



**KOLAYLAŖTIRICI OKUL YAPISI İLE ÖĞRETMENLERİN
AKADEMİK İYİMSERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŖKİDE
ÖĞRETMEN ÖZNEL İYİ OLUŖUNUN ARACI ETKİSİ**

Elif Ünlü

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

NİSAN, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Elif
Soyadı : Ünlü
Bölümü : Eğitim Yönetimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlikleri
Arasındaki İlişkide Öğretmen Öznel İyi Oluşunun Aracı Etkisi

İngilizce Adı: The Mediating Effect of Teacher Subjective Well-being in the
Relationship between Enabling School Structure and Teachers'
Academic Optimism

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Elif Ünlü

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Elif Ünlü tarafından hazırlanan “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlikleri Arasındaki İlişkide Öğretmen Öznel İyi Oluşunun Aracı Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Fatih Şahin

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Hatice Turan Bora

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Başkent Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Onur Erdoğan

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 12/03/2024

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim sürecinde akademik bilgi ve birikimiyle her zaman geliştiren, yol gösteren, başarabileceğim konusunda cesaretlendiren, sürekli yeni bilgilerle ufkumu açan, tez çalışmamın her noktasında anlayışı ve sabrı ile emek ve zamanını esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Fatih ŞAHİN'e sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma jürisinde yer alan Dr. Öğr. Üyesi Hatice TURAN BORA hocama ve Dr. Öğr. Üyesi Onur ERDOĞAN hocama değerli katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim sürecimde bilgi ve deneyimlerini paylaşan, öğrenme sürecime katkı sağlayan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışma dönemimde her zaman yanımda olan, motive eden, çalışmalarımı destekleyen eşim Muhammet ÜNLÜ'ye teşekkür ederim.

Araştırmama değerli görüşleriyle katkıda bulunan, veri toplama sürecime destek olan tüm okul yöneticilerine ve öğretmenlere teşekkür ederim.

**KOLAYLAŖTIRICI OKUL YAPISI İLE ÖĞRETMENLERİN
AKADEMİK İYİMSERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŖKİDE
ÖĞRETMEN ÖZNEL İYİ OLUŖUNUN ARACI ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Elif Ünlü

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan 2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkide öğretmen öznel iyi oluşunun aracı etkisini öğretmen görüşlerine göre yapısal eşitlik modellemesinden yararlanarak incelemektir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarda görev yapan 16.507 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 700 öğretmenden oluşan örneklem grubuna ulaşılmıştır. Örneklem belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeğı”, “Akademik İyimserlik Ölçeğı” ve “Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Ölçeğı” olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımı çarpıklık ve basıklık değerleri ile kontrol edildikten sonra parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizi için betimsel istatistikler, regresyon analizi ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı ile ilgili algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, öznel iyi oluş düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada yapılan regresyon analizi sonucunda, kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserliğini pozitif ve anlamlı, ancak düşük düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını ise pozitif ve

anlamalı şekilde yordadığı görülmüştür. Araştırma sonuçları kapsamında, öğretmenlerin öznel iyi oluşunun öğretmenlerin akademik iyimserliklerini pozitif ve anlamalı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin  znel iyi oluşunun aracılık rolü ile ilgili olarak, kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkide  ğretmen öznel iyi oluşunun kısmi aracılık etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda, okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı okul yapısını benimsemelerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşunu ve akademik iyimserliğini olumlu etkileyeceği söylenebilir. Bu araştırma öğretmenlerin öznel iyi oluşunun kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki aracı rolü ile ilgili daha açıklayıcı bilgilere ulaşma imkânı sağlayabilir.



Anahtar Kelimeler : Kolaylaştırıcı Okul Yapısı, Akademik İyimserlik,  znel İyi Oluş,  ğretmen

Sayfa Adedi : xv + 116

Danışman : Doç. Dr. Fatih şAHİN

**THE MEDIATING EFFECT OF TEACHER SUBJECTIVE WELL-
BEING IN THE RELATIONSHIP BETWEEN ENABLING SCHOOL
STRUCTURE AND TEACHERS' ACADEMIC OPTIMISM**

(M.S. Thesis)

Elif Ünlü

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

April 2024

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the mediating effect of teacher subjective well-being in the relationship between enabling school structure and teachers' academic optimism by using structural equation modelling according to teachers' views. Quantitative research method was used in this study. The population of this research consists of 16,507 teachers working in official secondary schools in the central districts of Ankara province in the 2022-2023 academic year. Within the scope of the research, a sample group consisting of 700 teachers was reached. Stratified sampling method was used to determine the sample. Three data collection tools, namely "Enabling School Structure Scale", "Academic Optimism Scale" and "Teachers' Subjective Well-Being Scale" were used in the study. After the normal distribution of the data was checked with skewness and kurtosis values, it was decided to use parametric tests. Descriptive statistics, regression analysis and structural equation modelling were used to analyse the data. According to the results of the study, teachers' perceptions of enabling school structure are at a high level. It was observed that teachers' academic optimism levels were at high level and their subjective well-being levels were at medium level. As a result of the regression analysis, it was determined that enabling school structure predicted teachers' academic optimism positively and significantly, but at a low level. Enabling school structure predicted teachers' subjective well-being positively and significantly. Within the scope of the research results, it was determined that teachers'

subjective well-being positively and significantly predicted teachers' academic optimism. Regarding the mediating role of teachers' subjective well-being, it was concluded that teachers' subjective well-being had a partial mediating effect on the relationship between enabling school structure and teachers' academic optimism. In line with the results of the research, it can be said that school administrators' adoption of enabling school structure will positively affect teachers' subjective well-being and academic optimism. This research may provide more explanatory information about the mediating role of teachers' subjective well-being between enabling school structure and teachers' academic optimism.



Keywords : Enabling School Structure, Academic Optimism, Subjective Well-Being, Teacher

Page Number : xv + 116

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Fatih ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7

BÖLÜM II	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Pozitif Psikoloji	8
2.2. İyimserlik.....	10
2.3. Akademik İyimserlik Kavramı ve Gelişimi.....	11
2.4. Akademik İyimserliğin Boyutları	14
2.4.1. Öz Yeterlik	16
2.4.2. Akademik Vurgu	18
2.4.3. Güven	19
2.5. Eğitim Örgütlerinde Akademik İyimserlik	21
2.6. Eğitim Örgütlerinde Akademik İyimserliğe İlişkin Araştırmalar	22
2.6.1. Yurt İçi Araştırmalar	22
2.6.2. Yurt Dışı Araştırmalar	24
2.7. Örgütsel Yapı	27
2.8. Bürokrasi Kavramı ve Gelişimi.....	29
2.9. Okullarda Bürokratik Yapı.....	30
2.9.1. Biçimlendirme	32
2.9.2. Merkezileştirme	35
2.10. Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ve Özellikleri.....	36
2.11. Kolaylaştırıcı Okul Yapısına İlişkin Araştırmalar	38
2.11.1. Yurt İçi Araştırmalar	38
2.11.2. Yurt Dışı Araştırmalar	40
2.12. Mutluluk.....	44
2.12.1. Örgütsel Mutluluk	45
2.13. Öznel İyi Oluş Kavramı ve Gelişimi	46
2.14. Öznel İyi Oluş Kuramları	47

2.14.1. Erek Kuramı	47
2.14.2. Etkinlik Kuramı	48
2.14.3. Aşağıdan Yukarıya Yukarıdan Aşağıya Kuramı	49
2.14.4. Uyum Kuramı	50
2.14.5. Çok Yönlü Uyuşmazlık Kuramı	51
2.15. Eğitim Örgütlerinde Öznel İyi Oluş	51
2.16. Öznel İyi Oluş ile İlgili Araştırmalar	52
2.16.1. Yurt İçi Araştırmalar	52
2.16.2. Yurt Dışı Araştırmalar	55
2.17. Kavramlar Arası İlişkiler	58
2.17.1. Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Akademik İyimserliği İlişkisi	58
2.17.2. Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları İlişkisi	59
2.17.3. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları ile Akademik İyimserlikleri İlişkisi	60
2.17.4. Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkide Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşunun Aracı Etkisi	61
BÖLÜM III.....	62
YÖNTEM	62
3.1. Araştırmanın Modeli	62
3.2. Evren ve Örneklem	63
3.3. Veri Toplama Araçları.....	65
3.3.1. Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği	65
3.3.2. Akademik İyimserlik Ölçeği	66
3.3.3. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği	67

3.4. Verilerin Toplanması	68
3.5. Veri Analizi	68
BÖLÜM IV	73
BULGULAR VE YORUMLAR	73
4.1. Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Öğretmenlerin Akademik İyimserliklerini Yordamasına İlişkin Bulgular	73
4.2. Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarını Yordamasına İlişkin Bulgular	74
4.3. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarının Öğretmenlerin Akademik İyimserliklerini Yordamasına İlişkin Bulgular	75
4.4. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarının Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkide Aracı Rolüne İlişkin Bulgular.....	75
BÖLÜM V	78
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	78
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	78
5.2. Öneriler	84
KAYNAKLAR	86
EKLER	109
EK 1. Veri Toplama Araçları	110
EK 2. Ölçek Kullanım İzinleri.....	113
EK 3. Etik Kurul Onayı.....	115
EK 4. MEB Araştırma İzni Yazısı.....	116

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Ankara Merkez İlçelerine Göre Resmi Ortaokul ve Öğretmen Sayıları	63
Tablo 2. Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı ..	64
Tablo 3. Ölçeklere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	68
Tablo 4. Ölçeklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Minimum, Maksimum ve Standart Sapma Değerleri	69
Tablo 5. Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Öğretmenlerin Akademik İyimserliğini Yordamasına İlişkin Bulgular	74
Tablo 6. Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarını Yordamasına İlişkin Bulgular	74
Tablo 7. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarının Akademik İyimserliklerini Yordamasına İlişkin İlişkin Bulgular	75
Tablo 8. Araştırmada Test Edilen Modele Ait Process Regresyon Analizi	76
Tablo 9. Sobel ve Aroian Test Sonuçları	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Akademik iyimserliğin üç boyutu arasındaki karşılıklı nedensel ilişki.	15
Şekil 2. Araştırma modeli	62
Şekil 3. Aracı değişken etkisi.	70
Şekil 4. Araştırma modeli ve hipotezler	73

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	Adjusted Goodness of Fit Index
CFI	Comparative Fit Index
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
n	Örneklem Büyüklüğü
p	Anlamlılık Değeri
RMSEA	Root Means Quare Error of Approximation
SS	Standart Sapma
sd	Standart Değer
t	Dağılım Değeri
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
vd.	Ve Diğerleri
$\bar{x}$	<i>Aritmetik Ortalama</i>
χ^2	Ki-kare
YEM	Yapısal Eşitlik Modeli

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına, tanımlarına ve konu ile ilgili araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okullarda etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması ve başarının arttırılması için öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısına dair inançları ve akademik görevlere odaklanmaları önemlidir. Öğretmenlerin öğrenci başarısını arttırmaya yönelik inanç ve çabalarını yansıtan kavramlardan biri akademik iyimserliktir (Beard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2010). Akademik iyimserlik öğretmenlerin kendileri, öğrencileri ve çevrelerine dair taşıdıkları pozitif inanç ve düşüncelerdir (Hoy, Tarter & Hoy, 2006).

Akademik iyimserlik kavramının ortaya çıkışında pozitif psikoloji, sosyal bilişsel teori ve öz yeterlik teorilerinin etkili olduğu belirtilmektedir (Beard vd., 2010). Akademik iyimserlik kavramının başlangıç noktası olarak görülen iyimserliğin Seligman'ın çalışmaları ile ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Hoy, Hoy & Kurz, 2008). Öğretmenler iyimser olduğunda, tüm öğrencilerin başarabileceğine inanarak öğrenme ortamları tasarlarlar. Öğrenme süreçleriyle ilgili kendileri ve öğrencileri için hedefler belirler ve öğrencilerinin öğrenmesi için çalışırlar (Kurz, 2006).

Üzüm ve Ünal (2023) öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyini etkileyen faktörleri araştırdıkları çalışmalarında öz yeterliğin, akademik vurgunun, öğrenci ve veliye güvenin öğretmenlerin akademik iyimserliklerini pozitif yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, Üzüm ve Ünal (2023) öğretmenlerin başarı ve başarısızlık deneyimlerinin akademik

iyimserliklerinin önemli bir belirleyicisi olduğuna dikkat çekmişlerdir. Özdemir ve Kılınç'a (2014) göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi yüksek olduğunda, öğretmenler öğrenci başarısını arttırma yönünde daha istekli olmakta ve mesleki gereklilikleri daha etkili bir şekilde yerine getirmektedirler. Bu kapsamda, okulda uygulanan öğretimin kalitesinin artması, öğrenme koşullarının iyileşmesi ve öğrencilerin eğitim-öğretime dair ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için öğretmenlerin yüksek akademik iyimserlik düzeyine sahip olmaları önemlidir.

Akademik iyimserlikle ilgili araştırmalar incelendiğinde, kavramın hem bireysel öğretmen özelliği olarak hem de okul akademik iyimserliği düzeyinde ele alındığı söylenebilir (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991). Hoy, Woolfolk Hoy ve Kurz (2008) Ohio'da gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen akademik iyimserliğinin inançsal iyimserlik, hümanist sınıf yönetimi, öğrenci merkezli eğitim inancı ve öğretim metot ve yöntemleri ile hem bireysel hem de bütünsel olarak yakın ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kurz (2006) çalışmasında, öğretmenlerin akademik iyimserliği ile mesleğe bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmen akademik iyimserliği ile öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucunu bulmuştur.

Beard vd. (2010) öğretmenlerin akademik iyimserliklerine dair gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen niteliği ve okul özelliklerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde önemli derecede etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmada, ayrıca sosyo-ekonomik özelliklerin de akademik başarı üzerinde oldukça etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Hoy ve Tschannen-Moran (2000) akademik iyimserliğin okulların başarılı olabilmesinde gizil bir güç olduğu fikrini ileri sürmektedirler.

Hoy vd. (1991) akademik iyimserliğin gelişebilmesi için olumlu öğrenci, öğretmen ve yönetici ilişkileri aracılığıyla sağlıklı ve pozitif bir okul ikliminin oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Okul yapısı öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyini etkileyen faktörlerden biridir (Anderson, 2012). Okulların bürokratik yapısının beraberinde getirdiği kurallar, ilkeler, prosedür, hiyerarşik sistem ve rol yapıları öğretmenlerin davranışlarını ve mesleki algılarını etkilemektedir (Cerit, 2013). Özdemir ve Kılınç (2014) etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, etkili bürokratik okul yapısı ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Buna ek olarak çalışmada, etkili bürokratik okul yapısının

öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Okulların daha etkili ve verimli olmasında okul yapısı önemli bir rol üstlenmektedir. Okulda iş birliğini, profesyonel çalışmayı ve çalışanların mesleki gelişimini destekleyen kolaylaştırıcı bir yapının yöneticiler tarafından benimsenmesi daha iyi okulların tasarlanması için önemlidir (Hoy & Sweetland, 2001). Wu, Hoy ve Tarter (2013) kolaylaştırıcı okul yapısı ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelemiş ve okul yapısının akademik iyimserliği doğrudan etkilediğini, ayrıca okul yapısının öğrenci başarısı üzerinde ise dolaylı etkisi olduğunu belirtmiştir. Messick (2012), çalışmasında kolaylaştırıcı okul yapısı ile akademik iyimserlik arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucunu doğrulamıştır. Willis (2019) kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğunu ifade etmiştir.

Hoy ve Sweetland (2001), araştırmalarında, kolaylaştırıcı okul yapısına sahip olan okullarda daha az rol çatışması olduğu, yöneticiye olan güven düzeyinin artış gösterdiği ve kişilerarası iletişim süreçlerinde dürüstlüğün önemli bir faktör olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Kolaylaştırıcı okul yapısının, öğretmenlerin ve yöneticilerin kararları ortak alarak iş birliği içinde çalışmalarını ve sorun çözme süreçlerini destekleyen bir çalışma ortamı sağladığı belirtilmektedir (Wu vd., 2013).

Eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşabilmesinde öğretmenlerin önemli bir rolü vardır. Bu etki dikkate alındığında, yüksek performansa dayalı nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesi için öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olmasını destekleyecek ortamların oluşturulması önemlidir (Katıtaş, Karadaş & Coşkun, 2022). Chamani, Safaeizadeh ve Xodabande (2023) iş tatmini ve mesleki öz yeterliğin öznel iyi oluşu pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin refah, işe bağlılık, iş doyumu ve öznel iyi oluş düzeyi ise öğretmen yeterliliğini etkilemektedir. Öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olması kişilerin üretkenlik düzeylerini ve çalışma kapasitelerini olumlu yönde etkiler. Birçok kişi yaşamının üçte birini iş yerinde geçirdiği için kişilerin öznel iyi oluş durumları önemlidir (Bakker, 2009).

Eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile öğrencilerin öznel iyi oluşları arasında yakın ilişki olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçlerinde onlara rehberlik edebilmeleri için öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması önemlidir (Harding vd., 2019). Handayani (2023) öğretmen-veli iletişiminin

güçlendirilmesinin öğretmenlerin öznel iyi oluşunu pozitif yönde etkilediğini belirlemiştir. Tekel ve Erus (2023) kişilerarası bilinçli farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin etkili iletişim becerilerinin güçlendiğini ve böylece öznel iyi oluşlarının da arttığını vurgulamıştır. Okul yapısı, okul iklimi, öğrenci ve öğretmen arasındaki sağlıklı iletişim öğretmenlerin öznel iyi oluşunu etkiler. Okul ortamında temel ihtiyaçları karşılanan bir öğretmenin öznel iyi oluş seviyesi yüksek olacağı için, eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerine yönelik olumlu duyguları daha sık yaşayacağı, daha üretken ve mutlu olabileceği düşünülmektedir (Becker, Goets, Morger & Ranellucci, 2014).

Araştırma değişkenleri olan kolaylaştırıcı okul yapısı, öğretmenlerin akademik iyimserliği ve öğretmenlerin öznel iyi oluşu kavramları ile ilgili hem Türkçe hem de İngilizce dilinde literatür incelemesi yapılmış ve kavramlarla ilgili çalışmalar incelenmiştir. Alan yazın incelemesi sonucunda kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi inceleyen ve iki değişken arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğunu belirten birçok çalışma ile karşılaşmıştır (Anderson, Kochan, Kensler & Reames, 2018; Boz & Saylık, 2021; Gray & Mitchell, 2021; Oldaç, 2016; Tepe, 2018). Gray ve Mitchell (2021) araştırmasında akademik iyimserlik ve kolaylaştırıcı okul yapısı arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğunu belirlemiştir.

Buna ek olarak, Türkçe ve İngilizce dillerinde alan yazın incelemesi gerçekleştirildiğinde öğretmen öznel iyi oluşunun kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkide aracı rolünün doğrudan ele alındığı bir araştırma ile karşılaşmamıştır. Bu çalışmada kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini öğretmenlerin öznel iyi oluşu aracılığıyla da pozitif yönde etkileyeceği öngörülmektedir. Kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkide öğretmen öznel iyi oluşunun aracı etkisinin incelenmesi ile daha açıklayıcı bilgilere ulaşılabileceği, literatürde bu konuda görülen eksikliğin giderilmesine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Kolaylaştırıcı bir yapı öğretmenlere sorunların çözümünde meslektaşları ve okul yöneticileri ile iş birliği içinde çalışabilecekleri, eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili kararlara katılım gösterebilecekleri, güven, dürüstlük ve etkileşime dayalı, diyaloga önem verilen bir okul ortamı sunmaktadır. Ayrıca, kolaylaştırıcı okul yapısı yeni fikirler ve farklılıkların değer gördüğü, sorunların fırsat olarak görüldüğü, beklenmedik durumların korku yaratmadığı bir çalışma ortamı sağlamaktadır (Anderson vd.,

2018). Bu bilgilerden hareketle, kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlik ve öznel iyi oluş düzeylerini olumlu açıdan destekleyeceği söylenebilir.

Okulların daha nitelikli bir eğitim hizmeti sunabilmesi, üyelerinin daha mutlu hissettiği bir okul ikliminin oluşabilmesi için okulda kolaylaştırıcı bir yapının uygulanması önemli görülmektedir. Bu araştırmada, kolaylaştırıcı okul yapısı ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı rolü incelenmektedir. Öğretmenlerin eğitim sisteminin önemli bir üyesi olduğu durumu göz önüne alınırsa, kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkide öğretmenlerin öznel iyi oluşunun aracılık etkisinin belirlenmesinin eğitim alan yazınına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı rolünü yapısal eşitlik modellemesinden yararlanarak test etmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. Kolaylaştırıcı okul yapısı öğretmenlerin akademik iyimserliğini pozitif yönde ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
2. Kolaylaştırıcı okul yapısı öğretmenlerin öznel iyi oluşunu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
3. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları öğretmenlerin akademik iyimserliklerini pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordamaktadır.
4. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkide aracı rolü anlamlıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim-öğretim süreçlerinin planlanması ve yürütülmesi sürecinde öğretmenler aktif olarak rol almaktadırlar. Okulda etkili ve güvene dayalı bir öğrenci, öğretmen ve veli iletişiminin sağlanması ve paydaşlarla iş birliği yapılması noktasında öğretmenlerin önemli katkısı vardır. Öğrencilerin eğitimin hedeflerine göre yetişebilmesinde, öğretmenlerin kişilik özellikleri, eğitim-öğretim süreçlerine karşı tutumu, öğrencilerden beklentileri, kendine ve öğrencilerinin başarabileceğine dair olumlu inancı etkili olmaktadır. Eğitim-öğretim

sürecinde öğretmenin harcadığı çaba ve motivasyon seviyesini belirleyen etkenlerden birinin de öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin motivasyon, iş doyum ve performansını etkileyen bir diğer kavram öğretmenlerin öznel iyi oluşudur. Öğretmenlerin öznel iyi oluşunun yüksek olması örgütsel bağlılıklarını ve adanmışlıklarını olumlu yönde etkileyebilir ve eğitim ortamı ile ilgili algılarının da olumlu olmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyelerinin yüksek olması, öğretmenlerin öğrenciler ve diğer paydaşlarla olumlu ilişkiler kurmalarına katkı sağlayabilir. Böylece okullarda daha nitelikli bir eğitim gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik ve öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olabilmesi için okulun kolaylaştırıcı bir yaklaşımla yönetilmesi bu araştırmada önemli görülmektedir. Öğretmenlerin başarılı olabileceklerine dair motive edilmesi, problem çözme süreçlerinde desteklenmesi, kendilerini rahatça ifade edebilmeleri öğretmenlerin öznel iyi oluşunu ve akademik iyimserliğini olumlu yönde etkileyebilir. Okul yapısının öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını, iyimserlik düzeyini ve iyi oluşunu destekleyecek şekilde tasarlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Okul yapısı kolaylaştırıcı olduğunda öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin öznel iyi oluşları aracılığıyla da olumlu yönde etkileneceği düşüncesi bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu araştırma, kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı rolü ile ilgili daha detaylı bilgilere ulaşma fırsatı sunabileceği için önemlidir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

- 1.Araştırmaya katılan ve anket sorularını cevaplayan öğretmenler gerçek görüşlerini ifade etmişlerdir.
- 2.Mevcut araştırmada seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
- 3.Araştırmada kullanılan veri toplama araçları hedeflenen özellikleri ölçebilme özelliğine sahiptir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarında çalışan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırma nicel araştırma yöntemi ile kesitsel olarak yürütülmüştür. Boylamsal çalışmaların uzun bir zaman dilimi gerektirmesi ve katılımcılara ikinci kez ulaşılmasının zor olması sebebi ile çalışma kesitsel olarak gerçekleştirilmiştir. Kesitsel olarak yürütülen çalışmalarda araştırma verileri belirli bir zaman dilimindeki ve belirli bir andaki durumu ifade etmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Bu durum araştırma sonuçları açısından bir sınırlılık oluşturabilir.

