı bünyesinde Dr. Öğretim Üyesi Çetin Terzi danışmanlığında yürütmekte olduğum “Okul Etkililiği ve Pozitif Psikolojik Sermaye İlişkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı doktora tez çalışmasının veri toplama aracıdır. Araştırmanın amacı, okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerini çeşitli değişkenlere göre alt boyutlarıyla incelemektir. Bu amaçla veri toplama aracının birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde pozitif psikolojik sermaye ölçeği, üçüncü bölümünde okul etkililiği ölçeği yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi, herhangi bir kişi veya kuruluşa da verilmeyecektir. Aşağıdaki ölçeklerde yer alan tüm sorulara size uygun olan seçeneğe “X” işareti koyarak cevaplamanız araştırmanın sonuçları açısından önem taşımaktadır. Ayırdığınız vakit ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Araştırmacı: Davut ATİŞ / davutatis@gmail.com
EYTPE Doktora Öğrencisi / İngilizce Öğretmeni

Danışman: Dr. Öğr Üyesi Çetin TERZİ
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bil. Enst.

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz	() Kadın	() Erkek		
2. Yaşınız	() 22-29	() 30-39	() 40-49	() 50 ve üzeri
3. Medeni durumunuz	() Evli	() Bekâr		
4. Branşınız	 (Lütfen yazınız.)			
5. Eğitim durumunuz	() Lisans	() Yüksek lisans	() Doktora	
6. Kıdeminiz	() 1-5 yıl	() 6-10 yıl	() 11-15 yıl	() 16 ve üzeri
7. Kurum türünüz	() Devlet okulu	() Özel okul		
8. Kurumda çalışma süreniz	() 1 yıldan az	() 1-5 yıl	() 6-10 yıl	() 11 yıl üzeri
9. Okuldaki öğretmen sayısı	() 1-15	() 16-30	() 31 ve üzeri	

EK-2. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği						
İFADELER		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
ÖZYETERLİK						
1	Yaptığım işin tüm aşamasında kendimden eminimdir.	1	2	3	4	5
2	Kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
3	Başarı için yapmam gerekeni biliyorum.	1	2	3	4	5
4	Beni zorlayan işlerde kimden yardım alacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
İYİMSERLİK						
5	Hayat dolu bir insanım.	1	2	3	4	5
6	Enerji doluyum.	1	2	3	4	5
7	Hayat güzeldir.	1	2	3	4	5
8	Güler yüzlüyüm.	1	2	3	4	5
9	Toplumla iç içe yaşamak bana huzur veriyor.	1	2	3	4	5
GÜVEN						
10	Mesleki sorumluluklarımın farkındayım.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerimin sorunlarını çözmekte istekliyim.	1	2	3	4	5
12	Mesleğimde güvenilir birisi olduğumu söylerler.	1	2	3	4	5
13	Yaptığım her iş için hesap verebilirim.	1	2	3	4	5
DIŞADÖNÜKLÜK						
14	Mesleğimle ilgili konularda istenirse bir grubu bilgilendirebilirim.	1	2	3	4	5
15	Okulumun bir problemi olduğunda çözüm için gerekirse tüm mercilerle görüşürüm.	1	2	3	4	5
16	Okulum için yeni fikirler geliştiririm.	1	2	3	4	5
17	Mesleki konularda kurumumu temsil edebilirim.	1	2	3	4	5
18	Çalışma hayatımda şeffaf olmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK						
19	Öğrencilerimin eğitimi için çevredeki olumsuzluklarla mücadele ederim.	1	2	3	4	5
20	Kurumumdaki bir sorun için yapıcı katkılar sağlarım.	1	2	3	4	5

EK-2. (Devam) – Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

21	Beklenmedik sorunlara çözümler geliştirebilirim.	1	2	3	4	5
22	Zorluklar mücadele azmimi artırır.	1	2	3	4	5
23	Güçlükler karşısında mücadele ederim.	1	2	3	4	5
UMUT						
24	Yaşadığım problemler beni olgunlaştırır.	1	2	3	4	5
25	Mesleğimi icra ederken aynı anda birçok problemin üstesinden gelirim.	1	2	3	4	5
26	Öğretmenlik hayatımda karşılaşacağım problemlerle bir şekilde başedebilirim.	1	2	3	4	5