Araştırma sonuçları Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği, Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği aracılığı ile toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akademik iyimserlik: “Akademik başarının önemli olduğu, öğrencilerin başarıma kapasitesine sahip oldukları ve buna ilişkin öğrenci ve velilerle iş birliği yapabileceklerine ilişkin öğretmenler arasında paylaşılan bir inançtır” (McGuigan & Hoy, 2006, s. 204).

Kolaylaştırıcı okul yapısı: “Esneklik, açıklık ve problem çözme yaklaşımının benimsendiği, iş birliğinin desteklendiği yapılardır” (Hoy & Sweetland, 2001, s. 318).

Öznel iyi oluş: “Olumlu duyguların çok, olumsuz duyguların daha az yaşanması ve yaşam doyumunun fazla olmasıdır” (Diener, 1984, s. 548).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kavramsal çerçeveye ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırma değişkenleri olan akademik iyimserlik ve öznel iyi oluş kavramlarının temellerini oluşturan iyi oluş ve iyimserlik pozitif psikoloji alanına dayanmaktadır. Bu kavramların daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla kavramsal çerçevede ilk olarak pozitif psikoloji alanı ele alınmıştır.

2.1. Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji insanların mutlu olduğu ve doyum hissettikleri örgütleri ve bu örgütleri farklı kılan özellikleri inceler. Pozitif psikoloji ağırlıklı olarak insanların olumlu düşünce, inanç, görüş, duygu ve yaşantılarına odaklanmaktadır. Pozitif psikoloji çalışmaları ile insanları kaygılarından kurtararak, yaşamın içindeki kötü durumları tedavi etmeyi ve yaşam kalitesini yükseltmeyi hedefler (Hoy vd., 2008). Pozitif psikoloji alanı insanın güçlü ve olumlu yanlarına dikkat çeker ve araştırmalarında insanın güçlü tarafları ve mutluluğu üzerine çalışmalar yürütür (Aydın, Yılmaz & Altınkurt, 2013).

Pozitif psikoloji ilk olarak Seligman tarafından kavramsallaştırılmıştır. Seligman çalışmalarında uyumsuz davranışlardan uzaklaşarak, insan gücünü tanımlama ve onu oluşturma sürecine yönelmiştir (Seligman, 2002). 2. Dünya Savaşı sonrası psikoloji alanı insan vücudundaki rahatsızlıkların zararlarını önleme amaçlı yaklaşım benimseyerek, insanların sorunlarına şifa bulmaya odaklı çalışmalar gerçekleştirmiştir. Pozitif psikoloji yalnızca hastalık, insanın güçsüz tarafları veya sağlık problemleri ile ilgilenmez, tedavi süreçlerinde insanın olumlu yanlarının güçlendirilmesi ve erdem üzerine de çalışır. Pozitif psikoloji alanında eğitim, sezgiler, yaratıcılık, sevgi, büyüme süreci ve oyuna yöneliktir. Bu yaklaşımda insan davranışından kaynaklanan problemler bilimsel yöntemler kapsamında en

uygun yöntemle çözülmeye çalışılır (Seligman, 2002). Pozitif psikoloji kapsamında uygulanan tedavi olumsuz yönlerin düzeltilmesinden ziyade daha çok doğru ve olumlu davranışların geliştirilmesini önemser. Ayrıca kişinin güçlü yönleri psikolojik problemlerinin çözülmesinde süreci kolaylaştıran etkenler olarak görülür (Gillham & Seligman, 1999). Pozitif psikoloji insanların yaşam kaygılarından uzaklaşarak hayattaki olumsuz durumların iyileştirilmesi ve yaşam kalitesinin yükseltilmesini hedeflemektedir (Kurz, 2006).

Seligman pozitif psikolojiyi kavramsallaştırırsa da Fromm, Maslow gibi Hümanist psikoloji alanının önemli bilim insanlarının araştırmalarının pozitif psikoloji çalışmalarına öncülük ettiği de ifade edilir (Hefferon & Boniwell, 2014). 1960'lı yıllarda Abraham Maslow, Carl Rodgers ve diğer hümanist psikologlar psikoloji yaklaşımlarını insanların güçlü yanlarına odaklanma amacıyla değiştirmişlerdir. Hümanist psikoloji toplu iyi oluş yerine bireyin iyi oluşuna dikkat çekmiştir. Ayrıca, hümanist psikologlar, insan gücünü araştırmak için bilimsel yöntemin kullanılmasına karşı gelmişlerdir. Bu nedenle, kişilerin doyurucu ve tatmin edici bir yaşama ulaşabilmelerine yardım etmek amacıyla alternatif araştırma yöntemlerine yönelmişlerdir (Kurz, 2006).

Myers'e (2000) göre, bilimsel araştırmalar kapsamında olan pozitif psikoloji insan gücünü ve ideal işleyişi araştırır. Pozitif psikoloji birey ve toplumun psikolojik olarak sağlıklı olması ve genel iyi oluş düzeyine ulaşması sürecinde etkili olan kişisel özellikleri ve eğilimleri anlamaya çalışır. Buradan hareketle, pozitif psikologlar bireylerin öznel iyi oluşlarını, geçmiş iyi oluş ve tatmin oluşları; şu anki yükseliş ve neşeleri, şimdiki duygusal zevkleri ve mutlulukları; gelecekteki iyimserlik, umut ve inançları ile ilişkisi nedeniyle araştırır (Seligman, 2002).

Pozitif psikolojinin eğitim yönetimi alanında da yansımaları görülmüştür. Eğitim yönetimi alanına keşif, adaptasyon, yenilikler, olumluya odaklanma gibi katkılar sunmaktadır. Eğitim yönetimi alanına pozitif bir perspektif sunulması sonucunda okul örgütü ile ilgili pozitif psikoloji kaynaklı çalışma alanları ilgi görmekte ve artmaktadır. Bu nedenle, iyimserlik, umut, iyi oluş, dayanıklılık, yeterlik algısı, güven, örgütsel bağlılık gibi konularla ilgili çalışmalar eğitim yönetimi alan yazınında sıklıkla incelenmektedir (Erdoğan, 2013; Hoy & Tarter, 2011).

Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins (2009) verimliliği yüksek ve ideal bir sınıf ortamına pozitif psikolojinin katkısının önemli olduğunu belirtmiştir. Okul örgütünde öğretmenler, öğrencilerin olumlu duygu durumuna zarar veren öfke, depresif duygu hali,

motivasyonsuzluk, tükenmişlik gibi negatif duyguların azalmasında önemli bir etkiye sahiptir. Pozitif psikolojiye göre öğretmenler öğrencilerin yeteneklerini geliştirme odaklı ve öğrenci gelişimini destekleyen iyimser davranış sergileme eğilimi gösterirler (Seligman vd., 2009). Öğretmenler öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeye odaklanırsa, okulda olumlu bir eğitim ortamı oluşturulur, öğrencilerin öğrenme süreçleri ve başarılı olmaları desteklenir. İyimser bir öğretmen öğrencilerin akademik potansiyelini ve kendi yeterliğini dikkate alarak öğrenci ve okul başarısına katkı sunar (Kurz, 2006).

2.2. İyimserlik

Tiger (1979) iyimserliği kişinin sosyal açıdan arzu edilir, avantajlı veya memnuniyet verici gördüğü sosyal veya maddi geleceğe dair kişinin içinde bulunduğu ruh hali veya tutum olarak tanımlamıştır (Peterson, 2000). Carver ve Scheier (2002) iyimserliği kişinin geleceğe yönelik olumlu beklentisi olarak ifade etmekte ve iyimserleri işler zor ilerlese dahi olumlu sonuçlar alacağına inanan kişiler olarak görmektedir. Seligman (1995) ise iyimserliğin bir kişilik özelliği olduğuna, insanların iyimserliği sonradan öğrenebileceğini ve iyimserlik seviyesini arttırabileceğine dikkat çekmiştir. İyimser kişiler koşullar iyi olmasa da çoğu zaman olumlu bir özellik bularak iyiye odaklanmaya çalışırlar. Kişilerin geleceğe dair amaçlar oluşturması ve başarıya ulaşması için yüksek düzeyde motivasyona sahip olmaları önemli görülmektedir. İyimserlikle ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda iyimserlik ile iyi oluş, başarı, kişilerin sağlığı ve problem çözebیلme yetenekleri arasında olumlu ilişki olduğu görülmüştür (Carver vd., 2005; Demir & Murat, 2017; Dursun, 2021; Peterson, 2000).

Seligman (2006) iyimserliğin yetenek ve motivasyon kadar önemli olduğunu belirterek, yetenek ve motivasyonun yanı sıra iyimserliğin destekleyici etkisine vurgu yapmıştır. İyimser insanlar kötü olaylar başlarına geldiğinde çaresiz hissetme eğilimi göstermezler. Aksine, iyimserler engellerle ve önemli yenilgilerle karşılaştığında hareket geçme gücünü kendilerinde bulurlar. Seligman çaresizliğin doğuştan olmadığını ve sonradan öğrenilip unutulabileceğini ve çaresizliğin yerini iyimser bir yaklaşımın alabileceğini vurgulamaktadır. Seligman (2006) bu durumu “maksimum benliğin güçlerinden yararlanmak” olarak isimlendirmekte ve bu beceriye sahip olarak daha iyi ve sağlıklı bir yaşamın mümkün olduğunu vurgulamaktadır.

Wu’ya (2012) göre, iyimser insanlar işlerin kötüden ziyade iyiye gideceğine dair bir inanca sahiptirler. İyimserler kişinin benliğinden kaynaklanan güce odaklanır, umutla, güçlü bir

motivasyon kaynağı ile hareket eder ve olumluya yönelirler (Smith & Hoy, 2007). İyimserler çoğu zaman içinde bulundukları durum ve koşullarla ilgili olumlu sonuç beklentisi içindedirler. Öğrenme süreçlerinde önemli etkiye sahip olan öğretmenler taşıdıkları özellikler ile hem öğrencilere hem de toplumun diğer üyelerine rol model olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin psikolojik açıdan olumlu özelliklere ve pozitif bir bakış açısına sahip olmaları, problem çözme sürecinde iyimser yaklaşım sergilemeleri önemli görülmektedir (Demir & Murat, 2017). Öğretmenler sınıfa iyimser inançlarla girerlerse, olumlu öğrenci sonuçları ortaya çıkma ihtimali yükselir. Öğretmenlerin eğilimleri ve inançları davranışlarını etkiler. İyimser öğretmenler tüm öğrencilerin başarmasının hedeflendiği öğrenme ortamları oluştururlar. Kendileri ve öğrencilerinin içeriği öğrenmesini sağlamak için hedefler belirlerler. İyimser öğretmenler kendileri, öğrencileri, velileri ve düzenlenen içeriğe dair olumlu inanç ve düşüncelere sahiptirler (Kurz, 2006).

İyimserlik bireyler için güçlü bir motivasyon kaynağıdır. İyimserler kişinin zayıf yönlerini vurgulamak yerine güçlü ve geliştirilebilir taraflarına odaklanmayı seçer (Smith & Hoy, 2007). Ayrıca, iyimserlik için istekli olmak önemlidir. İyimserliğin olumlu sonuçlar doğurabilmesi için kişinin geleceğe inançla bakması ve bireysel olarak kendini yeterli görmesi de önemlidir. Öğrenciler açısından değerlendirilirse, öğrenciler yeni bilgiler öğrenmenin ve çalışmanın kendilerine kariyer fırsatları sunacağına inanır ve yeterliliklerine güvenirlerse karşılaştıkları problemlerle başa çıkma becerileri güçlenir ve hedeflerine ulaşmaları kolaylaşır (Sagor, 2008). Bu nedenle, Seligman vd. (2009) iyimserlik ve mutluluğun eğitim örgütlerinde öğretilmesi için öğretmenlerin pozitif bir psikolojik yapıya ve iyimser bir düşünce sistemine sahip olmalarının önemli olduğunu ileri sürmektedir.

2.3. Akademik İyimserlik Kavramı ve Gelişimi

1960'lı yılların başından itibaren, eğitim araştırmacıları ve reformcuları için öğrenci başarısını etkileyen faktörleri belirlemek önemli bir amaç olmuştur (Smith & Hoy, 2007). Coleman vd. (1966) bu konuda gerçekleştirdiği çalışma ile büyük etki yaratmıştır. Coleman vd. (1966) okul özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin çok sınırlı düzeyde olduğuna dikkat çekmiş ve sosyoekonomik özelliklerin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonraki on yıllık süreçte Coleman ve arkadaşlarının (1966) bu görüşünün aksini ispat etmek amacıyla birçok araştırmacı okul özelliklerinin öğrenci başarısı

üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışan araştırmalar yürütmüşlerdir (Bevel & Mitchell, 2012; Hoy vd., 2006; Woolfolk Hoy, 2012). Coleman'ın araştırma sonuçlarına karşı farklı sonuçlar ortaya koyan ilk araştırmalardan biri Edmonds (1979) tarafından yürütülmüştür. Edmonds (1979) güçlü liderlik becerileri, öğrenci başarısı ile ilgili yüksek beklentiler, temel becerilerin geliştirilmesine önem verilmesi, iyi bir sosyal ortam ve öğrencilerin sıklıkla ve sistematik olarak değerlendirme süreçlerine tabi tutulması olmak üzere etkili okulların özelliklerini içeren bir liste oluşturmuştur. Bu çalışma öğrenci başarısını artırma noktasında okul yöneticilerinin ve okul niteliklerinin önemli olduğunu ispat etmeye çalışan etkili okul çalışmalarının temelini oluşturmuştur (Smith & Hoy, 2007).

Coleman ve arkadaşlarının (1966) araştırma sonuçlarının kısmi olarak haklılığı vardı, sonraki dönemde de öğrenci başarı düzeyi ile ailelerin sosyoekonomik düzeyi arasında bağlantı olduğunu sunan çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Diğer yandan, tüm bu sonuçlara rağmen, sosyoekonomik etkenler kontrol altında olsa bile öğrenci başarısını tahmin eden üç önemli okul özelliği olduğu belirlenmiştir. Öğrenci başarısında fark meydana getiren bu üç özellik akademik vurgu, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmenin öğrenci ve veliye güveni olarak belirlenmiştir. Akademik vurgu, güven ve yeterlik yalnızca yapı ve fonksiyonları bakımından değil, aynı zamanda öğrenci başarısı üzerinde sahip oldukları yüksek etki bakımından da birbirlerine benzerler. Bu üç kolektif boyut akademik iyimserlik yapısını oluşturarak pozitif bir okul ortamı oluşturma amacıyla çalışmaktadır (Hoy vd., 2006).

Akademik iyimserliğin ortaya çıkışında pozitif psikoloji, sosyal bilişsel kuram, sosyal sermaye, iyimserlik etkili olmuştur (Beard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2010). Pozitif psikoloji yanlış davranışları düzeltmekten ziyade güçlü yanlara odaklanmayı önerir. Bu yaklaşım birey ve toplumun iyi oluşu için ideal çevreyi bulma ve oluşturma yaklaşımına dayalıdır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji olumlu duygu durumunu, bu durumun özelliklerini ve kurumların niteliklerini inceleyerek, kişinin gelişebildiği ve başarıya ulaşabildiği koşulları araştırır.

Beard ve arkadaşlarına (2010) göre, akademik iyimserlik kavramının temelinde Seligman (1995) tarafından ortaya atılan öğrenilmiş iyimserlik kavramı yer almaktadır. Seligman (1998) çalışmasında iyimserliğin sonradan öğrenilebileceğini ve iyimser insanların benimsedikleri tutum ve gerçekleştirdikleri seçimler ile daha mutlu ve uzun bir hayat yaşadıklarına dikkat çekmiştir. İyimser insanlar işlerinde daha iyi bir performans sergileyebilmekte, zorluklar karşısında kolay vazgeçmemektedirler. Kurz (2006) ise kişilerin

iyi oluş halleri ile, başarı, mutlu olma ve geleceğe dair olumlu düşünceleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. İyimserlik kişinin duygu boyutunda genel kişisel bir yaklaşımken, akademik iyimserlik öğretme ve öğrenme süreçlerine dikkat çeker. Akademik iyimserlik, tüm öğrencilerin öğrenebilmesi noktasında üst düzey akademik performans sergileyebilmeleri için katkı sunmayı hedefler (Beard & Hoy, 2010). Okul bağlamında ise iyimserlik öğretmenlerin öğrenci, sınıf, toplum ile ilgili pozitif özelliklere yönelmesine katkı sunmaktadır (Pajares, 2000).

Akademik iyimserlik; akademik başarının önemli olduğu, öğrencilerin başarıma kapasitesine sahip oldukları ve buna ilişkin öğrenci ve velilerle iş birliği yapabileceklerine ilişkin öğretmenler arasında paylaşılan bir inanç olarak tanımlanmaktadır (McGuigan & Hoy, 2006). Hoy vd. (2006), akademik iyimserlik kavramını öğretmenlerin akademik bilgi ve öğrenmeyi vurgulayarak, veliler ve öğrencilerin iş birliği yapabileceğine, zorluklar ve başarısızlıklar karşısında azim ve sabır gösterebileceğine, öğrencilerin akademik performanslarında artış meydana getirebileceğine dair pozitif inancı olarak tanımlamaktadır. Hoy vd. (2008) ise, bireysel olarak ele alındığında; akademik iyimserliği öğretmenin, öğrencilerinin akademik olarak başarılı olabileceklerine dair inancı olarak ele almakta ve öğretmenlerin akademik iyimserliğinin yeterlik duygusu, öğrenci ve veliye güven duygusu ile iyi bir öğrenme ortamı oluşturmaya odaklanmadan meydana geldiğini belirtmektedir.

Akademik iyimserlik öğrenciler için öğrenme süreçlerinin kolaylaştırılmasını ve okulda gerçekleştirilen eğitim-öğretim ile ilgili en iyiye ulaşmayı hedefler. Okuldaki öğretmenler ve yöneticiler için yapılması istenilen pozitif düşünce yapısını ve iyimserliğin gücünü kullanarak öğrenci başarısını arttırmalarıdır (Smith & Hoy, 2007). Akademik iyimserlik öğrencilerin başarıya ulaşması için istekli, öz yeterliği ve güven duygusu yüksek öğretmenlerin yer aldığı, baskı veya cezalar yerine iş birliği ve sağlıklı iletişimin kabul gördüğü, olumlu ve başarıya dönük bir eğitim ortamının gelişmesini sağlar (Yılmaz & Kurşun, 2015). Akademik iyimserlik sonradan geliştirilebilir ve daha iyi bir performans düzeyine ulaşılabilir. Akademik iyimserlik ile başarı arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Akademik iyimserlik başarıya ulaştırırken, başarı da iyimserliğin gelişmesine katkı sağlar. Her iki kavram hem uyum içindedir hem de birbirlerini tamamlarlar (Smith & Hoy, 2007).

Akademik iyimserliği yüksek olan öğretmenlerin motivasyon seviyeleri de yüksek olacağı için çalışmalarını istek ve fedakârlık göstererek devam ettirirler. İstekli bir şekilde azimle

alışan ğretmenler tüm ğrencilerinin akademik görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri için çaba sarf ederler. Öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyesi yüksek olursa, pozitif inanç ve düşünceleri ve akademik amaçlara ulaşma istekleri öğrencilere de yansıyabilir (Semizler, 2021). ğrenme süreçlerinde öğretmenlerin öğrencilere sağlayacağı özerklik desteği öğrencilerin akademik olarak kendilerini yeterli algılamalarına katkı sunacaktır (Calp & Bacanlı, 2016).

Akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenler veli ile iyi bir iletişim kurar ve velilere güvenir. Öğretmenler ğrenci ve veli iş birliği gerçekleştirerek öğrencinin öğrenme sorumluluğunun bilincinde olmasını ve amaçlarına ulaşabilmesi için emek vermesi gerektiğinin farkına varmasına katkıda bulunur. Öğrencinin akademik başarı düzeyi öğrencinin tařıdėı özelliklerin, aile ve evre ile ilgili faktörlerin, okul ortamının ve ğretmen-ğrenci etkileşiminin etkisi altında olabilir (Semizler, 2021). Hatipoğlu ve Kavas (2016) birey ve örgüt ile ilgili etkenlerin ğretmen performansını şekillendirdiğini, ğretmen performans düzeyinin ise ğrenci başarısı ve okulun eğitim- ğretim ile ilgili amaçlarını elde etmesine fayda saėladėını ifade etmiştir. Yüksek akademik iyimserlik seviyesine sahip öğretmenler eğitim-ğretim ile ilgili süreçlerin yürütülmesinde iş arkadaşları ile iş birliği yapmaya daha istekli olabilmektedirler. Buna ek olarak, velilere duyulan güven sonucu veli desteği alınarak okul ile ilgili uygulamalara veliler de dâhil edilmektedir. Okul süreçlerine dâhil olan ebeveynler çocuklarının eğitim-ğretim sürecinde deneyimledikleri öğrenme etkinliklerinde başaracaklarına inanmalarını sağlama yönünde çalışırlar.

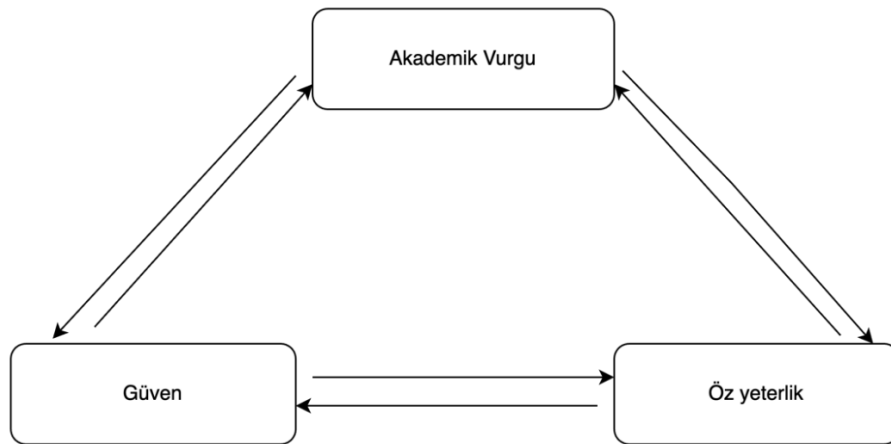
2.4. Akademik İyimserliğin Boyutları

Smith ve Hoy'a (2007) göre, akademik iyimserlik güven hissi, öğretmenin yeterliği ve akademik vurgu boyutlarından oluşan bir yapıdır. z yeterlik öğretmenin ğrenci öğrenmesinde pozitif değişim meydana getirebileceğine dair yeteneği olduğu konusundaki inancını ifade eder. Güven, ğretmenin ğrenci ve veli ile iş birliği içinde çalışabileceğine dair inancıdır. Akademik vurgu ise, öğretmenin öğrencinin akademik başarısına yoğunlaşmasını ifade eder. Bu üç kavram kendi ilerinde etkileşim halindedir, aralarında benzerlikler olmasının yanı sıra her birinin ğrenci başarısı üzerinde önemli ve pozitif etkisi söz konusudur (Hoy vd., 2006).

İyimserlik genel olarak bilişsel boyutta ele alınsa da akademik iyimserlik kavramı bilişsel, davranışsal ve duyuşsal yönü olan üç boyutta ifade edilmektedir. Akademik vurgu okul

genelinde akademik başarıyı hedefler ve bu yönüyle kavramın davranışsal yönünü temsil eder. Kolektif yeterlik okulun tüm unsurlarıyla öğretim süreçlerinde başarıyı yakalayabileceğine dair inanç ile akademik iyimserliğin bilişsel yanını ifade eder. Akademik iyimserlik kavramının duyuşsal yönünü ise öğretmenlerin veli ve öğrenciye güveni oluşturur (McGuian & Hoy, 2006). Değinilen üç özellik bir araya gelerek akademik iyimserlik kavramını oluşturur ve başarıyı hedefleyen bir okul ortamı oluşturmak için işlev gösterir (Hoy vd., 2006).

Hoy vd. (2006), akademik iyimserliğin üç temel boyutu arasındaki ilişkide her boyutun işlev bakımından bir diğerine bağlı olduğunu ve kendi içlerinde bir etkileşim söz konusu olduğunu belirtmiştir. Bu üç faktörün nasıl etkileşime geçtiğini ve akademik iyimserliği nasıl ortaya çıkardığını şu şekilde açıklanmıştır: kolektif öz yeterlik algısı güveni geliştirir. Güven oluştuğunda, öğretmenler birbirlerini teşvik eder ve desteklerler. Öğretmenler veli desteği alabilecekleri konusunda kendilerine güvendiklerinde akademik standartlara daha çok odaklanabilirler ve bu durum da güveni arttırır. Güven konusundaki ilerleme öğrenci başarısını olumlu etkiler çünkü öğretmenler öğrenci başarısını olumlu etkileyecek değişimleri tamamlama konusunda özgürlük ve uzmanlığa sahiptirler (Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz, 2008). Akademik iyimserlik güven, öz yeterlik ve akademik vurgudan oluşan bir yapı meydana getirir ve üç boyutun kendi içindeki etkileşim Şekil 1’de sunulmaktadır (Hoy vd., 2006).



Şekil 1. Akademik iyimserliğin üç boyutu arasındaki karşılıklı nedensel ilişki. Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W., (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.

Akademik iyimserlik kavramını bir araya getiren etmenler öğretmenlerin farklı özelliklerini ifade eder. Öğretmenlerin kişisel yanını öz yeterlik yansıtır, öğretmenlerin güvene dayalı bir okul çevresi yaratabilmesi için veli ve öğrenciye güven duyması önemlidir. Akademik vurgu ise öğretmenlerin öğrencilerinin başarılı olabileceği ile ilgili düşünce ve davranışlarını ifade eder (Çoban & Demirtaş, 2011). Tüm bu faktörler öğretmenin okulda iyimserliğe dayalı olumlu bir öğrenme ortamı oluşturabilmesine hizmet eder.

2.4.1. Öz Yeterlik

Sosyal bilişsel kuram motivasyon, etki ve davranış süreçleri aracılığıyla insan düşüncesini ve eyleme geçişini anlama konusunda genel bir çerçeve sunmaktadır (Bandura, 1997). Sosyal bilişsel kuram insan davranışını, kişilerin davranışlarını düzenleyen işlevleri ve davranış değişikliklerini belirleyen etmenleri araştırır (Lent & Hackett, 1987). Sosyal bilişsel kuram, grup ya da bireysel kapasite düzeylerinin öğretmen davranışları üzerinde etkisi olduğuna da vurgu yapmaktadır (Goddard & Goddard, 2001).

Sosyal bilişsel kuramın öne sürdüğü kavramlardan biri de öz yeterlik kavramıdır. Bu kurama göre öz yeterlik kişinin davranışlarını etkilerken, çevre ile etkileşim sonucunda eylem ve içinde bulunulan koşullardan da etkilenir (Schunk & Pajares, 2002). İnsanların eyleme geçme kapasitelerinde öz yeterlik etkilidir. İnsanların eylem kapasitelerine dair ön yargıları, davranışlarını, düşünce tarzlarını ve zorlu deneyimlere karşı duygusal tepkilerini belirlemede önemli bir güce sahiptir (Bandura, 1989).

Bandura (1986), öz yeterliğin tanımını kişinin başarıyı elde etme sürecinde gerekli davranış süreçlerini düzenlemeye ve kişinin başarılı olabileceği konusunda kapasitesine olan inancı olarak belirtmiştir. Bandura'ya (1997) göre davranış sergilenmeden önce kişiler öz yeterliklerine göre değerlendirme yapmakta ve davranış ile ilgili pozitif veya negatif düşünceleri de dikkate alarak davranışın ortaya çıkmasını mümkün kılmaktadırlar. Buna ek olarak, insanların yaşamları süresince elde ettikleri kazanımlar doğrultusunda kendi mücadele etme kapasitelerine ilişkin farkındalık geliştirdiklerini vurgulamaktadır. Kişilerin öz yeterlik algıları güçlü olduğunda davranışlarını olumlu yönde değiştirme ihtimalleri artmaktadır. Bu doğrultuda davranışlarla ilgili amaçlanan başarıya ulaşılmasında bireyin öz yeterlik algısı önemli bir yapı sergilemektedir.

Pajares (2002) kişinin öz yeterliğine dair inancının sezgisel olduğuna ve zaman içinde artabileceğine değinmiştir. Bu durum kişinin başarılı olmak için sahip olduğu inancın sağlam

olmasının mücadelesini güçlendirdiğine vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin performans düzeylerinde görülen farkların açıklanmasında öz yeterlik algısının önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öz yeterlik düzeyi yüksek olan kişilerin hayata geçirmek istedikleri eylem ve davranışlar için daha kararlı bir mücadele ortaya koydukları gözlenmektedir. Bu kişiler hedefleri doğrultusunda sabırla ve istekle çalışmaya devam ederler. Diğer yandan, öz yeterlik seviyesi düşük düzeyde olan bireylerin ise zorlukları aşmak için çaba sarf etme konusunda yeterince istekli olmadıkları görülmektedir (Lodewyk & Winne, 2005).

Yeterlik, bir iş veya görevi gerçekleştirebilmek için kişide bulunması gereken nitelikleri ifade etmektedir (Bandura, 1986). Tschannen-Moran ve Hoy (2000) öğretmenler için yeterlik kaynaklarını geçmiş başarı, başka kişilerin başarılarını gözlemleme, başkalarını ikna etme çabası ve psikolojik sağlık olarak açıklamışlardır. Hoy (2004), öz yeterliğin kişinin düşünme şekli, problem çözme yeteneği ve duygusal tepkileri üzerinde etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen davranışlarını anlayabilme noktasında öz yeterlik önemli bir kavramdır. Öz yeterlik inancı aracılığıyla öğretmenler öğrencilerle ilgili yüksek beklenti ve öğrenme süreçlerinde olumlu değişiklikler meydana getirebileceklerine dair inanç oluşturabilirler ve bu hedefe yönelik çaba harcama yönünde organize olurlar. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy'a (1998) göre, yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğretmek için daha isteklidir, mesleki adanmışlıkları daha yüksektir ve öz yeterliği düşük öğretmenlere göre mesleklerini uzun süre devam ettirme ihtimalleri daha olasıdır.

Gökçe ve Kahraman'a (2010) göre öğretmenler mesleki ve kişisel gelişimleri bakımından yeterliliklerini arttırdığında mesleki faaliyetleri istikrarlı ve başarılı bir şekilde yürütebilirler. Kendi yeterliklerine güvendiklerinde bu duyguyu öğrencilerine de yansıtabilirler. Öğretmenlerin öğretim süreçleri ile ilgili beklentileri öğrencilerin kendine güvenlerine ve akademik performans düzeylerine etki eder. Öğretmenlerin öğrenci akademik başarısına dönük yüksek başarı beklentisi oluşturabilmeleri için ilk olarak öz yeterlik düzeyleri ile ilgili olumlu düşünceler taşımaları gereklidir. Öz yeterliği ile olumlu algılarla eğitim-öğretim süreçlerinde görev alan öğretmenler zorluklar karşısında iyimser yaklaşımlarını ve motivasyonlarını koruyarak faaliyetlerine devam edebilirler. Öğretmenin öz yeterliği yüksek olduğunda öğrencilerin sınıf yaşantıları da olumlu etkilenmekte ve öğrencilerin başarılı olma ihtimalleri artmaktadır. Erdoğan'a (2013) göre böyle bir ortamda öğretmenler öğrencilerin akademik becerilerine daha fazla odaklanabilmekte, öğrencilerin başarıma duygusunu

tatması için öğrenciyi merkeze alan öğrenme ortamları tasarlamakta ve öğrencilerinin elde ettiği başarı ile gururlanmaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterliği ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar, öz yeterliğin öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve sınıf tasarımı, yeni teknik ve yöntem kullanma becerileri, öğrenme sürecinde problem yaşayan öğrencilere geri bildirim sağlama özellikleri ve öğrenci başarı düzeyi gibi birçok durumu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır (Goddard, Sweetland & Hoy, 2000; Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Smith ve Hoy (2007) araştırmalarında sosyoekonomik düzey ve demografik özellikler kontrol edildiği durumda da öz yeterliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymuştur.

2.4.2. Akademik Vurgu

Akademik vurgu okullarda akademik başarıya ulaşmada ne ölçüde baskı olduğu ve okulların akademik mükemmellik arayışında ne durumda olduğu ile ilgilidir (Beard vd., 2010). Akademik vurgu bir okulun entelektüel etkinliklere ve öğrenci başarısına ne kadar önem verdiği konusunda bilgi verir (Hoy vd., 2006). Woolfolk (2006) öğrencilerin okulda geçirdiği sürenin yalnızca üçte birinde akademik amaçlara yönelebileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, akademik yönü güçlü öğretmenlerin öğrencilerin etkili öğrenmelerine katkı sağlayacak doğru, gerekli bilgi ve çalışmalara ağırlık vermelerinin öğrenciler açısından faydalı olacağı düşünülmektedir (Kurz, 2006).

Hoy vd. (2006) akademik vurgu ile öğrencilerin düzenli öğrenme süreçleri aracılığıyla hedeflerine ulaşabileceğini ifade eder. Öğrenciler başarı kavramına saygı gösterme, akademik temelli çalışabilmek için gerekli motivasyona sahip olma becerilerini akademik vurgu sayesinde kazanabilmektedirler. Akademik vurgunun yüksek olduğu okullarda, öğretmenler başarıya ulaşabilmek için yüksek amaçlar oluşturur, öğrenciler ise bu amaçlara ulaşabilmek için çaba sarf ederler. Öğrenciler düzenli ve sıkı bir çalışma sistemi için isteklendirilir ve öğrencilerde akademik başarıya ilişkin saygı oluşması beklenir. Akademik başarının elde edilebilmesi için düzenli ve kurallı bir okul ortamı oluşturulur. Okul yöneticileri bu süreçte, hedefleri yakalayabilmek için gerekli kaynaklara ulaşmaya çalışır, gerekli sınıf malzemeleri ve öğretim kaynakları temin edilir. Akademik vurgunun yüksek olduğu okul ortamında, öğrenciler sıkı çalışma disiplinine sahiptir ve akademik olarak iyi çalışan ve başarılı öğrenciler saygı görür (Tschannen-Moran & Hoy, 1998).

Akademik önem gibi kavramlarla da anılabilen akademik vurgu öğretmenlerin akademik başarıya ulaşmak için sergiledikleri ilgili tutum ve davranışları da ifade etmektedir (Çoban, 2010). Akademik vurgu araştırmacılar tarafından farklı açılardan incelenmiştir. Araştırmacıların bazıları akademik vurguyu okul iklimi ve kültürüne bağlı olarak ele alırken, diğer araştırmacılar ise akademik vurguyu başarılı ve başarısız okullar arasında fark yaratan ve belirleyici olan bir faktör olarak değerlendirmişlerdir (Ermiş, 2022; Goddard vd., 2000; Hoy vd., 1991; Kılınç, 2013; Kurz, 2006; Yılmaz & Kurşun, 2015). Hoy vd. (1991) sosyoekonomik özellikleri kontrol ettikleri çalışmada, lise düzeyinde akademik vurgu ile öğrenci başarısının pozitif yönde ve doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Goddard vd. (2000) sosyoekonomik durum, okul öğrenci kapasitesi, öğrencilerin ırk ve cinsiyet gibi özelliklerini kontrol ettikten sonra akademik vurgunun öğrencilerin okuma ve matematik başarılarını yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada ek olarak akademik vurgunun yüksek olduğu okullarda ekonomik durumu iyi olmayan ve farklı kültürden olan öğrencilerin başarısının olumlu etkilendiği de ifade edilmiştir. Akademik vurgu ile öğrenci başarısı arasındaki olumlu ilişkiyi belirleyen çalışmaların olması okullarda akademik vurgunun geliştirilmesinin önemine işaret etmektedir.

2.4.3. Güven

Hoy, Hoy ve Davis (2009), güveni iyi ilişkiler kurmak ve olumlu ilişkileri geliştirme noktasında önemli bir kavram olarak tanımlamışlardır. Güven duygusunu temel alan ilişkilerin dürüstlük, güvenilirlik, yardımseverlik ve açıklık özellikleri taşıdığı vurgulanmıştır. Tschannen-Moran ve Hoy (2000), güveni öğretmenler tarafından veli ve öğrencilere karşı duyulan güven, zarar görme riskini göze almak, tek taraflılık, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük ve açıklık boyutları açısından incelemiştir. Kurz (2006), okul ortamında tüm öğrencilerin gelişebilmesi için toplumun tüm üyeleri arasında güven ilişkisi kurulması gerekliliğini vurgulamıştır.

Güven hem akademik iyimserliğin bir boyutudur hem de öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki ilişkinin duygusal yönünü ifade eder. Güven öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerinin ebeveynlerine olan güvenini ifade eder (McGuian & Hoy, 2006). Genelde, öğretmenlerin öğrenciye güvendiğinde veliye de güvendiği ya da tam tersi veliye güvendiğinde öğrenciye de güvendiği söylenebilir (Smith & Hoy, 2007). Öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde etkili olabilmesinde güven önemlidir. Okul ortamında kişiler arasında

güven duygusu yüksek düzeyde olduğunda, öğretmenin hedeflediği akademik başarıya ulaşması yolunda atacağı adımların etkililiği de artacaktır. Öğretmenler planlama, karar alma ve uygulamaya dönük adımları daha başarılı gerçekleştirebilir. Öğretmenin veliye güvendiği zaman öğrenciye de güvenmesi muhtemeldir (Hoy & Tschannen-Moran, 2000). Öğretmenler öğrenciye güvendiğinde öğrenciler kendilerini değerli hissedecek ve akademik başarıları bu durumdan olumlu etkilenecektir.

Hoy ve arkadaşlarına (2009) göre, öğretmen ve öğrenci arasında güven ilişkisi kurulduğunda, öğrenciler derse katılım ve hatalarından öğrenme konularında daha olumlu yaklaşım sergilemektedirler. Tschannen-Moran (2014), öz yeterlik gibi güven duygusunun da öğretmenlerin öğrencileri için yüksek ama ulaşılabilir hedefler belirlemelerini desteklediğini ifade etmiştir. Smith ve Kirby (2009), öğretmenler öğrencilerle güven duygusuna dayalı ilişkiler kurduklarında, okuldaki güven ortamının öğrenci başarısını etkilediğini belirtmiştir. Henderson ve Mapp, (2002), sosyoekonomik düzey fark etmeksizin öğrenci ve velinin öğretmene olan güveninin öğrenci başarısını olumlu etkilediğini eklemiştir. Hoy ve Tschannen-Moran (2003) ise, sosyoekonomik düzey kontrol edildiğinde, öğrenci başarısında güvenin önemli bir yordayıcı olduğunu vurgulamıştır. Buna ek olarak, okulda oluşan güven duygusunun öğrenci öğrenme sürecine ve davranışlarına da yansıtacağını ifade etmektedir. Güvenin hissedildiği bir ortamda bulunan öğrenci onu başarıya götürecek soruları sorma konusunda kendini rahat hissedebilir, okulun başarı ve davranış konusunda belirlediği amaçları öğrencilerin benimsemeleri ve kabul etmeleri daha kolay olabilir.

Toplumun bir parçası olan sınıf ortamında, okul sistemlerini oluşturan öğrenci, öğretmen ve veli arasında güven duygusunun gelişmesi öğrencinin öğrenme sürecini etkileyecek olan sorumluluk, görev paylaşımı ve iş birliği gibi süreçlerin etkin yürütülmesine katkı sağlayacaktır. Eğitimin paydaşları olan kişi ya da grupların okul çalışmaları kapsamında birlikte çalışabilmeleri sağlıklı iletişim kurabilmeleri, paydaşlar arasında güven ilişkisi kurulmasına bağlıdır. Tschaanen-Moran ve Gareis' a (2015) göre yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler güvene dayalı bir biçimde iş birliği yaparak çalıştıklarında, okulda başarı iklimi gelişebilecektir. Öğrenci başarısını arttırmak, öğrencilere vatandaşlık bilinci edindirme süreci daha kolay olacaktır (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Bu nedenle, hedeflenen başarıya ulaşabilmek için eğitim sisteminin tüm üyelerinin birbirine güven duymasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

2.5. Eğitim Örgütlerinde Akademik İyimserlik

Akademik iyimserlik okul bazında incelendiğinde okulların öğrencilerinin başarılı olmalarını sağlayabilecek potansiyele sahip olmalarını, öğrenci ve velilerle iş birliği yaparak olumlu bir okul ortamı oluşturabileceklerine dair inancını ifade etmektedir. Okul akademik iyimserliği başarılı okulların sahip olduğu bir nitelik olarak değerlendirilmektedir. Akademik iyimserliğin yüksek olduğu sınıflarda fırsat tanıma, güven, zorlukları aşma ve empati becerisine odaklanılmaktadır (Hoy vd., 2008). Bu düşünce okuldaki tüm öğretmenler tarafından benimsenmelidir. Okullarda öğretmene verilen değer arttığında, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki güven duygusu da güçlenmektedir (McGuigan & Hoy, 2006). Öğretmen, öğrenci ve veli arasında güvene dayalı güçlü iletişim ve iş birliği sağlandığında akademik iyimserliğin öğrenci başarısında sosyoekonomik koşullardan daha etkili olduğu belirtilmiştir (Hoy vd., 2006).

Kurz (2006) okul performansı ve akademik iyimserlik arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin iyimser düşünce yapısı ve tutumu öğrencilerin de olumlu davranış sergilemelerine imkân sağlar. Öğretmenin iyimserlik eğilimi davranışlarını da bu yönde şekillendirir. Öğretmenler okulda olumlu öğrenme ortamları oluşmasını destekler ve öğrencilerinin başarılı olmalarını hedeflerler. Çağlar'a (2013) göre iyimserlik örgüt yapısında gelişen bir yapı iken, bu duygunun okulun tamamı tarafından kabullenilmesi ise akademik iyimserliği meydana getirmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin sahip olduğu akademik iyimserlik düzeyi okul geneli akademik iyimserlik yapısını oluşturmaktadır.