EK-3. Etkili Okul Ölçeği

Etkili Okul Ölçeği						
İFADELER		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tam Katılmıyorum
I. OKUL YÖNETİCİSİ						
Bu okulda okul yöneticisi;						
1	Öğretmeneler arasında birliktelik ruhunun oluşmasına yönelik etkinlikler (okul gezileri, okul yemekleri vb.) düzenler.	1	2	3	4	5
2	Sık sık sınıfları ziyaret ederek iş başında öğretmenleri denetler.	1	2	3	4	5
3	Okulun her tarafında sıkça görülür.	1	2	3	4	5
4	Okul dış paydaşlarını (dernekleri, vakıflar, STK'lar, diğer kurum ve kuruluşlar vb.) ve velileri okula gerekli desteğin verilmesinde olanak sağlar.	1	2	3	4	5
5	Okulun gelecekteki resmini ve amaçlarını okul çalışanlarının ve öğrencilerin içselleştirmesine önderlik eder.	1	2	3	4	5
II. ÖĞRETMENLER						
Bu okulda öğretmenler;						
6	Mesleği ile ilgili gelişimleri yakından takip ederler.	1	2	3	4	5
7	Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ederler.	1	2	3	4	5
8	Okul içinde ve dışında davranışlarıyla öğrencilere rol model olurlar.	1	2	3	4	5
9	Okulda birbirleriyle eğitim öğretim konularında paylaşımlarda bulunarak, iş birliği içinde çalışırlar.	1	2	3	4	5
10	Yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler.	1	2	3	4	5
11	Etkili sınıf yönetimi becerisine sahiptirler.					
12	Her öğrencinin biricik olduğu bilinciyle hareket ederler.	1	2	3	4	5
III. OKUL ORTAMI VE EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRECİ						
Bu okulda;						
13	Okul kültürünün yerleşmesinde ve sürdürülmesinde tüm okul personeli etkilidir.	1	2	3	4	5
14	Okul çalışanlarını ve öğrencileri istekle çalışmaya yöneltecek bir okul iklimi vardır.	1	2	3	4	5

EK-3. (Devam) Etkili Okul Ölçeği

15	Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır.	1	2	3	4	5
16	Okulun disiplin politikası konusunda okul idaresi ve öğretmenler arasında benzerlik söz konusudur.	1	2	3	4	5
17	Okul ortamı eğitim öğretim sürecini olumlu yönde etkiler.	1	2	3	4	5
IV. ÖĞRENCİLER						
Bu okulda öğrenciler;						
18	Başarıya olan inançları yüksektir.	1	2	3	4	5
19	Sorumluluk almaya isteklidirler.					
20	Sorunlarla baş etme konusunda bilinçlendirilmişlerdir.	1	2	3	4	5
21	Çalışmalarını planlı yürütürler.	1	2	3	4	5
22	Kendi başlarına okuma ve çalışmaları için sınıf kitaplıklarını ve okul kütüphanesini kullanabilirler.	1	2	3	4	5
23	Birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar.	1	2	3	4	5
24	Başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler.	1	2	3	4	5
V. VELİLER						
Bu okulda öğrenci velileri;						
25	Okulla ilgili verilecek kararlara katılırlar.	1	2	3	4	5
26	Velisi oldukları öğrenciler hakkında okul idaresi ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.	1	2	3	4	5
27	Okulu sık sık ziyaret ederler.	1	2	3	4	5
28	Okul idaresi ve öğretmenlerin kendilerinden neler beklediğinin bilinci içerisinde dirler.	1	2	3	4	5
29	Okul yönetim ile uyum içindedirler.	1	2	3	4	5
30	Okula yönelik öneri ve şikayetlerini rahatlıkla okul yetkililerine bildirebilirler.	1	2	3	4	5
31	Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için aktif çalışmaya isteklidirler.	1	2	3	4	5