Eğitim örgütlerinde okul akademik iyimserliği yüksek düzeyde olursa, kurum çalışanları öğrencileri belirlenen üst düzey akademik amaçlara ulaştırabilme noktasında zorlayıcı olabilir, yalnız böyle bir zorlamada hedeflenen öğrencinin görevlerini baskı altında gönülsüzce gerçekleştirmesi değil öğrenciye başarılı olma konusunda ısrarcı olunması, teşvik etme ve motivasyonunun yükseltilmesi kastedilmektedir. Akademik iyimserliğin önemli olduğu bir okulda öğrenciler iş birliği yaparak birlikte çalışabilir ve başarabilir. Başarılı olan öğrencilerin takdir edildiği ve değerli olduğu ve saygı gördüğü bir okul iklimi gelişebilir. Veli ve çevrede okulda akademik iyimserliği geliştirmeye yönelik uygulanan bu tutum ve davranışları destekler ve öğretmenler ile birlik içinde hareket ederse öğrencilerin öğrenme süreçleri zenginleşir ve aktifleşir. Öğrenmenin sorumluluğunun farkında olan

öğrenciler etkili öğretim stratejileri ve yöntemleri ile öğrenme süreçlerini desteklerler. Tüm bu koşullar okul akademik iyimserliği ve akademik başarısını oluşturmaya giden yolda önemli adımları oluşturur (Conchas & Rodriguez, 2007).

Eğitim örgütlerinde görev alan yönetici ve öğretmenlerin beklenen öğrenci başarısını geliştirmek için benimsedikleri iyimser tutum etkili, nitelikli bir eğitimin gerçekleştirilmesine hizmet eder. Okul akademik başarı düzeyinin beklenen seviyeye ulaşması öğrencilerin okul süreçleri ve kendileri ile inançlarının olumlu olmasına katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin kendileri ve eğitim uygulamalarına dair geliştirdikleri olumlu düşünceler öğretmen ve eğitim yöneticileri açısından pozitif geri bildirim işlevi görecektir. Olumlu geri bildirimler sonucunda okul çalışanlarının okulda benimsenen akademik iyimserlik ve akademik başarıyı gerçekleştirmeye yönelik inançları da güçlenecektir (Uzun, 2014).

2.6. Eğitim Örgütlerinde Akademik İyimserliğe İlişkin Araştırmalar

2.6.1. Yurt İçi Araştırmalar

Akademik iyimserlik kavramı ile ilgili literatür incelemesi yapıldığında kavramın öz yeterlik başarı algısı, umut ve mesleki haz (Erdoğan, 2013), öğrenci başarısı (Oldaç, 2016), okul iklimi (Kılınç, 2013), okul kültürü (Kurşun & Yılmaz, 2015), öğretim stilleri (Yıldırım & Yılmaz, 2018), mesleki benlik saygısı (Biroğul & Deniz, 2017), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve mesleki bağlılıkları gibi öğretmen özellikleri (Ergen & Elma, 2020), okul yapısı, kolaylaştırıcı okul yapısı ve okul etkililiği (Çalık & Tepe, 2019) vb. konularla ilişkili olarak çalışıldığı görülmüştür.

Erdoğan (2013) “İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz” adlı çalışmasını Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 27 ilköğretim okulunda çalışan 600 öğretmen ile yürütmüştür. Çalışmada öğretmen görüşlerine göre öz yeterlik, akademik iyimserlik, başarı algısı, umut ve mesleki haz düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değişkenler içinde en yüksek düzeyde korelasyonun başarı algısı ve akademik iyimserlik arasında olduğu görülmüştür. Bu bilgilere ek olarak, başarı algısı, akademik iyimserlik, mesleki haz ve umut değişkenlerinin öz yeterliği anlamlı düzeyde yordadığı sonucu bulunmuştur.

Kılınç (2013) öğretmen görüşlerine göre akademik iyimserlik ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını Kastamonu il merkezinde, ilkokulda görev yapan 302 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin akademik iyimserliği ile destekleyici, yönlendirici ve samimi okul iklimi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu ve samimi bir okul ikliminin akademik iyimserliğin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmada okul ikliminin öğretmen akademik iyimserliğini anlama ve açıklama noktasında önemine değinilmiştir.

Kurşun ve Yılmaz (2015) okul kültürü ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarını Konya'nın Selçuklu, Karatay ve Meram merkez ilçelerinde 352 öğretmen ile yürütmüşlerdir. Çalışmada akademik iyimserliğim güven ve akademik vurgu alt boyutları ile örgüt kültürünün güç ve rol kültürü alt boyutları arasında negatif yönde ve anlamlı, alt boyut olan başarı kültürü ve akademik iyimserliğin üç alt boyutu arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Yılmaz (2018) öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları ile kullandıkları öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Konya'da görev yapan 13 ortaokulda çalışan 332 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kullandıkları öğretim stili ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Biroğul ve Deniz (2017) branş öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmayı Kocaeli merkezde ve ilçelerinde 16 ortaokul ve ortaöğretim kurumunda çalışan 303 öğretmen ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları üstlerin takdir gösterdiği öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyut puanlarının, takdir edilmeyen öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra, çalıştığı okula dair memnuniyet düzeyi yüksek olan öğretmenlerin akademik iyimserlik puanları tüm alt boyutlarda memnun olmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Çalık ve Tepe (2019) kolaylaştırıcı okul yapısı, okul etkililiği ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma verileri Giresun ili ve ilçelerinde görev yapan 1.100 öğretmen aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen algılarına göre okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Okul etkililiğini akademik iyimserliğin yüksek düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak, en üst düzey ilişki kolaylaştırıcı okul yapısı ile

okul etkililiği arasında iken, en düşük düzeydeki ilişkinin ise engelleyici okul yapısı ile güven alt boyutu arasında olduğu görülmüştür.

Ergen ve Elma (2020) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Çalışmada Malatya ili merkez ilçelerindeki 638 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, akademik iyimserlik düzeyleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkinin pozitif yönde, orta düzey ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Karakaş, Bektaş ve Öğdem (2021) öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma Kilis ili merkezinde 253 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları örgütsel bağlılığın alt boyutları ile akademik iyimserlik arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra akademik iyimserlik örgütsel bağlılığın alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Aymaz ve Bostancı (2023) okul müdürlerinin koçluk davranışları ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Manisa'nın Salihli ilçesinde resmi ilkokul, ortaokul ve liselerinde çalışan 497 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri koçluk davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ile okul akademik iyimserlik düzeyi arasında olumlu yönde ve anlamlı, orta düzey bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Akademik iyimserlik kavramı ile ilgili uluslararası alan yazında inceleme yapıldığında okul başarısı (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001), öğrenci başarısı (Hoy & McGuian, 2006; Hoy & Smith, 2001), mesleğe bağlılık (Kurz, 2006), öğretmen koçluğu (Akhavan & Tracz, 2016), dönüşümcü liderlik (Hong, 2017), okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderliği (Kulophas & Hallinger, 2020), mesleki uygulamalar (Galindo & Sanders, 2021), kolaylaştırıcı okul yapısı (Anderson vd., 2018; Mitchell vd., 2016; Siripattarawit, Wichitputchraporn, Niyamabha & Koedsuwan, 2018) vb. birçok kavramla ilişkilendirilerek çalışıldığı görülmüştür.

Goddard vd. (2001) öğretmenin öğrenci ve veliye olan güveni ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada 452 öğretmen ve 47 kent ilköğretim okulunda çalışan 2.536 dördüncü sınıf düzeyinde eğitim gören öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin okuma ve matematik

ders başarıları ve sosyoekonomik durumları ile ilgili veriler üzerinden sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri kontrol edildiğinde, güvenin öğrenci başarısını önemli düzeyde yordadığını ortaya çıkarmıştır.

Hoy ve McGuigan (2006) öğrenci başarısını artırma amacıyla akademik iyimserlik kültürü oluşturma isimli çalışmasını Ohio’da 40 ilkokulda gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, akademik iyimserliğin okul başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Buna ek olarak, çalışma sonuçları kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserliğe dair inançlarını güçlendirdiği, öğretmenlerin problem çözme ve karar alabilme becerilerini geliştirdiği, esnek bir yapıya sahip olan destekleyen bir okul ortamını sağladığı görülmüştür.

Kurz (2006) öğretmenlerin akademik iyimserlik inancı ve mesleğe bağlılığı ilişkisini araştırdığı çalışmada Ohio’da çalışan dördüncü sınıf öğrencilerine eğitim veren öğretmenler ile çalışma yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile mesleki bağlılıkları arasında ilişki olduğu belirtilmiştir. Çalışmada sınıf ile ilgili değişkenlerin akademik iyimserliği yordadığı, ancak öğretmen mesleki bağlılığını yordamadığı görülmüştür.

Smith ve Hoy (2007) akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı ile ilgili çalışmayı Teksas’ta yer alan 99 merkezde ilkokulunda çalışan öğretmenler ile çalışma yürütmüştür. Çalışmada kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgunun akademik iyimserlik yapısını ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırma kapsamında sosyoekonomik özellikler kontrol edildiğinde dahi akademik iyimserliğin öğrenci başarısını yordadığı da belirlenmiştir. Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2010) Ohio’da 14 ilkokulda görev yapan 260 ilkokul öğretmeni ile yürüttükleri çalışmada öğretmen ve okul niteliklerinin öğrenci akademik başarısını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ek olarak, öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinin de akademik başarı üzerinde etkisi olduğu belirtilmiştir.

Akhavan ve Tracz (2016) öğretmen koçluğunun öğretmen yeterliği, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma Amerika Birleşik Devletleri’nin farklı şehirlerinde 267 öğretmen aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul ve eyaletlerde hazırlanan eğitim planlarının öğretmen mesleki gelişimini ve öğrenci başarısını nasıl etkilediği ele alınmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen koçluğunun, öğrencinin akademik başarı düzeyi, öğretmen öz yeterliği ve akademik vurgu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesinin

öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarını olumlu yönde etkilediği ve bu durumunda öğrenci başarısına yansıdığı ifade edilmiştir.

Hong (2017) araştırmasında dönüşümcü liderlik, okul ve öğretmen akademik iyimserliği ve öğretmen mesleki bağlılığını incelemiştir. Çalışma Tayvan'daki 20 lisede çalışan 367 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada okul akademik iyimserliğinin öğretmen akademik iyimserliğini ve mesleki açıdan bağlılığını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Alenezi (2019) çalışmasında öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı olarak akademik iyimserlik ve dağıtılmış liderlik ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dağıtılmış liderlik ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, dağıtılmış liderlik ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkide cinsiyet değişkeni anlamında herhangi bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Kulophas ve Hallinger (2020) okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderliğinin öğretmenlerin akademik iyimserliğini ve mesleki öğrenmeye katılımlarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma Tayland'da 1.763 öğretmen ve 152 okul müdürü ile orta düzey büyüklükteki ortaokullarda yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderliğinin okul akademik iyimserlik kültürünü olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca, çalışmada akademik iyimserliğin okul liderlerinin öğrenme merkezli yaklaşımı ile öğretmen mesleki gelişimi arasındaki ilişkide aracılık rolüne dikkat çekilmiştir.

Galindo ve Sanders'ın (2022) öğretmenlerin akademik iyimserliği ve mesleki uygulamalar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışması tam hizmet toplum liselerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçları öğretmenlerin genelinin ortalama düzeyde akademik iyimserlik inancına sahip olduklarını yalnız alt boyut derecelerinin farklı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğrencilere ve eğitim partnerleri olarak özellikle ebeveynlere güveni tüm boyutlar arasında en düşük düzeydedir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim gibi mesleki uygulama düzeyleri yüksek iken, aile katılımı ile ilgili mesleki uygulama düzeyi düşük çıkmıştır. Sonuç olarak, akademik iyimserlik ve öğretmenlerin mesleki uygulamaları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Vanlommel, Boom-Mulienberg, Thesingh ve Kikken (2023) araştırmalarında kolektif yeterliğin öğretmen öğrenmesini nasıl etkilediğini ve öğrenme sürecinde akademik iyimserlik ve paylaşılan vizyonun rolünü incelemiştir. Araştırmacılar öğretmen öğrenmesinin akademik iyimserlik ve paylaşılan vizyonun öğretmen öğrenmesini nasıl etkilediğini ele almışlardır. Araştırma lisede görev yapan öğretmene çevrimiçi anket

uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda akademik iyimserliğin bir boyutu olan kolektif yeterliğin öğretmen öğrenmesini önemli düzeyde etkilediğini bulmuşlardır. Öğretmenlerin birbirlerine olan ve Covid 19 pandemi döneminin zorluklarının üstesinden gelebileceklerine dair inançlarının öğrenmelerini güçlendirdiği görülmüştür.

2.7. Örgütsel Yapı

Örgütler belirlenmiş amaçlar bağlamında plana bağlı bir şekilde şekillendirilmiş, iş ve işlemlerin belirli bir uyum içinde gerçekleştirildiği ve dış çevresi ile etkileşimde olan kurumlardır (Daft, 2010). Örgütler insanlar tarafından belirlenmiş hedefler doğrultusunda bir araya gelerek oluşturulan yapılardır. Örgütün en önemli ögesi insan ve insanın oluşturduğu hedef bazlı ilişki ağlarıdır. Bu nedenle, örgüt yöneticileri insan kaynağı seçiminde örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye dönük ölçütlere sahip olmalıdır (Simon, 1996).

Örgüt özü itibarıyla bir yapıyı ifade eder. Örgüt yapısının iyi oluşturulabilmesi, iyi bir model tasarımıyla dayanması mümkündür. Yönetim ise tümüyle bu yapının işlenmesini sağlayan bir süreçten meydana gelir. Örgütün, çalışanların arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir ağ olduğu da söylenebilir. Örgütün kendi içinde ve çevresindekileri örgütler ile olan iletişimi, örgütün diğer örgütlerle olan bağını oluşturur. Örgütün kendi içindeki ve çevresindeki örgütlerle iletişimi ve etkileşiminin iyi olması örgütün verimliliğini artırır. Örgüt diğer yandan içinde yer alan üyelerin oluşturduğu bir koalisyon olarak da değerlendirilebilir. Bu iş birliğinin şartlar, uzlaşma, uyum ve kontrol sürecidir. Örgütteki eş güdüm yaratıcılığı, örgütün canlılık ve etkinlik düzeyini belirler. Örgüt bir iletişim ağı olarak da incelenebilir. Örgütte sistematik iletişimin olmadığı bir durumda verimli bir iş birliğinden bahsetmek mümkün değildir. Modern örgüt kuramı, sistemin parçalarını bir araya getiren süreçleri karar, iletişim ve denge olarak açıklamıştır (Bursalıoğlu, 2019).

Daft (2010) örgütün birden fazla boyuttan oluştuğunu belirtmiş ve bu boyutları yapısal boyutlar ve bağlamsal boyutlar olarak iki grupta incelemiştir. Yapısal boyutlar resmileşme, uzmanlaşma ve iş bölümü, hiyerarşi, merkezileşme ve profesyonelleşme olarak ifade edilmiştir. Bağlamsal boyutlar ise teknoloji, kültür, çevre, örgüt yapısının büyüklüğü, amaç ve strateji olarak incelenmiştir.

Resmileşme boyutu davranış ve işlemleri belirleyen iş tanımları, işlem adımları, örgütün kuralları gibi örgütün kuruluş aşamasında belirlenmiş yazılı mevzuatı ifade eder. Büyük

ölçekli kurumlarda insan kaynağı ve örgüt faaliyetleri çok çeşitli ve sayıca fazla olacağı için yazılı kurallar örgütün devamlılığı için önemlidir. Diğer yandan, küçük ölçekli örgütlerde uzmanlaşma ve iş bölümü daha sınırlı olduğu için yazılı kurallar çok elzem olmayabilir. Örgütlerde ikinci bir boyut ise uzmanlaşma ve iş bölümüdür. İş görenlerin sınırlı alanda, belirli işlere odaklı çalışması ve bu alanda mesleki gelişimini sürdürmesi verimliliğe katkı sunmaktadır. Çalışanların birçok alanda sınırlı bilgiye sahip olmaları yerine, tek bir alanda uzman olmaları ve daha derin bilgiye sahip olmaları tercih edilir (Schermerhorn, Hunt, Osborn & Uhl- Bien, 2010).

Örgütte ortaya çıkan ast ve üst ilişkisi ise hiyerarşi boyutunu oluşturur. Örgüt içindeki hiyerarşi ile hangi görevlinin kime karşı sorumlu olduğu dikey bir şekilde belirlidir. Hiyerarşik sistemde aşağıdan yukarıya doğru görevlilerin yetki düzeyi artar. Üst yönetimde alınan kararlar hiyerarşide aşağıda olan çalışanlara bildirilir. Karar alınırken hiyerarşiye göre hangi basamağın yetki sahibi olduğu merkezileşme boyutu ile belirlenir (Daft, 2010). Örgütteki kararlar üst yönetim ekibi tarafından veriliyorsa, o örgütte merkezileşme var demektir. Eğer kararlar üst yönetimce verilmiyorsa, örgütün merkezileşmediği düşünülür (Schermerhorn vd., 2010). Örgüt üyelerinin eğitim düzeyleri ise profesyonelleşme ile ifade edilir. Eğer çalışanlar iş bulabilmek için eğitim etkinliklerinde uzun yıllar geçiriyorsa o işin profesyonelleşme düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir (Çelikten, Ayyıldız & Çelikten, 2019).

Bursalıoğlu'na (2019) göre ise, örgütler amaç, yapı, süreç ve iklim boyutlarından meydana gelir. Örgütler temelde varlıklarını devam ettirebilmeyi amaçlarlar. Örgüt bu amacın yanı sıra verimlilik düzeyini yükseltmeyi, sahip olduğu insan ve madde kaynaklarını yönetebilmeyi, örgüt içi çatışmaları minimum düzeyde tutmayı ve örgütte yaşanabilecek kişisel amaçtan sapmayı önlemeyi hedefler. Her örgüt bir yapıya sahiptir. Örgüt yapısının hedefleri bağlamında işletilmesi yönetim aracılığı ile gerçekleşen bir süreçtir. Yönetim örgütün çalışmasını sağlarken, örgütte yer alan insan ve madde kaynaklarını yönlendirir, görevlendirir ve kontrol mekanizmalarını işletir. Örgütün işlemedeki bir diğer önemli boyut ise iklimdir. İklim ise örgüt çalışanlarının kendi aralarında oluşturdukları ilişki ve iletişimin tümünden kaynaklanır (Bursalıoğlu, 2019).

2.8. Bürokrasi Kavramı ve Gelişimi

“Burea” ve “cratie” kelimelerinden geldiği düşünülen bürokrasi kavramı çoğunlukla, Alman sosyolog ve düşünür Max Weber ile anılır (Erdoğan, 2012). Weber (1947), bürokrasilerin yüksek derecede yönetsel verimlilik oluşturma kapasitesine sahip olduklarını ileri sürmüştür. Max Weber (1947), bir örgüt yapısının etkili verimli işleyiş sürecine sahip olabilmesi için bürokratik özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Verimliliğin sağlanabilmesi için örgütün bazı ilkelere göre işletilmesi gerekmektedir. Bu ilkeler; fonksiyonel uzmanlaşmaya dayanan iş bölümü, açık bir şekilde oluşturulmuş hiyerarşik yapı ve ilke ve yöntemler olarak ifade edilmiştir (Aydoğan, 2018).

Bürokrasi kuramı, örgütte kişiler arası ilişkileri etkileme ve düzenleme amacıyla örgüt yapısının şekillendirilmesi yönünde işleyiş göstermektedir (Hall, 1963). Weber’e (1947) göre, örgütte yer alan bireylerden rasyonel davranışlar sergilemesi beklenmekte ve örgütte rasyonelliğe ulaşmada etkili yöntem ise bürokrasi olarak düşünülmektedir. Weber’e (1947), göre ideal tip bürokrasi hiyerarşik yapıda olma, uzmanlık gerektirme, yetki ve sorumlulukların belirlenmesi, verimli ve hedefe yönelik olma gibi özellikler taşımaktadır. Weber (1947) ideal tip olarak ifade ettiği sistemde, örgütteki görevlerin hiyerarşik bir yapıya göre farklı konumlar arasında dağıtımı yapılmaktadır. Örgütte yer alan konumlar arasındaki açık ve kesin iş bölümü, üst düzey bir uzmanlaşmayı gerekli kılar (Aydın, 2010). Hiyerarşik yapı içinde yer alan görevliler, karar ve eylemleri ile ilgili amirine karşı sorumludur ve atlarının karar ve eylemlerinin sorumluluğunu da taşımaktadırlar. Örgütte resmi karar ve eylemler, belirlenen resmi veya teknik kurallar düzenlemeler ve normlara göre oluşturulur (Etzioni, 1964). Örgüt içi ve müşterilerle kurulan iletişimde çalışanların nesnel bir yaklaşım sergilemesi beklenmektedir (Yücel, 1999).

Roth ve Sonnert’e (2010) göre Weber bürokrasi aracılığıyla rasyonelliğin sağlanması ve örgütteki sorumlulukların daha net ve sistematik bir şekilde hayata geçirilmesinin kolaylaştırıldığını belirtmiştir. Örgütte görevler bir çalışanın tek başına gerçekleştiremeyeceği karmaşık işlerden oluştuğu için iş bölümü yapılır. İş bölümü ise çalışanların kendi sorumluluk alanlarında uzmanlaşmalarına, uzmanlık alanlarında yeterlilik ve verimlilik düzeylerini arttırmalarına yol açar (Aydın, 2010). Bürokrasinin olduğu örgütlerde, terfi sistemi de uygulanır. Terfi sistemi ile çalışanların beceri ve yetenek, kıdem ve başarı gibi değişkenlere bağlı olarak bir üst göreve getirilmesini ifade eder (Etzioni, 1964). Terfi sisteminin kurallara göre düzenlenmesi ile öznel kararların ve işten çıkarmaların

önü kesilmeye çalışılmıştır. Bürokrasi ile örgütün işleyişi kişilere bağlı kalmamakta, yönetici veya çalışanlar değişse bile kural ve prosedürler ile örgütün devamlılığı sağlanmaktadır. Buradan da bürokrasinin getirdiği kural ve düzenlemeler ile örgütün düzen ve devamlılığının hedeflendiği anlaşılmaktadır (Yılmaz & Beycioğlu, 2017). Max Weber modern örgütlerin etkili, verimli ve sistematik işleyişinin sağlanması için bürokratik yapıya sahip olmasının önemine dikkat çekmektedir (Etzioni, 1964).