EK-4. Etik Kurul Kararı

Evrak Kayıt Tarihi: 19.02.2019

Protokol No: 14833

Tarih: 28.03.2019

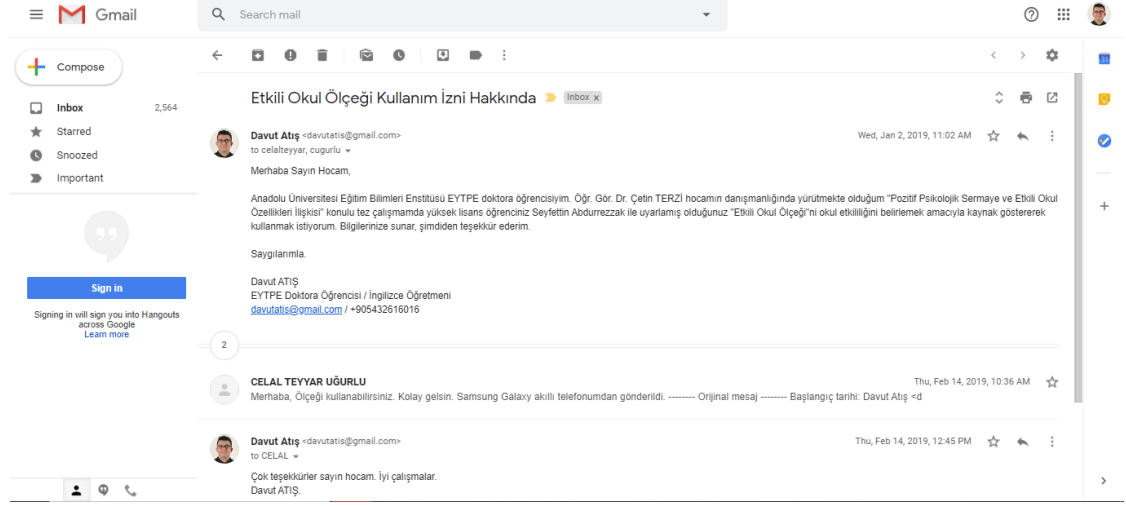


ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

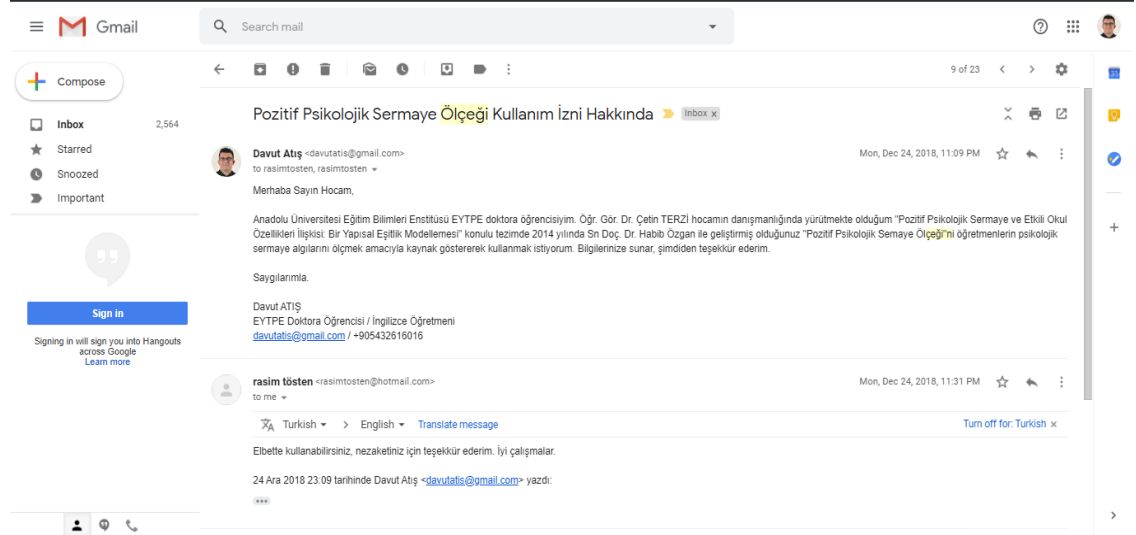
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Pozitif Psikolojik Sermaye ve Okul Etkililiği İlişkilerinin Devlet Okulları ve Özel Okullar Bağlamında İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ
TEZ YAZARI:	Davut ATİŞ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-5. Ölçek Kullanım İzinleri

- Etkili Okul Ölçeği Kullanım İzni



- Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği Kullanım İzni



EK-6. Araştırma İzni

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 15/05/2019-E.27011



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.9225083
Konu : Araştırma İzni

09.05.2019

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi: 29/04/2019 tarih ve 37596 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı öğrencisi Davut ATIŞ'a ait Araştırma Projesi Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve Valiliğimizce uygun görülmüş olup, Araştırma Değerlendirme Formu ile Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Valilik Oluru

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
Tarih: 20.05.2019
Önder ÜLKE
Memur

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:S.A.YILDIZ Bil.İşl.
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden adcd-786f-3010-981a-906c kodu ile teyit edilebilir.