Weber örgütler için ideal ölçütler belirlemiştir fakat, her örgütün hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için kullandığı farklı yaklaşımlar söz konusudur. Bu nedenle her örgüt bürokratik bir yapıya sahip olmayabilir ya da sahip oldukları bürokrasi düzeyi değişiklik gösterebilir. Bu kapsamda, örgütlerin bürokrasi düzeyini ifade eden bütünsel ve boyutlu yaklaşım ortaya konulmuştur (Hall, 1963). Bütünsel yaklaşım örgüt yapısında tüm bürokratik nitelikleri taşıyan örgütleri bürokratik olarak değerlendirir. Boyutlu yaklaşım ise örgütlerin bir boyutunda bürokratik özelliklerin yüksek olabileceğini diğer boyutlarda ise bürokrasinin daha düşük düzeyde yer alabileceğini ifade etmektedir (Yücel, 1999).

Bürokrasi kuramının ilkelerinin uygulanması ile verimlilik ve amaçlara ulaşabilme noktasında işlevsel olduğu düşünülse de örgüt araştırmaları bürokrasinin çalışanlar ve örgüt üzerindeki etkileri ile ilgili iki farklı görüşte sonuçlar sunmaktadır. Bürokrasi ile ilgili olumsuz görüşe göre, örgütlerdeki bürokratik yapı yaratıcılığı olumsuz etkilemekte, memnuniyetsizliği arttırmakta ve çalışanların motivasyonunu düşürmektedir (Adler & Borys, 1996). Diğer yandan, Hoy ve Miskel (2010) bürokrasi ile örgütlerde çalışanların görev tanımlarının, terfi sistemlerinin net bir şekilde belirlenmesi, karar süreçlerinin rasyonelleştirilmesi ile duygusallığın kararlara etkisinin azaltılması, iş bölümü ve uzmanlaşma ile verimliliğin artırılması gibi olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmektedir. Bürokrasi kuramını uzmanlık, rasyonellik, uyum ve koordinasyon, süreklilik ve teşvik edici özellikleri nedeniyle işlevsel olarak değerlendirmektedirler. Weber'in ortaya koyduğu ideal bürokrasi tipi örgüt yapılarının temel özelliklerini ele alarak, örgütlerin nasıl bürokratik bir yapıya kavuştuğunu açıklamaktadır.

2.9. Okullarda Bürokratik Yapı

Eğitim sistemlerinin amaçlarını gerçekleştirmek yönünde hizmete sunduğu araç okul örgütü olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yapısı eğitimsel, yönetsel ve örgüt temelli hedeflerin gerçekleşmesi için elverişli ortamı oluşturmalıdır. Bu bağlamda eğitim alanındaki örgüt

sistemlerinden yönetim uygulamalarını daha kolay ve işlevsel hale getirecek ve gelişen teknoloji ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek potansiyele sahip olması beklenmektedir (Başaran, 2008). Bu noktada yöneticiler okul yapısını oluştururken örgütün yapı ile ilgili özelliklerini göz önüne almalı ve bu özellikler arasında eş güdümü sağlamalıdır. Çünkü, bu yapılar arasındaki eş güdüm ve organizasyon örgütte yer alan kişi ve grupları etkilemektedir (Gibson, Ivancevich & Donnely, 1997).

Hoy'a (2003) göre, günümüz okul örgütü incelendiğinde, çoğu okulun bürokratik özellikler taşıdığı ve merkezi bir yönetim yapısı içerdiği bilinmektedir. Okullar yetki kullanımı, iş bölümü, nesnel standartlar, teknik yeterlikler, işleyişe dair kural ve düzenlemeler gibi bürokrasinin özelliklerine sahiptir ve bu nedenle okullar bürokratik yapılar olarak değerlendirilmektedir. McGuian ve Hoy (2006), okullarda örgütsel davranışın belirli kural, ilke, prosedürler ve katı bir hiyerarşi üzerine kurulu olduğunu ifade eder. Okul yapısında bürokrasi uzmanlaşma ve iş bölümü, hiyerarşi, kural ve düzenlemeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim kurumlarında öğretmenler bakımından branş anlamında ve ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev alma bakımında uzmanlaşmanın olduğu görülmektedir. Her bir derse o dersin alanında uzman olan öğretmen derse girmektedir.

Hoy ve Sweetland (2001) okulların müdür, müdür yardımcıları, öğretmen ve öğrencileri kapsayan bir örgüt olduğunu ve diğer örgütler gibi okulların da bürokrasi ile çalıştığını belirtmiştir. Okulda öğrenci ve diğer üyelerin sergilemesi beklenen davranışların önceden belirlenen ilke ve kurallara göre tasarlanması ve öğretim uygulamalarının resmi bir müfredata dayalı olması da okulların bürokratik yapısının özelliğidir (McGuian & Hoy, 2006). Okullarda ast ve üstler arasındaki iletişimi, kararların iletimini ve astların kime karşı sorumlu olduğunu belirleyen bir hiyerarşi söz konusudur. Okulların yapısı düşünüldüğünde hiyerarşik bir yapının olduğu görülmektedir. Okullarda karar alma ve yönetim yetkisine sahip olarak en üstte okul müdür ve müdür yardımcıları yer almaktadır. Öğretmenler ise okul içi uygulamalar ve kararlarda üst yönetime karşı sorumluluk taşır (Erdoğan, 2012). Okulun bir diğer bürokratik özelliği ise kural ve düzenlemelerin var oluşudur. Okulda öğretmenlerin çalışma saatleri, sorumlu oldukları iş ve işlemler, verdikleri kararlar, sergiledikleri davranışlar yönetmelikler mevzuat ile denetim altındadır. Buna ek olarak, okullarda öğrenci davranışlarını düzenleyen bir kural sistemi de yönetmelikler aracılığıyla oluşturulmuştur (Bush, 2003).

Eğitim kurumlarında okul sisteminin girdisi ve çıktısı insandır ve bu süreçte davranış değişikliği hedeflenir. Bu durum eğitim kurumlarının ve sahip oldukları örgüt yapısının önemini arttırmaktadır (Demirtaş, 1997). Okula giden öğrenci sayısının sürekli artması sonucu okul örgütünün büyüyen yapısı da okullarda bürokratik uygulamaların kullanılmasını gerekli kılmıştır (Moeller, 1964). Diğer yandan öğrencilerin sınıf ve kademeler arasında ilerleyişi ve okul eğitiminin uzun yıllar alması, okulda rutin olarak gerçekleştirilen etkinliklerin var olması gibi durumlarda okulda bürokratik uygulamalara ihtiyaç duyulmasına sebep olmuştur (Hoy & Miskel, 2010).

Okulların yapısında bürokrasinin nasıl ve ne derecede yer aldığı kadar, okul sistemlerinde bürokrasinin özelliklerinin nasıl işliyor olduğu da ele alınmalıdır. Bazı araştırmalar okuldaki bürokratik yapıyı eleştirirken, bazıları da okulda bürokrasinin gerekli olduğunu savunmaktadır (Sinden, Hoy & Sweetland, 2004). Bürokrasi örgütlerde katı bir yönetim anlayışı, iletişimi güçleştiren, çalışanların yabancılaşmasına sebep olan, yenilikleri engelleyen bir yapı olarak görülmektedir. Ayrıca, feministler bürokrasiyi eril özellikler taşıyan rekabet, güç ve hiyerarşiyi destekleyen diğer yandan iş birliği, eşitlik ve özenli olma gibi dişil özellikleri ise dışlayan bir yapı olarak değerlendirmekte ve eleştirmektedirler (Hoy & Sweetland, 2001). Okulların bürokratik özellikleri yaratıcılığa zarar verdiği ve iş tatminini azalttığı yönünde eleştirilmekle beraber, bürokrasinin okullar için yararlı olduğunu, bürokrasi ile görev ve sorumlulukların netleştğini, okulun bürokratik yapısının öğretmen ve yöneticilere rehberlik ettiğini, rol karmaşası ve rollerin yarattığı stresi azalttığını ve çalışanların kendini daha iyi hissetmelerini sağladığını ileri süren görüşlerde mevcuttur (Adler & Borys, 1996). Sinden vd. (2004) göre okuldaki bürokratik özellikler, okul sisteminin etkili bir şekilde işlemlerini destekleyen bir yapı da sunabilir veya sistemin yavaşlamasına ve bozulmalara sebep olan engelleyici bir yapıya da sebep olabilir. Erdoğan (2012) bürokratik yapının olumlu veya olumsuz etkilere yol açmasında belirleyici olanın bürokrasinin derecesinden ziyade uygulanan bürokratik yapının biçimi olduğunu ve okuldaki uygulamaları ve işlemleri nasıl etkilediğinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

2.9.1. Biçimlendirme

Gouldner (1954) gerçekleştirdiği klasik bürokrasi analizlerinde temsili ve ceza merkezli olmak üzere iki farklı biçimlendirme türü belirlemiştir. Adler ve Borys (1996) ise biçimlendirmeyi daha çağdaş ve açıklayıcı bir şekilde ele almış ve kolaylaştırıcı ve zorlayıcı

olarak ifade etmiştir. Hoy ve Sweetland (2001) bürokrasi ile ilgili olumlu ve olumsuz düşünceleri uzlaştırma ve yeni bir okul yapısı geliştirme ve bürokrasinin etkinleştirici özelliğini ortaya koyma amacıyla çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada Adler ve Borys'un (1996) bürokrasi alanındaki önemli çalışması olan biçimlendirmenin engelleyici ve kolaylaştırıcı yönü ile ilgili sınıflandırmasını okul sistemine uygulamış ve incelemişlerdir. Hoy ve Sweetland (2000) okullardaki yapıyı bürokrasinin iki temel özelliği olan biçimlendirme ve merkezileştirme boyutuyla ele almıştır. Hoy ve Sweetland (2001) biçimselleştirmeyi; örgütün kuralları, düzenlemeleri, prosedür ve politikalarının yer aldığı aşama olarak ifade etmektedir. Biçimlendirme kendi içinde zorlayıcı biçimlendirme ve kolaylaştırıcı biçimlendirme olarak ikiye ayrılmaktadır.

Zorlayıcı biçimlendirmede zorlayıcı kurallar ve prosedürler söz konusudur ve üretken uygulamalar ödüllendirilmek yerine astlar cezalandırılır. Zorlayıcı prosedürler astları isteksiz bir şekilde çalışmaya ve itaate zorlar, örgüt öğrenmesi desteklenmez. Kurallar işlerin mükemmel bir şekilde gerçekleştirilmesine hizmet etmez. Prosedürlerin sınırlandırıcı özelliği nedeniyle örgütteki dinamizm azalır. Zorlayıcı biçimlendirmede diyaloga başvurmadan kaçınılır, otokrasi vardır, sorunlar engel olarak görülür ve örgütte güvensizlik artar. Zorlayıcı bürokrasinin hâkim olduğu örgütlerde, fikir birliğine ihtiyaç duyulur, farklılıklara şüphe ile bakılır, beklenmedik durumlar korku uyandırır, çalışanların kurallara körü körüne bağlılığı önemlidir (Hoy & Sweetland, 2001). Bu biçimlendirme türünde, yukarıdan aşağıya tek taraflı iletişim hâkimdir ve öğretmenleri izleme ve kontrol etme amacı baskındır (Adler, 1999). Bu nedenle, çalışanlar mesleki memnuniyetsizlik ve güdülenme kaybı yaşarlar (Sinden, 2002). Araştırmalar bu tarz bir biçimlendirmenin işe yabancılaşmayı arttırdığını ve iş doyumunu azalttığını göstermiştir (Kakabadse, 1986). Bunun yanı sıra, zorlayıcı biçimlendirmenin, işe devam etmeme ve stres ile olumlu yönde, iş doyum ve yenilikçi olma ile negatif yönde ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur (Rousseau, 1978). Hoy ve Sweetland (2001) okulda kuralların işleri mükemmel hale getirmek için oluşturulmasının doğru olmadığını, bu durumun örgüt ve örgüt gelişimi için sınırlayıcı olacağını ve örgütün dinamikliğini ve yeniliğe açıklığını azaltacağını belirtmiştir (Hoy & Sweetland, 2001).

Biçimlendirmenin uygulanması çalışanları işleri ile ilgili sorunları çözebilme noktasında destekler. Kolaylaştırıcı kural ve uygulamalar biçimlendirmenin en iyi formunu sunar ve çalışanlara, karşılaştıkları sürpriz durum ve problemlerin üstesinden gelmeleri için esnek bir uygulama kılavuzu sağlar. Problemlerin çözümünün cesaretlendirilmesi kurallara katı bir

şekilde bağlı olmakla mümkün değildir. Karşılaşılan yeni durumlarla doğru şekilde baş edebilmek için, yenilik ve değişime açık bir yaklaşımın benimsenmesi faydalı olur. Çalışanların ihtiyaç duyduğu asıl beceri katı kuralları uygulama becerisi değil, muhakeme etme ve yeni ve farklı fikirlere açık olma esnekliğidir. Buradan hareketle, mesleki değerlendirmenin, görüş alışverişinin değerli ve gerekli olduğu ile ilgili benimsenen kurallar sorunların çözümünü kolaylaştırır ve kolaylaştırıcı bir biçimlendirme örneği olur (Sinden vd., 2004).

Kolaylaştırıcı biçimlendirmede etkileşimli diyalog teşvik edilir, sorunlar fırsat olarak görülür, farklılıklar değer görülür, hatalar öğrenme aracı olarak görülür, çalışanların katılımı ve iş birliği önemlidir, güven vardır, gelişme odaklıdır ve problem çözme kolaylaştırılır (Adler, 1999). Kolaylaştırıcı biçimlendirmenin çalışanlar üzerinde olumlu bir etkisi söz konusudur. Kolaylaştırıcı biçimlendirme rehberlik eder, amaçlar ve sorumluluklar belirlidir, bu durum çalışanların yaşadığı baskı ve stresi azaltır (Sinden, 2002). Kolaylaştırıcı biçimlendirmede ise iş görenlerin sorunlara çözüm bulmaları kolaylaştırılır. Çalışanların sorunların çözümünde yaratıcı ve esnek çözüm yollarına başvurmaları desteklenir, kurallara katı bir bağlılık söz konusu değildir. Diğer yandan, zorlayıcı biçimlendirmede üstten aşağıya doğru tek taraflı bir iletişim vardır ve eleştiriye kapalıdır. Zorlayıcı kurallar öğretmenleri gözlemek ve kontrol etme amaçlı oluşturulurlar. Burada olumsuz sonuçlara yol açan etkenin kurallar değil, kural ve prosedürler uygulanırken yöneticiler tarafından alınan kararların sebep olduğuna dikkat çekilmektedir (Adler, 1999).

Blau'ya (1955) göre örgütlerde uygulamaların etkili bir biçimde yürütülebilmesi için beş özellik bulunmalıdır. Bu özellikler istihdam konusunda güvence verilmesi, profesyonel bir yaklaşım, ekiplerin uyum içinde çalışması, az yönetim ve iş gücü arasındaki çatışma ve değişim yönünde baskı olarak ifade etmiştir. Adler (1993) ise üç özellik daha belirlemiştir. Bu özellikler iş gören katılımı, iş görenlerin yetenekleri ve gelişim yönünde iş birliği olarak ifade edilmiştir.

Zorlayıcı kural ve uygulamaların değişimi zor gerçekleşmektedir, çünkü düzenlemeler genelde örgüt içindeki güç dengesi açısından tehdit olarak görülebilmektedir. Zorlayıcı prosedürlere yer verilen bağlamlar çoğunlukla iş görenlerin kendilerini güvende hissetmelerini, kendilerini ifade etme becerilerini engelleyen ve çalışanın ilgisiz olmasını, kişiler arası çatışmaları ve katı olmayı cesaretlendiren bir etki ortaya koyar (Adler & Borys,

1996). Buradan hareketle, zorlayıcı ve kolaylaştırıcı biçimlendirmenin birbirinden farklı olduğu ve farklı bağlamlarda kullanıldığı ifade edilebilir (Hoy & Sweetland, 2001).

2.9.2. Merkezileştirme

Hoy ve Sweetland (2001) merkezileştirmeyi örgütsel karar verme kontrolünün yer aldığı konum ve çalışanların karar almaya katılım derecesi olarak ifade etmektedir. Yüksek merkezileşme kararların üst yönetimdeki birkaç kişi tarafından alınması iken, düşük merkezileşme karar verme sürecinde yetkinin paylaşılması ve karar vermeye çoğunluğun dâhil olmasını ifade eder. Yetki hiyerarşisinin olduğu yüksek merkezileşmede yetki en üstte toplanır ve emir komuta ile iletilir. Yüksek merkezileşme genellikle zorlayıcı etkiye sahiptir. Üstlerin emirleri sorgusuz uygulanır. Hiyerarşi disiplin uyumunun sağlanması amacı taşır. Merkezileşme engelleyici ve kolaylaştırıcı olmak üzere iki bölümde incelenir.

Engelleyici merkezileşme çalışanların sorunlarının çözülmesi ve işlerine yardımcı olmaya hizmet etme amacı taşımayan ve engelleyen bir hiyerarşi ve yönetim tarzına sahiptir. Bu tarz yapılarda hiyerarşi yeniliğin önünde bir engeldir, yöneticiler öğretmeni kontrol etmek ve disiplini sağlamak amacıyla güç ve yetki kullanımı gerçekleştirirler. Mesleki çalışmaların üst yönetimden aşağıya doğru organize edildiği okullarda öğretmenler öğrencilerin amaçlarına hizmet etmek yerine bürokratik yapay standartları gerçekleştirmeye yönelebilirler. Bu durum öğretmenlerde direnç göstermeye yol açar (Hoy & Sweetland, 2000).

Örgütlerdeki hiyerarşi genellikle dışarıdan gelen baskılara, örgüt içi denetimi arttırma, iş ile ilgili aşamaları yüksek düzeyde standartlaştırma gibi örgüte yarar sağlamayacak yöntemlerle karşılık verir (Mintzberg, 1989). Tüm bu eylemler örgütün etkin çalışmasına zarar verebilir. Kurumlar yönlendirme, eş güdüm ve uyumluluk ister ve hiyerarşi tüm bu süreçleri dengeler. Örgüt çalışanları kontrol etmeye dönük tek yönlü girişimlerden hoşlanmazlar. Çoğu hiyerarşide ortaya çıkan kontrol isteği genellikle çalışanlar açısından mutsuzluk, işe yabancılaşma ile sonuçlanır (Hoy vd., 1983).

Merkezileşmenin gerçekleştiği kurumlarda bu yapı iş görenlerin görevlerini yapmalarına engel olmak yerine problemlerin çözülmesini kolaylaştırma yönünde hizmet eder. Örgütte yer alan otorite üst ve astların görevlerinin gereği olan rollerini muhafaza ederek belirli otorite alanı içinde çalışmalarını kolaylaştırabilir (Hirschhorn, 1997). Kolaylaştırıcı merkezileştirme ise çalışanların işlerini yapmalarını engellemek yerine sorunların

çözülmesini kolaylaştırır. Kolaylaştırıcı hiyerarşi otoriteyi üyelerinin kendilerini güvende hissedebilecekleri ve mesleki rollerinde güç kullanabilecekleri bir sisteme dönüştürür. Kolaylaştırıcı merkezileştirme sert, otokratik ve kontrolcü bir imaj yerine esnek ve iş birlikçi bir algı oluşturur. Yöneticiler bu sistemde güç ve yetkilerini öğretmenleri desteklemek ve öğretim ve öğrenmeyi kolaylaştıran yapılar tasarlamak için kullanırlar (Hoy & Sweetland, 2001).

Örgütsel yapı okullarda vazgeçilemez bir özellik gösterir. Eğitim kurumlarında okul içi kurullar, müfettişler, müdür ve müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrenciler yer alır. Öğretmenlerin katılımının artırılması, yetki dağılımı veya değişim gibi söylemlere rağmen okullarda hiyerarşi varlığını korumaktadır. Hesap verebilirlik beklentilerinin artması da hiyerarşiye talebi arttırmaktadır. Bu noktada merkezileşmenin ortaya çıkardığı sorunları çözmenin yolu hiyerarşiyi yok etmekten ziyade farklı türde hiyerarşiyi işe koşan bir yapının oluşturulması olmalıdır (Hoy & Sweetland, 2001). Hirschhorn'a (1997) göre örgütlerde hiyerarşi yer almalı, aynı zamanda duygu ve tutku ile canlandırılmalıdır. Keyfi davranan otoriter yöneticiler ile çalışmak öğretmenleri mutlu etmez. Biçimlendirme engelleyici ve kolaylaştırıcı olabiliyorsa, okulun merkezileşmesi de engelleyici olmak yerine kolaylaştırıcı olabilir. Bu durumda olumsuz durumlara sebep olan hiyerarşinin kendisi değil, hiyerarşinin türü ve uygulanış biçimidir (Sinden vd., 2004).

2.10. Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ve Özellikleri

Kolaylaştırıcı okul yapısı okulların bürokratik unsurları kapsamında nasıl çalıştığını incelemektedir. Kolaylaştırıcı okul yapısı eğitim süreçlerinde yer alan katılımcıların örgütlerin bürokratik yapıları hakkındaki algılarını belirleme amacı taşır (Adams, 2003). Hoy ve Miskel (2010) etkili bir şekilde işleyen okul yapısının engel çıkaran değil yardımcı olan ve problem çözmeyi kolaylaştıran bir hiyerarşiye sahip olduğunu belirtmiştir. Okullarda öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmesi ve iş birliği içinde çalışma fırsatı bulmaları, öğretmenlerin problem çözme süreçlerini ve görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirmelerini desteklemektedir (Wu vd., 2013).