EK-6. (Devam) Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.9124535

08/05/2019

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 29/04/2019 tarih ve 37596 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı öğrencisi Davut ATIŞ'ın "Pozitif Psikolojik Sermaye ve Okul Etkililiği İlişkilerinin Devlet Okulları ve Özel Okullar Bağlamında İncelenmesi" başlıklı doktora tezi kapsamındaki uygulama çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan, Pozitif Psikolojik Sermaye ve Okul Etkililiği İlişkilerinin Devlet Okulları ve Özel Okullar Bağlamında İncelenmesi konulu araştırma çalışmasının, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimiz Tepebaşı ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinde uygulanmasını takdirlerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
.../05/2019

Dr.Erdinç YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-6. (Devam) Araştırma İzni



ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Davut ATİŞ
Kurumu / Üniversitesi	Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Eskişehir İli Tepebaşı İlçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenler
Araştırmanın Konusu	Pozitif Psikolojik Sermaye ve Okul Etkililiği İlişkilerinin Devlet Okulları ve Özel Okullar Bağlamında İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Doktora Tezi
Veri Toplama Araçları	1. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği (1 sayfa) 2. Etkili Okul Ölçeği (2 sayfa) 3. Araştırma Gönüllü Katılım Formu (1 sayfa)
Görüş İstenecek Birimler	

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi. Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2018-2019 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.		
Komisyon Kararı	KABUL (oybirliği ile)	
(Varsa) Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :	

KOMİSYON

08/05/2019

Okan ERER
Öğretmen

Gülseren TOPUZ
Öğretmen

Cemile KARALAR
Öğretmen

Ayşe AYDIN AKKURT
Öğretmen

Büyükdere Mah. Atatürk Bld. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özel Büro
Tel : (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

EK-6. (Devam) Araştırma İzni

ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

Adı Soyadı : Davut ATIŞ

Kurumu : Eskişehir Anadolu Üniversitesi

Konu : Pozitif Psikolojik Sermaye ve Okul Etkililiği İlişkilerinin Devlet Okulları ve Özel Okullar Bağlamında İncelenmesi

Tarih : 08.05.2019

MEB 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge

Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar

	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu,	X		
Millî ve manevi değerlere uygunluğu,	X		
Kişilik haklarına uygunluğu (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.),	X		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme durumu,	X		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermemesi,	X		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması,	X		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması,	X		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması,	X		
Araştırma, veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulanması, eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması için ilk ve ikinci yarıyılın bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar yapılması,	X		
Uygulamanın sadece Eskişehir ilinde yapılmasıdır.	X		

Komisyon Üyeleri

	Uygun	Uygun Değil	İmza
Okan ERER	X		
Gülseren TOPUZ	X		
Cemile KARALAR	X		
Ayşe AYDIN AKKURT	X		

Büyükdere Mah. Atatürk Biv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özel Büro
Tel : (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

EK-7. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Pozitif Psikolojik Sermaye ve Okul Etkililiği İlişkilerinin Devlet Okulları ve Özel Okullar Bağlamında İncelenmesi başlıklı bir araştırma çalışması olup öğretmenlerin görüşlerine göre okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerini devlet okulları ve özel okullar bağlamında karşılaştırmalı olarak inceleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Dr. Öğretim Üyesi Çetin Terzi danışmanlığında Davut Atış tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile etkili okul ve pozitif psikolojik sermaye literatürünün gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket uygulaması yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler gizli dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalından Çetin Terzi'ye ya da Araştırmacı Kardeşler Ortaokulu İngilizce Öğretmeni Davut ATİŞ'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Davut ATİŞ

Adres: Şirintepe Mah. Erkanat Sokak

No: 2 Tepebaşı / Eskişehir

İş Tel : 0222 320 11 19

Cep Tel : 0543 261 60 16

e-posta : davutatis@gmail.com

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-8. Araştırmaya Dâhil Edilen Okullar Listesi

TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710709	Arif Nihat Asya Ortaokulu	Normal Öğretim	14	2223212805	2223212805	FEVZİÇAKMAK MAH. AKTAŞLAR SK. NO: 27A TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710227	Ata Ortaokulu	İkili Öğretim	59	2223222027	2223232456	FATİH MAH. CEYHAN SK. NO: 2 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	707866	Atatürk Ortaokulu	İkili Öğretim	65	2222306850	2222306851	HSANİYE MAH. GAZİ YAKUP SATAR CAD. NO: 25 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	976549	Cemalettin Sarar Ortaokulu	Normal Öğretim	27	2223224546	2223214546	FEVZİÇAKMAK MAH. NATO SK. NO: 15 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	711188	Çukurhisar Ortaokulu	Normal Öğretim	12	2224112009	2224112012	ÇUKURHISAR YENİ MAH. FATİH CADDESİ CAD. NO: 11 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	887676	Emine Cahide Karaali Ortaokulu	Normal Öğretim	21	2223241201	2223240900	SAZOVA MAH. ULUBATLI CAD. NO: 1 İÇ KAPI NO: A TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710193	Eskişehir Ticaret Odası Ortaokulu	Normal Öğretim	52	2223151837	2223151838	BATIKENT MAH. BÜLENT ECEVİT BUL. OKUL SPOR SALONU BLOK NO: 35A TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	703463	Fahri Günay Ortaokulu	Normal Öğretim	57	2223402323	2223401003	ÇAMLIÇA MAH. SÜRÜCÜLER SK. B BLOK NO: 36 İÇ KAPI NO: 1 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713859	Gündüzler Ortaokulu	İkili Öğretim	9	2224185012	2224185012	GÜNDÜZLER MAH. CUMHURİYET CAD. NO: 23 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710198	İki Eylül Ortaokulu	İkili Öğretim	67	2222302862	2222340023	CUMHURİYE MAH. TEMEL SK. NO: 5 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	751212	İstiklal Ortaokulu	Normal Öğretim	21	2223351281		ULUÖNDER MAH. AYSEV SK. NO: 1A İÇ KAPI NO: A TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710465	Kardeşler Ortaokulu	Normal Öğretim	33	2223201119	2223200003	ŞİRİNTEPE MAH. ERKANAT SK. NO: 2 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	879457	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	İkili Öğretim	79	2223352867	2223354281	ULUÖNDER MAH. ÖRSAN SK. NO: 8 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	711362	Mimar Sinan Ortaokulu	Normal Öğretim	21	2223222014	2223212553	ESENTEPE MAH. YEŞİLMEYDAN CAD. NO: 20 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710727	Mustafa Kemal Ortaokulu	Normal Öğretim	31	2223350594	2223308110	YEŞİLTEPE MAH. ÇEVRE YOLU BUL. NO: 41B/1 İÇ KAPI NO: C101 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	711183	Muttalıp Atatürk Ortaokulu	Normal Öğretim	17	2223380004	2223380021	MUTTALIP ORTA MAH. CUMHURİYET CADDESİ CAD. NO: 51 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	703310	Namık Kemal Ortaokulu	İkili Öğretim	66	2223222060	2223233064	BAHÇELEVLER MAH. FULYA SK. B BLOK NO: 18 İÇ KAPI NO: 1 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	760233	Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu	İkili Öğretim	61	2223206855	2223206868	BATIKENT MAH. AYDINLAR SK. NO: 1/1 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710700	Satılmışoğlu Şükrü Sever Ortaokulu	Normal Öğretim	8	2224342222	2224342222	SATILMIŞOĞLU MAHALLESİ 1094.SOKAK NO: 2 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710695	