Kolaylaştırıcı okul yapısında, biçimlendirme ve merkezileşme yönetici gücünü artırma amacıyla değil, öğretmenleri destekleyen bir mekanizma olarak çalıştırılır. Kolaylaştırıcı okul yapısında kolaylaştıran bir hiyerarşi vurgulanır, hiyerarşi engelleyici bir yapı sergilemez. Bu yapıda biçimlendirme ve merkezileşme yöneticilerin etki ve otoritesini

arttırma amacıyla tasarlanmaz, öğretmenleri desteklemeye hizmet eder. Okul yöneticileri ve öğretmenler meslektaş olarak hem iş birliği içinde çalışır hem de kendilerine özgü rollerine bağlı kalırlar (Tarter & Hoy, 2004).

Kolaylaştırıcı okul yapıları öğretmen ve yöneticiler arasında güven temelli iletişimi güçlendirmektedir. Bu tarz bir okul yapısı doğruları söylemeyi teşvik eder ve okul çalışanları kendilerini ifade ederken dürüstlükten uzaklaşma gereği duymazlar. Kolaylaştırıcı okul yapılarında dürüstlük ve doğruları ifade etmeye dayalı iletişim gerçekleştiğinde, okullarda yaşanabilecek rol çatışması ve görevlere dayalı rollerin yarattığı baskı azalır. Bu bağlamda, kolaylaştırıcı okul yapıları güven, dürüstlük ve rol çatışmalarının sınırlı düzeyde yaşanması ile özdeşleştirilebilir. Okul büyüklüğü, sosyoekonomik özellikler ve şehirlilik özellikleri ayrı tutulursa etkili okullarda bu özellikler sıklıkla bulunmaktadır (Hoy & Sweetland, 2001).

Hoy ve Sweetland'e (2000) göre kolaylaştırıcı okullarda öğretmenler arasındaki güven, hiyerarşi ve kural bağımlılığı gibi özellikler ile öğretmenlerin kendilerini güçsüz hissetmeleri arasında negatif yönlü ilişki vardır. Kolaylaştırıcı okul yapısının uygulandığı bir okulda öğretme ve öğrenme amaçlarını destekleyen, otoriteye dayalı bir hiyerarşi, kural ve düzenlemelerden oluşan bir sistem benimsenir. Hiyerarşi genellikle engelleyici ve zorlayıcı olarak algılansa da durum her zaman böyle olmayabilir. Beklenenin aksine, kolaylaştırıcı yapının yer aldığı okullarda yöneticiler kurallar aracılığı ile belirlenmiş sınırlar dahilinde iş birliği yaparak çalışırlar. Etkili ve başarılı okullar güven ortamı kurar ve öğretmenlerin okul ve okulun hedeflerine bağlılıklarını arttırmayı hedefler.

Öğretmenler kolaylaştırıcı bir okul yapısı içinde yer aldıklarında, okul yönetimi ve kuralların işlerini gerçekleştirmeleri noktasında onlara yardımcı olmaya hizmet ettiğine inanırlar (Hoy & Sweetland, 2001). Hoy ve Miskel (2008) kolaylaştırıcı okul yapılarının engelleyici olmak yerine destekleyen bir hiyerarşiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bu yapının başarısızlığı cezalandırma odaklı bir yaklaşım yerine problem çözmeye yönelik kural ve düzenlemelere dayalı bir anlayışı benimsediği vurgulanmaktadır. Kolaylaştırıcı yapıya sahip okullarda öğretmen ve okul liderleri iş birliği yaparlar ve sorunları çözerken kararlar beraber alınır. Bu durum öğretmenlerin iş yapmalarını ve sorunları çözebileceklerine olan inançlarını ve öz yeterliklerini güçlendirir (Wu vd., 2012). Adams ve Forsyth (2007) kolaylaştırıcı okul yapısının velinin okula ve müdüre duyduğu güven ile ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, sosyoekonomik özellikler, okul büyüklüğü ve kademesi gibi özellikler kontrol edildiğinde, kolaylaştırıcı yapının velilerin öğretmenle iş birliği yapma konusundaki

motivasyon düzeyini yordadığı ifade edilmektedir. Kolaylaştırıcı okul yapısının öğrenci başarısı ve öğretmenlerin genel kalite algıları ile pozitif yönde ilişkide olduğu belirtilmiştir (Mitchell & Tarter, 2011).

2.11. Kolaylaştırıcı Okul Yapısına İlişkin Araştırmalar

2.11.1. Yurt İçi Araştırmalar

Kolaylaştırıcı okul yapısı ile ilgili literatür incelemesi yapıldığında kavramın örgütsel vatandaşlık (Alev, 2019; Karaman, Yücel & Dönder, 2008), öğretmenlerin profesyonel davranışları (Cerit, 2012), öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri (Erdoğan, 2012), öğretmen öz yeterliği (Kılınç, Koşar, Er & Ögdem, 2016), dağıtımci liderlik (Oldaç, 2016), mesleki öğrenme toplulukları (Kalkan, 2016), örgütsel sessizlik (Demirtaş, Özdemir & Küçük, 2016), örgütsel güven ve adalet (Arik, 2021), özgeci davranışlar (Boz & Saylık, 2021) vb. birçok konu ile beraber çalışıldığı görülmüştür.

Karaman vd. (2008) ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel vatandaşlık ile okuldaki bürokrasi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Uşak ili merkez ilçeleri ve köylerinde görev yapan 538 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, bürokrasinin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilediği ve örgütsel vatandaşlığın tüm boyutları üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir. Okulda kuralcı bir yönetim yaklaşımının belirlenmesinin okul iklimini olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmen görüşleri kapsamında okulda yüksek düzeyde hiyerarşik otoritenin benimsenmesinin örgüt içi ilişkilerin biçimselleşmesine sebep olduğu ifade edilmektedir.

Cerit (2012) çalışmasında okulun bürokratik yapısı ile öğretmenlerin profesyonel davranışları ilişkisini incelemiştir. Çalışma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Bolu ili ilköğretim okullarında görev yapan 260 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin profesyonelliği arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak, etkili bürokratik okul yapısı öğretmen profesyonel davranışlarını önemli düzeyde açıklamaktadır.

Erdoğan (2012) öğretmen algılarına göre okulun bürokratik yapısı ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için çalışmıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkezindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan 398 öğretmen

ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, örgütsel sosyalleşme ve kolaylaştırıcı bürokrasi arasında negatif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kılınç vd. (2016) bürokratik okul yapısı ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırmada Ankara’da 15 ilkokulda görev yapan 252 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bürokratik okul yapısı ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve bürokratik okul yapısının öğretmen öz yeterliğini anlamlı düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Kalkan (2016) mesleki öğrenme toplulukları, bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişkileri öğretmen görüşlerine göre araştırmıştır. Araştırma Ankara ilinde yer alan yedi ilçede 805 ilköğretim öğretmeni aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, mesleki öğrenme toplulukları, bürokratik yapı ve örgütsel güven değişkenleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, örgütsel güvenin mesleki öğrenme toplulukları ve bürokratik yapı arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirtaş vd. (2016) bürokratik yapı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkileri öğretmen görüşlerine dayalı olarak ele almışlardır. Çalışma Elâzığ ilinde 15 ortaokulda çalışan 370 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada örgütsel sessizlik ve bürokratik yapı, örgütsel sinizm ve bürokratik yapı ve örgütsel sessizlik ve sinizm arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna ek olarak, öğretmen görüşlerine göre bürokratik yapı ve örgütsel sessizlik örgütsel sinizmi tüm boyutlarda anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Yılmaz ve Beycioğlu (2017) çalışmalarında öğretmenlerin çalıştıkları okulun bürokratik yapısı ile ilgili düşüncelerini araştırmışlardır. Çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezinde yer alan resmi okullarda çalışan 26 öğretmen ile yüz yüze görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları bürokratik okul yapısını destekleyici olarak değerlendirmiş ve bu yapının oluşumunda “katılımcı yönetim”, “iş bölümü”, “esneklik” ve yöneticilerin benimsedikleri stratejilere” vurgu yapılmıştır. Diğer yandan, okul yapısını engelleyici olarak betimleyen katılımcılar ise katı hiyerarşi, engelleyici merkezi yapı ve yönetici stratejilerinden bahsetmişlerdir.

Alev (2019) kolaylaştırıcı okul yapısı ile örgütsel vatandaşlık ilişkisini incelediği araştırmayı Gaziantep ilinde çalışan 344 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda kolaylaştırıcı okul yapısı ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili öğretmen algıları kısmi olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, kolaylaştırıcı okul

yapısı ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının neredeyse %39'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arik (2021), örgütsel güven ve adaletin kolaylaştırıcı okul yapısını yordama düzeyini araştırmıştır. Çalışmada ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan 1.187 öğretmen yer almıştır. Kolaylaştırıcı okul yapısının sağlıklı bir okul iklimi oluşturmayı sağladığı ve okulun etkililiğini arttırdığı ve kişilerin örgütsel güven ve adalet ile ilgili algılarının da sağlıklı bir okul iklimini şekillendirdiği görüşü üzerine çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen görüşlerine dayalı olarak örgütsel adalet ve güvenin kolaylaştırıcı okul yapısını yordadığını belirlemiştir.

Boz ve Saylık (2021) çalışmasında kolaylaştırıcı okul yapısının akademik iyimserlik üzerindeki etkisini ve özgeci davranışların bu ilişkideki aracı rolünü incelemiştir. Çalışma ilkokullarda çalışan 707 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmada incelenen tüm değişkenler arasında pozitif ilişki olduğu ve öğretmenlerin özgeci davranışlarının kolaylaştırıcı okul yapısı ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkide aracılık etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.11.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Kolaylaştırıcı okul yapısı ile ilgili uluslararası alan yazında literatür incelemesi gerçekleştirildiğinde kolaylaştırıcı okul yapısının müdür liderliği (Sinden vd., 2004) , değişim (Gillmore, 2007), kolektif yeterlik (Rhoads, 2009; Torres, 2021; Willingham, 2019), örgütsel bağlılık (Sinden vd., 2004), kolektif sorumluluk (Wu vd., 2013), kolektif güven (Gray, 2016), meslektaş güveni (Gray, Kruse & Tarter, 2017), öğrenci başarısı (Anderson vd., 2018), okul farkındalığı (Siripattarawit vd., 2018), örgütsel vatandaşlık davranışı (Turner, 2018), okul disiplini (Willis, 2019) vb. birçok kavramla birlikte araştırıldığı görülmüştür.

Sinden vd. (2004) müdür liderliği ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının kolaylaştırıcı okul yapısının gelişiminde önemli olduğunu çalışması ile ortaya koymuştur. Örgüt yapısının sert ve kontrole dayalı olmak zorunda olmadığı ifade edilerek; sorunların çözümünü kolaylaştıran, esnek, değişimi ve iş birliğini destekleyen bir yapının eğitim kurumlarını amaçlarına ulaştırmada daha etkili olabileceğine değinilmektedir. Bu çalışma Hoy ve Sweetland (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarını destekleyerek,

kolaylaştırıcı okul yapısında güven, dürüstlük ve özgünlüğün yüksek düzeyde, rol çatışması, kural ve hiyerarşiye bağımlılığın daha düşük düzeyde olduğuna dikkat çekmiştir. Araştırma sonucunda, okul müdürünün liderliğinin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının kolaylaştırıcı okul yapılarının oluşumuna katkı sağladığı belirtilmiştir.

Gillmore (2007) değişim, müdüre duyulan güven ve kolaylaştırıcı okul yapısı arasındaki ilişkileri Güney Alberta'daki okullarda incelemiştir. Çalışmada okulların mesleki öğrenme topluluğuna dönüşümü, müdüre duyulan güven ve kolaylaştırıcı okul yapısı arasındaki ilişkileri araştırmak hedeflenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, müdüre duyulan güvenin yüksek olduğu okullarda, mesleki öğrenme topluluğuna dönüşme sürecinin daha başarılı olduğu ve bu okulların kolaylaştırıcı okul yapısına sahip olma ihtimallerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, öğretmen görüşlerine göre bürokratik yapıya sahip olan okulların mesleki öğrenme topluluklarını gerçekleştirmede daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrenen örgüt yapısının başarılı değişimler gerçekleştirme potansiyelini müdüre duyulan güven ve kolaylaştırıcı okul yapısının güçlendirdiği ifade edilmektedir.

Rhoads (2009) kolaylaştırıcı okul yapısı ve kolektif yeterlik arasındaki ilişkiyi Meksika'daki Amerikan ilköğretim okullarında öğretmen görüşlerine dayalı olarak araştırmıştır. Çalışma bir aylık süre boyunca 15 Amerikan okulunda çalışan 60 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kolaylaştırıcı okul yapısı ile okuldaki öğretmenlerin kolektif yeterliği arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışma sonuçları okul yapısı ne kadar kolaylaştırıcı olursa, öğretmen kolektif yeterliğinin de aynı oranda yükseleceğini göstermektedir.

Wu vd. (2013) kolaylaştırıcı okul yapısı, kolektif sorumluluk ve akademik iyimserlik kültürü arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırmada Tayvan'da ilkokullarda akademik iyimserliğin yapısının test edilmesi ve modelin kolaylaştırıcı okul yapısı, kolektif sorumluluk değişkenleri eklenerek genişletilmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonuçları önerilen modelin Tayvan'da doğrulandığını ve sonucun Amerika'daki ilk sonuçlarla uyumlu olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada akademik iyimserliğin yapısı (güven, akademik vurgu, yeterlik) Tayvan'da doğrulanmıştır. Ayrıca, akademik iyimserlik aracılığıyla öğrenci başarısını dolaylı yoldan etkileyen kolaylaştırıcı okul yapısı ve kolektif sorumluluk değişkenleri modele eklenmiştir. Sonuçlara göre akademik iyimserlik tüm öğrenciler için öğrenci başarısını açıklamaktadır. Akademik iyimserlik kolaylaştırıcı okul yapısı ve kolektif

sorumluluk tarafından doğrudan yordanmakta iken, öğrenci başarısı akademik iyimserlik tarafından dolaylı olarak yordanmaktadır.

Mitchell vd. (2016) kent ilköğretim okullarında kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri ele almışlardır. Araştırma, Amerika'nın güneydoğusunda bulunan 42 ilkokul ve 16 ortaokul ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları Hoy vd. (2006) tarafından ortaya konulan kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgunun oluşturduğu akademik iyimserlik yapısını doğrulamıştır. Sonuçlar kolaylaştırıcı okul yapısının akademik iyimserlik kültürünün oluşmasını desteklediğini göstermektedir. Buna ek olarak, kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik, ilkokul kademesi ve sosyoekonomik özellikler öğrenci başarısının %77'sini açıklamaktadır. Akademik iyimserliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ise sosyoekonomik özelliklere göre çok yüksek düzeydedir.

Gray (2016) kolektif güven, kolektif yeterlik ve kolaylaştırıcı okul yapısının okul etkililiği üzerindeki rolünü araştırmıştır. Çalışmada okul etkililiği ile belirtilen değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, örgüt etkililiği, kolektif güven, kolektif yeterlik ve kolaylaştırıcı okul yapısı ile ilişkisini sunmuştur. Sosyoekonomik koşullar kontrol edildiğinde, kolektif güvenin okul etkililiği üzerinde önemli düzeyde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gray vd. (2017) kolaylaştırıcı okul yapısı, meslektaş güveni, akademik vurgu ve kolektif yeterliğin mesleki öğrenme topluluklarının gelişimindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma güney doğu okul bölgesinde yer alan 67 okuldaki mesleki öğrenme toplulukları ile yürütülmüştür. Kolaylaştırıcı okul yapısı okulun formal tarafını yansıtırken, kolektif güven, akademik vurgu, kolektif yeterlik okulun informal tarafını temsil etmektedir. Araştırma sonuçları tüm değişkenlerin ilişkili olduğunu, değişkenlerin toplu olarak mesleki öğrenme topluluklarının gelişiminin neredeyse %79'unu açıkladığını göstermiştir. Ayrıca, yalnız kolaylaştırıcı okul yapısının mesleki öğrenme topluluklarının gelişimi üzerinde önemli düzeyde etkisi olduğu belirtilmiştir.

Anderson vd. (2018) akademik iyimserlik, kolaylaştırıcı okul yapısı, öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri ve bu ilişkide akademik iyimserliğin aracı rolü olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, akademik iyimserliğin kolaylaştırıcı okul yapısı ve norm temelli değerlendirmeler arasında aracı rolü olduğu fakat, akademik iyimserlik ile ölçüt temelli testler arasında ilişki olmadığı görülmüştür.

Siripattarawit vd. (2018) ilk olarak, kolaylaştırıcı okul yapısı, okul farkındalığı ve akademik iyimserlik seviyelerini Tayland'da Temel Eğitim Komisyonu kapsamındaki ortaöğretim okullarında araştırmışlardır. İkinci olarak ise, kolaylaştırıcı okul yapısı ve okul farkındalığı ilişkisine akademik iyimserliğin aracılık ettiği, öğrenci başarısına etkisi olduğu düşünülen bir model geliştirilmiş ve aynı okullarda test edilmiştir. Çalışmada 64 okuldan 320 12. sınıf öğretmeni yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, araştırma sonuçları akademik iyimserliğin aracılık ettiği kolaylaştırıcı okul yapısı ve okul farkındalığı ilişkisine ait modeli desteklemektedir.

Willingham (2019) kolektif yeterlik, okul müdürünün rolü ve kolaylaştırıcı okul yapısı arasındaki ilişkileri karma yöntem ile incelemiştir. Çalışmada okul müdürlerinin kolektif yeterliği kolaylaştırıcı okul yapısı aracılığıyla nasıl geliştirdikleri ve sürdürdükleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak araştırılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre, öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ile kolaylaştırıcı okul yapısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Nitel bölümde ise öğretmen takımları, şeffaf ve zamanında iletişim ve iş birliği içeren karar alma süreci olmak üzere kolektif yeterliği anlatan üç tema belirlenmiştir.

Turner (2018) örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel adalet, kolaylaştırıcı okul yapısı arasındaki ilişkiler üzerine çalışmıştır. Araştırma 58 resmi ilkokul ve 50 ortaokulda çalışan 781 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel vatandaşlık ile örgütsel adalet ve kolaylaştırıcı okul yapısı ile örgütsel vatandaşlık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Fakat, kolaylaştırıcı okul yapısı ile örgütsel adalet arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, regresyona analizi sonuçlarına göre örgütsel adalet ve kolaylaştırıcı okul yapısının örgütsel vatandaşlık davranışını yordamadığı görülmüştür.

Willis (2019) kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik, okul disiplin iklimi, disiplin oranı ve öğrenci kontrol ideolojisi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada yer alan 72 okul Kuzey ve Orta Alabama'da yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, okul disiplin iklimi ile disiplin oranı arasında önemli düzeyde bir ilişki olduğu, kolaylaştırıcı okul yapısından okul disiplin iklimine ve okul disiplin ikliminden okul disiplin oranına anlamlı yol çizilebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca, kolaylaştırıcı okul yapısı ile akademik iyimserliğin alt boyutları ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Gray ve Mitchell (2021) akademik iyimserlik, kolaylaştırıcı okul yapısı ve mesleki öğrenme toplulukları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada mesleki öğrenme topluluklarının oluşumunda kolaylaştırıcı yapının etkisi doğrulanmış, okul yapısı ve sağlığı ile ilgili teoriye katkı sunulmuştur.

Torres (2021) kolaylaştırıcı okul yapısı ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Güney Kaliforniya'daki 139 gönüllü lise öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kolaylaştırıcı okul yapısı ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmen becerilerinde grup yetkinliğini, mesleki gelişimde grup yetkinliğini ve öğretmen özerkliğinin desteklenmesini pozitif şekilde yordadığı ve kolaylaştırıcı işlemlerin öğrenci etkinliklerinde görev analizini olumlu şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları öğretmenler için kolaylaştırıcı bir ortam oluşturmanın eğitim-öğretim süreçlerine olumlu katkısı olabileceğini göstermektedir.

Tsang, Wang ve Bai (2022) kolaylaştırıcı okul yapısı, psikolojik güçlendirmenin öğretmen tükenmişliği üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma Çin'de 322 ilk ve ortaokul öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre, kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğretmen güçlendirme ile öğretmen tükenmişliği negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Tsang vd. (2022) kolaylaştırıcı yapısı ve öğretmen tükenmişliği arasında psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Peters (2023) hizmetkar liderlik, kolaylaştırıcı okul yapısı, öz yeterlik ve kolektif okul yeterliği arasındaki ilişkilerini incelemiş ve değişkenler arasında önemli düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, etkili liderlik, kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğretmenlerin çabalarının takdir edilmesi öğretmenlerin deneyimlerini olumlu etkilemektedir ve öğretmenlerin görevlerini uzun süre devam ettirmelerini sağlamaktadır.

2.12. Mutluluk

Mutluluk insan yaşamını tüm yönleriyle etkileyen bir kavram olması nedeniyle geçmişten günümüze her zaman ilgi konusu olmuştur (Diener, 1984). İnsanların her çağda mutluluk deneyimleri ve mutluluğu yorumlamaları değişim göstermiştir. Mutluluk ilk Çağ'da Tanrıların hediyesi veya şans olarak, Orta Çağ'da teolojinin çizdiği sınırlar içinde yaşanması gereken

bir duygu olarak görülmüştür. Modern dönemde ise mutluluk bireyin arzu ve isteklerinin karşılanması çerçevesinde ele alınmıştır (Arıcı, 2020).

Sheldon ve Lyubomirsky (2007) mutluluğu “neşe, tatmin ya da refah ile yaşamdan duyulan memnuniyetin bir birleşimi” olarak tanımlamaktadır (s.203). Diener (1984) ise mutluluğu “olumlu duyguların sık, olumsuz duyguların az yaşanması ve yaşamdan yüksek doyum alma” olarak tanımlamıştır (s.548). Mutluluğa yönelik tanımlar incelendiğinde olumlu duyguların yaşanma sıklığı, olumsuz duyguların yaşanma sıklığı ve yaşam doyumu olmak üzere üç etken göze çarpmaktadır. Olumlu ve olumsuz duyguların yaşanması mutluluğun duygusal boyutunu oluşturmakta iken yaşam doyumu ise bilişsel boyutunu oluşturmaktadır. Sevinç, neşe, heyecan, umut, güven, cesaret gibi duygular mutluluğun duygusal boyutunu oluştururken, bilişsel boyutu ise yaşam doyumu oluşturur. Yaşam doyumu bireyin sosyal yaşam, aile hayatı, sağlık, iş yaşamı gibi alanlara yönelik değerlendirme ve yargılarından oluşur. Belirtilen yaşam alanlarına dönük hissedilen memnuniyet düzeyinin yüksek olması kişinin mutluluğunu ifade eden göstergelerden biridir (Andrew & Robinson, 1991).