Sinan Alaşağ Ortaokulu	Normal Öğretim	27	2223201637	2223201600	YEŞİLTEPE MAH. DEĞİRMENDERE SK. NO: 9 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	751211	Suzan Gürcanli Ortaokulu	İkili Öğretim	44	2222200055	2222203026	ŞEKER MAH. GAZİ YAKUP SATAR CAD. NO: 88 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710714	Şehit Barış Öztürk Ortaokulu	Normal Öğretim	44	2223100095	2223100093	ERTUĞRULGAZİ MAH. TÜRELİ SK. NO: 11 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710697	Şehit Halil Durmaz Ortaokulu	Normal Öğretim	27	2223222007	2223223592	ŞARHÖYÜK MAH. ÇIRAKLI SK. NO: 5 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	703481	Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu	Normal Öğretim	41	2223222069	2223237376	ESENTEPE MAH. AKÇAĞ SK. NO: 3 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710696	Şehit Piyade Astsubay Çavuş Soner Özubeğ Ortaokulu	Normal Öğretim	25	2224330028	2224340027	ŞEKER MAH. 4532.SOKAK SK. NO: 2 İÇ KAPI NO: KPC TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710705	Şehit Piyade Üsteğmen Gökhan Yavuz Ortaokulu	Normal Öğretim	11	2223380856	2223380845	SAKİNTEPE MAH. GONCA SOKAK SK. NO: 2 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710487	Şehit Teğmen Subutay Alkan Ortaokulu	Normal Öğretim	30	2223350075	2223353475	ŞİRİNTEPE MAH. ÖNCEL SK. NO: 2 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710722	Tokî Şehit Emre Bolat Ortaokulu	Normal Öğretim	24	2223140360	2223140361	AŞAĞI SOĞUTÖNÜ MAH. 1585.SOKAK SK. NO: 2 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü	Ortaokul (İşitme Engelliler)	746936	Ahmet Yesevi İşitme Engelliler Ortaokulu	Normal Öğretim	16	2223401919	2223400607	ÇAMLIÇA MAH. ÇANGÜL SK. NO: 2 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Özel Türk Ortaokulu	99952681	MAT-FKB ÖZEL GELİŞİM ORTAOKULU	Normal Öğretim	31	2223130101	2223130488	ZİNCİRLİKUYU MAH. ÇİFTLİK YOLU NO:36 TEPEBAŞI/ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Özel Türk Ortaokulu	99952322	ÖZEL ATAYURT ORTAOKULU	Normal Öğretim	44	2223150360	2223150366	YUKARI SOĞUTÖNÜ MAH. 951.SOKAK SK. NO: 14B/1 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Özel Türk Ortaokulu	99952719	ÖZEL ÇAĞDAŞ ORTAOKULU	Normal Öğretim	34	2223353494	2223350212	SAZOVA MAH. GÖRSEİM SOKAK NO:1
TEPEBAŞI	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Özel Türk Ortaokulu	99952257	ÖZEL ÇAĞFEN KOLEJİ ORTAOKULU	Normal Öğretim	17	2223406611	2223406608	BATIKENT MAH. AYDINLAR SK. NO: 46 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Özel Türk Ortaokulu	99957556	ÖZEL ESKİŞEHİR AKYOL ORTAOKULU	Normal Öğretim	1	2223150906	2223150907	BATIKENT MAHALLESİ 7842 SOK. A-2,4,6 B-1 BLOK TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Özel Türk Ortaokulu	99974397	ÖZEL ESKİŞEHİR BAĞÇEŞEHİR ORTAOKULU	Normal Öğretim	17	5328920997		BATIKENT MAH. ÇATALCA SK. NO: 37 İÇ KAPI NO: 1 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Özel Türk Ortaokulu	99976865	ÖZEL GENÇ UFUK KOLEJİ ORTAOKULU	Normal Öğretim	12	5538338385		ZİNCİRLİKUYU MAH. ÇEVRE YOLU MEY. NO: 596 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Özel Türk Ortaokulu	99960410	ÖZEL SAKARYA ORTAOKULU	Normal Öğretim	41	2223140114		AŞAĞI SOĞUTÖNÜ MAH. 1527 BUL. NO: 68 İÇ KAPI NO: 1 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR
TEPEBAŞI	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Özel Türk Ortaokulu	99952838	TED ESKİŞEHİR ÖZEL ORTAOKULU	Normal Öğretim	24	2224332214	2224332002	YUKARI SOĞUTÖNÜ MAH. SOĞUT VE ULUDERE YOLU SK. NO: 564 TEPEBAŞI / ESKİŞEHİR