Mutluluk kişiye hem olumlu duygular yaşatır hem de kişiye yaşamıyla birçok alanda olumlu kazançlar sağlar. Lyubomirsky, King ve Diener’e (2005) göre, araştırma sonuçlarında mutluluğun kişilerin bağışıklık sistemlerini güçlendirdiği, enerji ve yaratıcılığı artırdığı, sosyal ilişkilerde kişinin tercih edilebilirliğini artırdığı, daha çok sevilmesini sağladığı, iş yerinde verimliliği artırdığı ve insanların daha uzun yaşamasını sağlandığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Lyubomirsky vd., 2005).

2.12.1. Örgütsel Mutluluk

Örgütsel mutluluk kavramı literatürde çalışma yaşamında mutluluk, iş yerinde mutluluk gibi farklı isimlerle de ifade edilmektedir. Örgütsel mutluluk kavramı aynı zamanda öznel iyi oluş, mutluluk, iş tatmini kavramlarıyla da ilişkilidir (Gavin & Mason, 2004). Fisher (2010) örgütsel mutluluk kavramının iş tatmini kavramını da içerdiğini ve örgütsel mutluluğun kapsamının daha da geniş olduğunu ifade etmektedir. Kişilerin mutluluk düzeyi belirlenirken bireyin işe bağlılığı, iş doyumu düzeyi gibi etkenler ve kişinin yaşantıları, iş ortamı ile ilgili algıları göz önüne alınır (Bozkaya, 2023). Günümüzde insanlar zamanının çoğunu iş yerinde geçirmektedir, bu nedenle işteki mutluluk ile kişinin mutluluk seviyesinin karşılıklı ilişkide olduğu söylenebilir. Yaşam tatmini, iş yeri mutluluğu, çalışan performansı, örgütsel mutluluk kavramları hepsi birbirini etkilemektedir (Jahangir, Akbar & Haq, 2004).

Pryce ve Jones (2010) örgütsel mutluluk kavramını çalışanın iş yapma kapasitesini artıran ve yeteneklerini sergileyebilmesini sağlayan bilişsel bir yapı olarak ifade etmiştir. Nelson ve Knight (2010) örgütlerin hedeflerine ulaşabilmesinde çalışanlarının mutlu olmasının, iş yerinde daha çözüm odaklı ve motive bir şekilde çalışmalarını sağlayacağını vurgulamıştır. Kurumların verimliliğini ve üretkenliklerini sürdürmeleri için örgüt çalışanlarının iyi oluş düzeylerinin yüksek olmasının önemine değinilmektedir (Arslan, 2018). Çalışanların yer aldıkları örgütte mutlu olmaları, kişisel yaşamlarındaki mutluluklarını da etkileyecektir. Bu nedenle, örgütler çalışanlarının gerçek kapasitelerini ortaya çıkarabilmeleri için kurum içinde huzurlu bir ortam oluşmak için çaba sarf etmelidir. Bireylerin ortaya koydukları iş ve çaba ile ilgili memnun olmaları işlerini severek yapmalarını ve işlerine değer vermelerini sağlayacaktır. Yöneticilerin çalışanlarını olumlu yönde teşvik etmesi ve desteklemesi bireylerin örgüt bağlılığını güçlendirecek ve çalışanlar işlerine daha çok emek ve zaman harcayacaklardır (Warr, 2007).

Kurumlar örgütteki mutluluğu önemserlerse, örgütte yaratıcılık, verim, ürün kalitesi ve ekonomik kazanç artacaktır. Çalışanları mutlu olan örgütlerde çalışanların motivasyonları daha yüksek olur, daha az stres ve tükenmişlik yaşarlar ve daha sağlıklı bir yaşam sürebilirler. Bu da şirketlerin çalışanların sağlık masrafları için daha az harcama yapmasını sağlar. Öznel iyi oluşu yüksek olan çalışanlar mesleki gelişimlerine, daha çok zaman ayırabilir ve kariyer fırsatlarını doğru değerlendirebilir ve uzmanlaşma gerçekleştirebilir. Kişilerin kariyer hedeflerine ulaşmaları da iş tatminlerini olumlu etkileyebilir. Örgüt içinde motivasyonun ve memnuniyetin yüksek olduğu kurumlarda bireyler daha az devamsızlık yaparlar, örgütün amaçları için çalışma noktasında daha istekli olurlar ve işten ayrılmalar azalır (Aydemir, 2008).

2.13. Öznel İyi Oluş Kavramı ve Gelişimi

Psikoloji literatüründe mutluluk kavramının karşılığı öznel iyi oluş kavramı olarak ifade edilmektedir. Diener (1984) öznel iyi oluş kavramını “olumlu duyguların çok, olumsuz duyguların daha az yaşanması ve yaşam doyumunun fazla olması” olarak tanımlamıştır (s.548). Biswass-Diener (2008) ise mutluluk kavramını, “hayatı hakkında olumlu düşünen ve hisseden bir kişinin ruh hali” olarak tanımlamıştır. Mutlu insanlar işlerinde başarı göstermekte, daha iyi ilişkiler kurabilmekte ve buna ek olarak daha uzun bir yaşam süresine sahip olmaktadır (Lyubomirsky vd., 2005). Diener (2000) öznel iyi oluş kavramını, bir

kişinin yaşamına dair bilişsel ve duygusal değerlendirmeleri olarak belirtmektedir. Kişinin değerlendirmeleri, kişinin olaylar karşısında sergilediği duygusal tepkilerini ve doyum hakkındaki bilişsel yargılarını ifade etmektedir. Duygusal tepkiler ile kişinin yaşamındaki iyi ve kötü olaylara duygusal yönden nasıl tepki gösterdiği ve hayatına ilişkin memnuniyet düzeyi kastedilir. Diğer yandan, bilişsel yargılar ise kişinin yaşamındaki olayları nasıl açıkladığını ve olayların nedenlerini nasıl nitelediğini ifade eder.

Ostrom (1969), öznel iyi oluşu bir tutum olarak ifade eder ve tutumlar biliş ve duygulanım olmak üzere iki temel faktörü içerir. Andrews ve Robinson (1991), bilişsel bileşenin akılcı ya da entelektüel yönleri, duygulanım bileşeninin ise duygusal yönleri belirttiğini ifade etmiştir. Öznel iyi oluş, hazza ve temel insan ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik bileşenleri ve insanların hayatlarına dair etik ve değerlendirmeye yönelik yargılarını da kapsar.

Diener (2000) mutluluğun insanları yaşamlarında ulaşmayı hedefledikleri nihai amaç olduğunu belirtmekte ve mutluluğun sadece genetik olmadığını ve çevrenin de etkili olduğunu ifade etmektedir. Genetik faktörler etkili olmakla beraber, kültürel ve durumsal etmenler de kişilerin öznel iyi oluş düzeyini etkilemektedir. Kasser ve Ryan (1993), kendini kabul etme, bağlılık ve topluluk hedefleri ile yüksek öznel iyi oluş arasında pozitif ilişki olduğunu, diğer yandan, finansal başarı, sosyal tanınma ve fiziksel çekicilik gibi hedeflerin düşük öznel iyi oluş ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

2.14. Öznel İyi Oluş Kuramları

Öznel iyi oluş kavramını açıklayan birçok kuram vardır. Bu kavramı açıklayan kuramlar bireyin mutluluğunu etki eden faktörlerin ve kişilik özelliklerinin bireyin öznel iyi oluşunu nasıl ve ne düzeyde etkilediğini incelerler. Bu kuramlar erek kuramı, etkinlik kuramı, aşağıdan yukarıya yukarıdan aşağıya kuramları, uyum kuramı ve çok yönlü uyumsuzluk kuramıdır.

2.14.1. Erek Kuramı

Erek kuramı ilk olarak Wilson (1967) tarafından ileri sürülmüş ve mutluluğun oluşabilmesi için kişinin ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği belirtilmiştir. İhtiyaçların karşılanmadığı durumlar ise mutsuzluğa yol açabilmektedir. Kişinin amaçlarını belirlemesinde ihtiyaçları önemli bir role sahiptir. Bu kurama göre mutluluk, kişi hedeflerine ulaşma başarısını elde

ettiğinde gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle, kişinin istek ve ihtiyaçlarının karşılanması kişiyi mutluluğa ve doyuma ulaştırabilir. Tam tersi bir durumda ise, kişinin doyum elde edememesi mutsuzluğa neden olabilir (Diener, 1984).

Erek kuramı ulaşmak istenen amaçların öğrenilmiş gereksinimlerle ilgili olduğunu ifade ederek, doğuştan getirilen gereksinimlerden ayırır. Beslenme, giyim gibi ihtiyaçlar evrensel iken, işte başarılı olma sonradan öğrenilen bir hedeftir. Kişinin yaşamsal öğrenmeleri sonucunda belirlediği istekler amaç olarak kabul edilmektedir (Diener, 1984). Kişinin bilinçli ve istekli bir şekilde çalışarak hedeflerine ulaşması bireyi mutlu eder ve olumlu duyguları deneyimlemesini sağlar. Birey için hedefin önemi ve hedefe ulaşabileceğine inancı öznel iyi oluş düzeyini yükseltir (Eryılmaz, 2009).

Erek kuramı bireylerin amaçlarına ulaşabilme azimlerinin, günlük yaşamlarını planlamalarını, daha anlamlı bir yaşam sürmelerini sağlayacağı düşüncesini ileri sürmektedir. Buna ek olarak, hedeflere sahip olmak, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözme becerilerini güçlendirebilmekte ve zor durumlarda bile iyi oluş hallerini devam ettirebilmelerine katkı sunmaktadır (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

2.14.2. Etkinlik Kuramı

Etkinlik kuramı kişinin doyuma ulaşmasında amaçların değil amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerin önemli olduğunu ifade etmektedir (Tuzgöl & Dost, 2004). Bu kuramın öncülerinden biri Aristo'dur. Aristo hazza yol açan erdemli etkinliklerin mutluluğu ortaya çıkardığını ileri sürmektedir. Aristo'ya göre her insan bazı becerilere sahiptir. Kişiler bu becerilerini etkin bir şekilde kullanabildiklerinde mutluluğa ulaşabilmektedirler (Diener, 1984). Kişilerin yeteneklerine göre hedefler belirlemesi ve bu hedefleri elde etmek için etkinlikler gerçekleştirilmesi kişiyi doyuma ulaştırmaktadır. Bu nedenle, kişinin kapasitesi ile uyumlu amaçlar belirlemesi ve amaçlarına ulaşmak için çalışması gerektiği belirtilmektedir (Tuzgöl & Dost, 2004). Etkinliğin gerektirdiği nitelikler kişinin beceri ve yeteneğinin üstünde olursa, kişi kaygı ve stres yaşayabilir ve etkinlikten keyif almayabilir. Bu durum, bireyin süreçten haz alabilmesi için kişinin beceri ve yeteneğinin amaca uygunluğunun önemine işaret etmektedir (Güney, 2017).

Her insan farklı yetenek ve becerilere sahiptir. Kişiler sahip oldukları yeteneklerini doğru işte kullandıklarında akışa ulaşmaktadırlar. Akış, bireyin bir etkinliğe odaklanmasını ve

etkinliği gerçekleştirirken büyük bir haz almasını ifade etmektedir. Akış ile zihn n uyumlu bir düzene ulaştığı bilişsel hal ifade edilmektedir (Csikszentmihalyi, 2005). Yoğun emek isteyen bir etkinlikle kişinin yetenek düzeyi yakınsa, birey hazza ulaştıran bir akış deneyimleyebilmektedir. Kişinin hazza ulaşabilmesi için etkinlik kişiye ilgi çekici gelmeli ve kişi etkinlikle bütünleşerek, etkinliğe odaklanmalıdır (Malkoç, 2011).

2.14.3. Aşağıdan Yukarıya Yukarıdan Aşağıya Kuramı

Aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya kuramları öznel iyi oluşu etkileyen faktörleri açıklama noktasında birbirinden ayrılmaktadır. Aşağıdan yukarıya kuramına göre öznel iyi oluşu etkileyen faktörlerin başında evre ve dış faktörler gelmektedir. Bu kurama göre evre kişinin öznel iyi oluşunu belirlemektedir ve mutluluk, kişinin yaşamış olduğu pozitif ve negatif anların sonucu olarak, olumlu duygulanımının olumsuz duygulanımından fazla olmasını ifade etmektedir (Diener vd., 1999). Bu bakış açısına göre, kişinin mutluluğu sadece deneyimlediği haz veren anlardan kaynaklanmaktadır. Bireyler yaşamları ile ilgili tatmin oluşlarına bağlı olarak ruh hallerini mutlu ya da mutsuz olarak betimlerler. Kişiler mutlu olup olmadıklarını değerlendirirken, deneyimledikleri zevk ve acıları dikkate alarak karar verirler (Diener, 1984).

Bu kuramda, bireyin mutluluğu çevresinde gerçekleşen pozitif ve negatif yaşantılara bağlıdır. Bu bağlamda, öznel iyi oluş düzeyi düşük olan kişiler evlilik, okul ve iş yaşamında yeterli düzeyde olumlu duygular yaşamazsa mutlu olamayabilirler. Kişinin sosyal çevresinde, evliliğinde ve iş yaşamında daha az problemlerle karşılaşması mutlu olmasına sebep olmaktadır. Bu doğrultuda yaşam koşulları ve yaşam tatminini arttıran koşullar kişinin öznel iyi oluş durumunu belirlemektedir (Lyubomirsky, Dickerhoof, Boehm & Sheldon, 2011).

Aşağıdan yukarıya kuramı demografik faktörlerin öznel iyi oluşu etkilediğini savunur (Feist, Bodner, Jacobs, Miles & Tan, 1995). Yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, eğitim düzeyi, medeni durum gibi demografik özelliklerin kişinin öznel iyi oluşu üzerinde etkisi olduğu belirtilir. Buna rağmen gerçekleştirilen araştırmalar demografik değerkenlerin öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin neredeyse %20 seviyesinde olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öznel iyi oluş üzerinde farklı etmenlerin de söz konusu olabileceği düşünülmektedir (Tuzgöl & Dost, 2004).

Diener ve Suh (1997) hayat şartlarının, dışsal etkenlerin kişinin öznel iyi oluş düzeyini etkilediğini fakat buna rağmen bu faktörlerin öznel iyi oluşu tüm yönüyle açıklayamadığını belirterek, öznel iyi oluşu etkileyen başka faktörlerin de söz konusu olabileceğini ifade etmiştir. Bu noktada, yukarıdan aşağıya kuramı ise öznel iyi oluşu etkileyen faktörleri açılarken kişinin karakteristik özelliklerinin, kişiliğinin başına gelen olumlu ve olumsuz olayları anlamlandırmasını şekillendirdiğini ifade etmektedir (Deneve & Cooper, 1998). Kişinin özellikleri, mizacı öznel iyi oluşuna ve yaşamına etki eder. Yukarıdan aşağıya kuramı, bireylerin iyimser bir tutuma sahip olmalarının kişinin çevresiyle etkileşimini, çevre ile ilgili algısını olumlu etkileyeceğini belirtir. Bu kurama göre kişi kendi içinde mutlu olursa zevk aldığı anlar artar, hayatta keyif aldığı alanlar çok olduğu için mutluluğu artmaz. Kişinin mutluluğunu belirleyen yaşantıları değil, yaşantılara olan bakış açısını oluşturan mizacı ve kişiliği olarak değerlendirilir (Diener, 1984).

Lykeen ve Tellegen (1996) yukarıdan aşağıya kuramının argümanlarını destekleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada farklı evlerde büyüyen tek yumurta ikizi çocukların aynı evde veya farklı bir evde yetişen çift yumurta ikizi çocuklara göre mutluluk seviyelerinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma sonuçları, genetik faktörlerin bireyin öznel iyi oluşunu açıklama noktasında %50'lik bir oranı ifade ettiğini göstermiştir. Bu sonuçlar, kişinin öznel iyi oluşunun açıklanmasında genetik faktörler ve kişiliğin de önemli düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

2.14.4. Uyum Kuramı

Bireylerin öznel iyi oluşunun açıklanmasında önemli bir konu da kişinin karşı karşıya kaldığı olaylara karşı nasıl uyumlandığıdır. İnsanın hayatını sürdürebilmesini açıklamaya çalışan evrimsel yaklaşıma göre, kişiler yaşamını devam ettirebilmek için uyum sağlarlar. (Diener, 1984). Diener vd. (1999) bu duruma insan vücudunun soğuğa ve sıcağa gösterdiği uyumu örnek vermiş, insanın benzer şekilde karşılaştığı olumlu ya da olumsuz olaylara da adapte olduğunu belirtmiştir. Kişinin uyumlanma süreci başına gelen iyi veya kötü olayların yarattığı ruh halinin uzun süre devam etmesini önlemektedir. Bireyin duygusal sistemi karşılaştığı yeni durumlara daha yüksek düzeyde tepki göstererek, daha önceki olaylara verilen tepkinin etkisini azaltmaktadır. Eryılmaz (2009) bu durumu kişinin bir yakınının vefatını öğrendiği andaki ilk tepkisi ile üzerinden zaman geçtikten sonra aynı olaya verdiği tepkinin aynı şiddette olmayacağı örneğiyle açıklamıştır.

Dost'a (2004) göre yeni duygular eski duyguların etkisini düşürerek, kişinin yeni duruma uyum sağlamasını ve psikolojik dengeye ulaşmasını sağlamaktadır. Böylece kişilerin yaşadığı yeni olaylar eski olaylara göre mutlulukları üzerinde daha çok etkili olmaktadır. Uyum kuramı kişinin kendi yaşantıları sonucu oluşan standartları da dikkate almaktadır. Eğer yeni durumun kazanımları kişinin normal standartlarının üstündeyse kişinin mutluluğu artabilir. Yalnız yeni gelişen olaylar olumlu bir yönde devam ediyorsa kişi uyum gösterecek ve kişinin mutluluk düzeyinin yükselmesi için standartları artacaktır (Brickman & Campell, 1971). Arygle ve Martin (1991) bu durumu kişinin yaşam tatmininin artışının doyumu sağlayan durumların artışına bağlı olduğunu belirterek açıklamıştır.

2.14.5. Çok Yönlü Uyuşmazlık Kuramı

Michalos (1985) ortaya koyduğu bu kuram ile öznel iyi oluş, mutluluk ve yaşam tatminini açıklamayı hedeflemiştir. Yaşam tatmini ile kişinin eşi, arkadaşları ve aile ile kurduğu ilişkileri, eğlence etkinlikleri, yaşam standartları ile ilgili olarak yaşamının tümü ile ilgili hissettiği mutluluk düzeyini ifade etmektedir. Bu kurama göre bireyler daha iyi hissetmek için kendilerini ve yaşamlarını başkaları ile kıyaslayabilirler. Kişiler sahip oldukları standartları ve koşulları karşılaştırarak mutlu olup olmadıklarını değerlendirirler. Bu durumda, kişinin mutlu olması için koşulların standartlarını aşması gerekir. Kişiler kendilerini çevrelerindeki diğer insanlara göre daha iyi durumda algıarlarsa, iyi oluş ve mutluluk düzeyleri yükselecektir. Diener'a (1984) göre bireyler standartlarını çevreyi, eski yaşam koşullarını ve geleceğe dair beklentilerini göz önüne alarak belirler. Eski yaşantısı şu anki yaşantısından daha iyi olan biri eski koşulları ile yeni koşullarını karşılaştırdığında öznel iyi oluşu azalacaktır. Tam tersi eski hayatına göre şu an daha iyi bir yaşam süren kişinin ise öznel iyi oluşu artacaktır.

2.15. Eğitim Örgütlerinde Öznel İyi Oluş

Kişilerin yaşamın niteliğine dair sahip olduğu bilişsel yargılar, onların öznel iyi oluş seviyelerini etkilemektedir. Bu noktada, kişilerin olumlu duyguları olumsuz duygulardan daha fazla deneyimlemesi söz konusudur. Kişinin yaşadığı duygulanımlar ile ilgili bilişsel yargısı kişinin hayatının tüm yönlerine yansımaktadır ve kişinin genel yaşam doyumu oluşmaktadır (Bakker, 2009). Eğitimin hedeflerine ulaşabilmesinde doğrudan etkili olan öğretmenlerin refah, işe bağlılık ve iş doyumu, öznel iyi oluş düzeyi öğretmen yeterliliğini

etkiler (Eryılmaz & Başal, 2021). Lyubomirsky ve Lepper (1999), öğretmenlerin öznel iyi oluşunun yüksek olmasının depresyon ve tükenmişliğe karşı koruyucu bir etken olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Sutton ve Wheatley (2003) ise öğretmenlerin sahip olduğu olumlu ve olumsuz duyguların öğrenme çıktıları üzerinde önemli derecede etkili olduğunun altını çizmiştir. Öğretmenin içsel motivasyonu ile olumlu duygular arasında yakın ilişki vardır.

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olmasının hem öğretmene hem de topluma olumlu katkıları olur. Öğretmenin öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olması sağlıklı yaşam sürmelerine, iş doyumunu ve gelir elde etmelerine, verimli ve üretken olmalarına, okul içinde ve dışında olumlu sosyal ilişkiler kurmalarına katkı sağlayacaktır (Diener & Ryan, 2009). Bunlara ek olarak, öznel iyi oluşun öğretmenlerde mesleki dayanıklılık, psikolojik sağlamlık, iş performansı ve kariyer uyumlulukları açısından olumlu yönde etkili olduğu ile ilgili çalışmalar literatürde yer almaktadır (Çetin, 2019). Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması öğrenciye de olumlu olarak yansımaktadır. Bu kapsamda Cohen (2006) öznel iyi oluş seviyesi yüksek olan öğretmenlerin okulda daha iyi bir öğrenme iklimi oluşmasına katkı sunduğunu ileri sürmüştür.

2.16. Öznel İyi Oluş ile İlgili Araştırmalar

2.16.1. Yurt İçi Araştırmalar

Öznel iyi oluş kavramı son yıllarda birçok araştırmacının ilgisini çeken bir konu olmuştur ve kavram sosyal destek algısı (Gülaçtı, 2010; Öztürk & Çetinkaya, 2015), mükemmeliyetçilik ve red duyarlılığı (Erbaş, 2012), mobbing (Canatan, 2015), mesleki tükenmişlik (Dinç, 2018), duygusal emek (Bakar, 2018), öz yeterlik (Uzakgiden, 2019), dönüşümcü liderlik davranışları (Kahraman, 2021), örgütsel adalet (Yaman, 2023) vb. birçok kavramla ilişkilendirilerek araştırılmıştır.

Gülaçtı (2010) sosyal destek algısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını 87 sınıf öğretmeni adayıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sosyal destek algısı düzeylerinin, öznel iyi oluşlarının %43'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca, aile kaynaklı sosyal destek öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamakta iken, özel biri veya arkadaş kaynaklı sosyal desteğin öznel iyi oluşu yordamadığı tespit edilmiştir.

Erbaş ve Karahan (2022) gerçekleştirdiği araştırmada reddedilme duyarlılığı, mükemmeliyetçilik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Araştırmada katılımcıların reddedilme duyarlılığı ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında pozitif yönde, öznel iyi oluş düzeyleri ile negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeyleri yükseldikçe davranışlara yönelik şüphe duyma düzeyleri azalma göstermiştir. Buna ek olarak, kişiye dönük aile beklentisinin yüksek olmasının öznel iyi oluşu düşürdüğü, tam tersi ailenin beklentisinin azalmasının öznel iyi oluş seviyesini arttırdığı gözlenmiştir.

Ergün ve Nartgün (2017) Renshaw vd. (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği”ni (Teacher Subjective Well-being Questionnaire-TSWQ) Türkçeye uyarlamışlardır. Araştırmada elde edilen veriler MEB ilkokul, ortaokul ve liselerinde çalışan 544 öğretmenden toplanmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda ‘Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği’ geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak belirlenmiştir.

Öztürk ve Çetinkaya (2015) bazı psikolojik özelliklerin öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeylerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada farklı bölümlerden 587 kadın ve 288 erkek öğrenci yer almıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeyleri ile tinsellik ve iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer yandan öznel iyi düzeyi ile kaygı ve olumsuz duygulanım düzeyleri arasında ise negatif yönde ilişki bulunmuştur. Demografik değişkenler bakımından ise, öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyeleri ile cinsiyet ve düzenli spor alışkanlıklarının pozitif yönde ilişkili oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, sigara içen öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının içmeyenlere göre düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2015) yaşam amacı ile algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine dayalı olarak ele almıştır. Çalışma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinde çalışan 193 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaşam amaçları ve öznel iyi oluşları arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna rağmen, öğretmenlerin sosyal destek algıları ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır.

Canatan (2015) öğretmenlerin öznel iyi oluşları ve mobbinge maruz kalmaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Ankara’da Çankaya ilçesinde özel okulda görev yapan 76 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, mobbinge maruz kalan öğretmenlerin mobbing yaşamayan öğretmenlere göre öznel iyi oluş düzeylerinin düşük

olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, en düşük öznel iyi oluşa mobbing yaşayan öğretmenlerin sahip olduğu görülmüştür.

Dinç (2018) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve öznel iyi oluş seviyelerini araştırmıştır. Çalışmada 705 öğretmen yer almıştır. Araştırmanın sonunda, hiçbir demografik değişkenin öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyelerinde fark yaratmadığı görülmüştür. Diğer yandan “duygusal tükenmişlik” düzeylerini sadece cinsiyet ve yaş etkilemekte iken, “kişisel başarı” düzeylerinin yaş, cinsiyet, görev süresi, çalışılan kurum türü ve mezun olunan bölümden etkilendiği görülmüştür. Yaş, mezun olunan bölüm ve çalışılan kurum türünün “Duyarsızlaşma” puanında farklılık meydana getirdiği tespit edilmiştir.

Bakar (2018) liselerde çalışan öğretmen görüşlerine göre duygusal emek ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Çalışma Kastamonu’da 283 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında yaş, cinsiyet, çocuk sayısı, çalıştığı okuldaki hizmet süresi, medeni durum, okul türü, ders saati, branş, kıdem, kurs ve gelir düzeyi bağımsız değişkenleri bakımından herhangi bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Buna ek olarak, kadın öğretmenlerin erken öğretmenlere oranla öznel iyi oluş seviyelerinin daha iyi durumda olduğu ve öğretmenler açısından duygusal emek ve öznel iyi oluş seviyeleri arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Uzalgiden (2019) öğretmenlerin öznel iyi oluş, öz yeterlik düzeyleri ve psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkileri ele almıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Şanlıurfa’da görev yapan 944 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz yeterlik, öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçların karşılanması ile ilgili algıları arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Mesleki açıdan öz yeterlik, özerklik ihtiyacı, sosyal açıdan öz yeterlik ve akademik öz yeterlik inancı değişkenlerinin tümünün öznel iyi oluşun anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmış ve genel olarak tüm değişkenlerin öznel iyi oluşun %30,3’ünü açıkladığı ifade edilmiştir. Yaş, medeni durum, mesleki kıdem, zorunlu hizmetin tamamlanması, memleketinde çalışma, kadro durumu değişkenleri öğretmenlerin öznel iyi oluş puanlarında anlamlı fark yaratmıştır. Diğer yandan okul seviyesi, branş ve cinsiyet öznel iyi oluş düzeylerinde herhangi bir fark oluşturmamıştır.

Kahraman (2021) öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin öznel iyi oluşu ve okul müdürlerinin uyguladığı dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma Ankara ili resmi ortaokullarında çalışan 517 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik sergileme düzeyine ilişkin algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Buna ek olarak, dönüşümcü liderlik davranışları sergileme oranları ile öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ancak düşük düzeyli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman (2023) öğretmen görüşlerine dayalı olarak örgütsel adalet ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi belirlemeye için çalışmıştır. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Çankırı ilindeki resmi okullarda 372 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adalet puanları yüksek düzeyde iken, öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyeleri orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönlü, anlamlı ancak düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.16.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Öznel iyi oluş kavramı ile ilgili literatür taraması yapıldığında kavramın gelir düzeyi (Diener, Horwitz & Emmons, 1985), okul müdürlerinin liderlik stilleri (Heidmets & Liik, 2014), iş tatmini (Kumar, 2022), okul iklimi (Yang vd., 2022), öğretmen-veli ilişkileri (Handayani, 2023), öz yeterlik (Chamani vd., 2023) vb. birçok konu ile ilişkili çalışıldığı görülmüştür.

Diener vd. (1985) çalışmalarında gelir düzeyi ve öznel iyi oluş ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar ABD'nin en zengini olan 100 kişi ile aynı bölgede bulunan kişilerden kontrol grubu oluşturup, iki grubun öznel iyi oluş düzeylerini karşılaştırmışlardır. Çalışmaya katılanların tümü paranın temel mutluluk kaynağı olmadığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre, zenginlerden oluşan grubun %49'unun öznel iyi oluşu orta düzeydedir. Belirtilen grupta mutsuz kişiler de bulunmaktadır. Çalışmaya katılan her iki grupta mutluluğun kaynağı ile ilgili görüşlerini Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine dayandırmışlardır. Mutluluğu sağlayan koşulları saygı, kişinin kendini gerçekleştirme ve güvenlik olarak belirtmişlerdir.

Diener ve Seligman (2002) mutluluk seviyesi düşük, orta ve yüksek olan kişileri karşılaştırmıştır. Mutluluk seviyesi yüksek düzeyde olan kişilerin, düşük ve orta seviyede olanlara göre daha sıklıkla tatmin edici ilişkiler deneyimledikleri ve daha düşük düzeyde yalnızlık çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin mutlu olabilmeleri için tatmin edici

ilişkiler yaşamalarının gerekli olduğu, yalnız bu kriterin tek başına yeterli olmadığı ifade edilmiştir.

Ryff (1989) ortalama ömür, pozitif işlevsellik literatürüne dayandırdığı çalışmasında, iyi oluşu kendini kabul etme, başkalarıyla iyi ilişkiler kurma, özerklik, çevre uzmanlığı, yaşam amacı ve kişisel gelişim olarak altı boyut ile ifade etmiştir. Genç, orta yaş ve yaşlı kişilerden oluşan bir katılımcı grubu oluşturulmuş ve duygulanım durumu, yaşam doyumu, öz saygı, mutluluk, kontrol noktası ve depresyon ile ilgili kişilerin kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda, iyi ilişkiler oluşturma, özerklik, yaşam amacı ve kişisel gelişimin önceki araştırma sonuçlarıyla uyumluluk göstermediğini ve pozitif işlevselliğin beklenen sonucu sağlamadığını ileri sürmüştür.

Diener, Diener ve Diener (2009) tarafından 55 ülkede yürütülen çalışmalar sonucunda öznel iyi oluş ile milletlerin sosyal, ekonomik ve kültürel niteliklerinin ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek gelir düzeyine sahip olma, bireysellik, insan hakları ve sosyal eşitlik gibi değişkenlerin kendi aralarında ve öznel iyi oluşla yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Temel insani gereksinimler karşılandığında bile gelir düzeyinin öznel iyi oluş ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, diğer değişkenler kontrol edilse bile sadece bireysellik öznel iyi oluş ile ilişki ortaya koymuştur. Homojen kültür, gelirin yükselmesi ve gelirin karşılaştırılması gibi değişkenler öznel iyi oluş ile düşük düzeyde veya tutarsız ilişki sergilemiştir.

Heidmets ve Liik (2014) okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmalarını Estonya'da 12 devlet okulunda görev yapan 305 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmişler. Araştırmanın sonunda, okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını üzerinde etkisi olduğu bilgisine ulaşmışlardır. Ayrıca, maddi ödüllerin yanı sıra okulda kurulan sağlıklı iletişimin ve okul yönetim becerilerinin de öğretmenlerin öznel iyi oluşu üzerinde etkisi olduğu belirtilmiştir.

Rahm ve Heise (2019) öğretmenlere öznel iyi oluşu destekleyen bir eğitim programı oluşturmuş ve bu eğitimin etkilerini incelemiştir. Çalışma Almanya'da yürütülmüş ve eğitim iki oturum, toplantı egzersiz bölümlerini içermiştir. Eğitim yaklaşık olarak 5 hafta devam etmiş ve 10 saatlik yüz yüze ve 3 saatlik de egzersiz eğitimi de verilmiştir. Çalışma, pozitif ve negatif duygular ve iyi oluşun koşul ve sonuçları, zaman yönetimi, duygu yönetimi, şükran, keyfini çıkarma gibi içeriklerden oluşmaktadır. Araştırmanın sonunda eğitim grubu

katılımcılarında kontrol grubuna kıyasla olumlu duyguların sıklığında, yaşam tatmini ve gelişimde artış görülmüştür. Diğer yandan eğitim grubunda negatif duyguların sıklığı, algılanan stres, duygusal tükenmişlik yaşamada azalma gerçekleşmiştir.

Xin, Liang, Shang ve Zhao (2021) 2002-2019 yılları arasında öğretmenlerin öznel iyi oluş değişimlerini gözlemişlerdir. Çalışmada 13.600 öğretmen yer almış ve 51 rapor meta analiz yapılarak araştırma sonuçlandırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Çin’de çalışan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri 2002-2019 yılları arasında düşüş göstermiştir. Dönemin sosyal ve ekonomik koşulları, sosyal ilişkiler öğretmenlerin öznel iyi oluşunu olumsuz yönde etkilemiştir. Son olarak, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öznel iyi oluşları her yıl azalma göstermiştir, bahsedilen öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının üniversitede görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Kumar (2022) çalışanların iş tatmini ve iş performansı arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışmaya özel mühendislik firmalarında görev yapan 395 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin iş performansını yordadığını ve buna ek olarak öğretmenlerin iş tatmininin iş performanslarını öznel iyi oluşları aracılığı ile de yordadığını göstermiştir. Öznel iyi oluş düzeyleri düşük veya orta düzeyde olan öğretmenlerin işle ilgili memnuniyet düzeyleri yüksek olduğunda iş performanslarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Handayani (2023) öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını yükseltmek amacıyla öğretmen-veli ilişkisinin nasıl yönetilmesi gerektiğini ele almıştır. Araştırma öğretmen ve veli iletişimini olumsuz etkileyen problemleri belirlemek için 14 araştırma makalesi incelenerek literatür taraması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmen ile veli arasındaki iletişimde yaşanan çatışmaların sebebinin çoğunlukla öğrenci yetenekleri ile ilgili veli ve öğretmen arasındaki görüş farklılıkları olduğu ileri sürülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen ve veli arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi ve iyileştirilmesinde güven ve iletişime önem verilmesinin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını da olumlu etkileyeceği bilgisine ulaşılmıştır.

Chamani vd. (2023) dil öğretmenlerinin mesleki öz yeterlikleri, iş tatmini ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma 120 ikinci yabancı dil öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları mesleki öz yeterlik, iş tatmini ve işe yüklenen anlamın öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada, mesleki yeterlik öznel iyi oluşun en güçlü yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Tekel ve Erus (2023) öğretmenlerin etkili iletişim becerilerinin kişilerarası bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracılık rolünün olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmada 305 öğretmen yer almıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar kişilerarası bilinçli farkındalığın öznel iyi oluşu etkili iletişim becerileri aracılığıyla dolaylı olarak da etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Böylece kişilerarası bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasında etkili iletişim becerilerinin aracı rolü olduğu belirlenmiştir.

2.17. Kavramlar Arası İlişkiler

Kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiler başlıklar halinde ele alınmıştır.

2.17.1. Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Akademik İyimserliği İlişkisi

Hoy ve Sweetland'e (2001) göre, kolaylaştırıcı okul yapılarında problem çözüm süreci kolaylaştırılır, okul gelişimi için iş birliği ortamı desteklenir, yardımlaşma ve yenilikçilik teşvik edilir, bireylerin hakları korunur, farklılıklara değer verilir, değişiklikler teşvik edilir, hatalar ve problemler öğrenme fırsatı olarak görülür, istihdam güvenliği ve profesyonel bakış açısına önem verilir.

McGuigan ve Hoy (2006) Ohio'da 40 ilkokul ile öğrenci başarısını artırmak için akademik iyimserlik kültürü başlıklı çalışmalarını yürütmüşlerdir. Araştırmacılar çalışmanın sonucunda akademik iyimserliğin okul başarısı üzerinde pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bilgiye ek olarak, çalışmada kolaylaştırıcı okul yapısının akademik iyimserliği artırdığı, öğretmenlerin problem çözme ve karar verme süreçlerine katılımını sağladığı ve esnek kurallara sahip destekleyici bir çalışma ortamı sunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ayrıca, kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Oldaç (2016) öğrenci başarısı, dağıtımçı liderlik, kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve öğretmen iş birliği arasındaki ilişkileri inceleyerek okul etkililiği modelini test etmiştir. Araştırma verileri Adana ili ve üç ilçesinde 40 resmi okulunda yer alan 23.053 öğrenci ve 426 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrenci başarısı ile akademik iyimserliğin üç boyutu arasında pozitif ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada akademik kolektif yeterlik boyutu ile öğrenci başarısı arasında yüksek düzeyde

ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, öğrenciye güven, engelleyici bürokrasi ve öğrenci başarısı arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan, dağıtımçı liderlik, öğretmenler arasındaki iş birliği, kolaylaştırıcı bürokrasi, akademik vurgu, öğrenci başarısı arasında çok önemli düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmamıştır. Alan yazın incelendiğinde kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserliği arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirleyen çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür (Anderson vd., 2018; Mitchell vd., 2016; Siripattarawit vd., 2018; Willis, 2019).

2.17.2. Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları İlişkisi

Kolaylaştırıcı okul yapısı öğretmenlere destekleyici bir okul ortamı sunarak öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerini istekli yapmalarını ve motive olmalarını sağlar. Kolaylaştırıcı okul yapısında güvene dayalı, problemlerin engel olarak görülmediği bir okul ortamı vardır. Kolaylaştırıcı okul yapısı öğretmenlerin gelişimini teşvik eder, yenilikçi öğretim uygulamalarını ödüllendirir, öğretmenlere sözel destek ve teşvik sunar (Adams, 2003).

Adams'ın (2003) araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, yöneticiler, öğrenci ve veliler arasında güven duygusu oluşabilmesinde kolaylaştırıcı yapının etkin bir rolü vardır. Kolaylaştırıcı okul yapısı, okulda güven ikliminin oluşturulmasına katkı sunmakta ve böylece okulun paydaşları arasında güven ortamı oluşabilmektedir (Adams, 2003). Özer ve Dönmez (2013) de örgütsel canlılığın gelişmesinde kolaylaştırıcı yapı destekleyici bir etki ortaya koymaktadır.

Kolaylaştırıcı okul yapısı aracılığıyla güven ikliminin olduğu okullarda, öğretmenlerin kendilerini kararlara katılım ve problem çözme süreçlerinde aktif rol alabileceği düşünülmektedir. Ryff (1989) öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilmeleri, duygu ve düşünceleri rahatlıkla ifade edebilmeleri ve çalıştıkları okula ait hissedebilmelerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşu üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda, okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik tutum ve tavırlarının ve okulda sergiledikleri liderlik tarzlarının önemli olduğu belirtilmektedir.

Öğretmenlerin gelişiminin teşvik edilmesi ve takdir görmesinin öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ryff (1989) mutluluğun yanı sıra, kişinin gerçek potansiyelini ortaya koyma çabasının öznel iyi oluşu etkilediğini ifade etmiştir. Kişilerin kendilerini psikolojik olarak iyi hissetmeleri mutlu olmalarını sağlar ve bu durum kişinin tüm potansiyelini olumlu olarak iş çevresine yansıtmasını destekler.

Kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlere kendilerini daha iyi hissedebilecekleri ve ifade edebilecekleri güvene dayalı bir ortam sunmaktadır. Olumlu bir okul yapısının öğretmenlerin öznel iyi oluşunu olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

2.17.3. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları ile Akademik İyimserlikleri İlişkisi

Pozitif psikoloji insanın olumlu yönleri üzerine odaklanmaktadır ve mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu gibi kavramlar pozitif psikolojinin çalışma alanlarının bir kısmını oluşturmaktadır (Acaboğa, 2007). Öznel iyi oluşu yüksek biri psikolojik olarak kendini iyimser, huzurlu, sevinçli hisseder ve çevresiyle uyum içinde canlı ve enerjik bir yaşam sürdürür. Bu bağlamda, öğretmenlerin öznel iyi oluşunun yüksek olması öğrencilere ve eğitimin paydaşlarına karşı olumlu ve iyimser bir yaklaşım içinde olmalarını sağlayacaktır. Öğretmenler olumlu tutum ve psikolojiye sahip olduklarında mesleklerini daha etkili uygulama imkânı bulmakta ve öğrencilerinin öğretmenlerinin rehberliğinden daha fazla yararlanabildiği görülmüştür (Ballantyne & Retell, 2020).

Öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişiminde önemli etkileri söz konusudur. Bu nedenle, öğretmenlerin pozitif bakış açısına sahip olması, genel olarak yaşamda mutlu olan, karşısına çıkan problemlere iyimser yaklaşabilen, yaşam doyumu yüksek olan kişiler olması nitelikli öğrenciler yetiştirebilmesi ve olumlu model olması açısından önemlidir (Arslan, 2018). Öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik sağlığı ve öznel iyi oluşunun desteklenmesi okulun genel ikliminin iyileştirilmesine katkı sağlar. Öğretmenlerin yüksek düzeyde refaha sahip olması mesleki performanslarını olumlu etkiler (Rahm & Heise, 2019). Karaçam ve Pulur (2017) yürüttükleri araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısı, psikolojik iyi oluşları ve akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyi yüksek olduğunda, eğitim-öğretim süreçlerine ve öğrenci ve diğer paydaşlara karşı daha olumlu algı ve düşüncelere sahip olacağı söylenebilir.

Cansoy, Parlar ve Türkoğlu (2020) öğretmenlerin öz yeterliği ile psikolojik iyi oluş durumları arasındaki ilişkiyi İstanbul'da Kadıköy ilçesinde görev yapan 412 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin öz yeterlik ve psikolojik iyi oluşunun yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ve öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde

ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri psikolojik iyi olma hallerini anlamlı düzeyde yordamaktadır.

2.17.4. Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkide Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşunun Aracı Etkisi

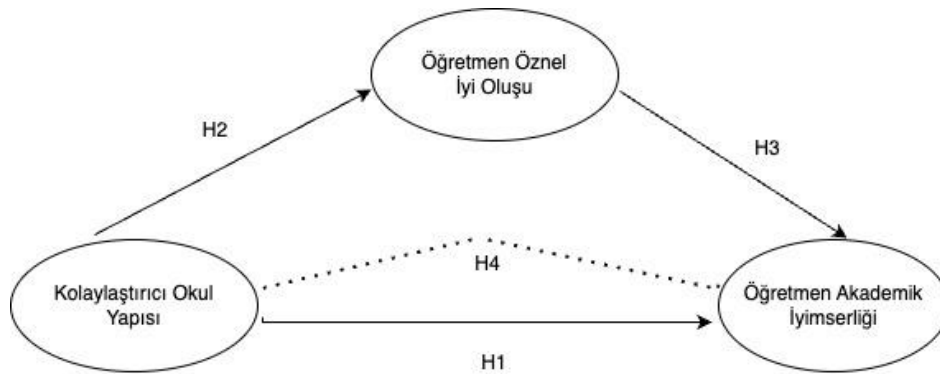
Okul yönetimi tarafından benimsenen bürokratik yapının türü yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin davranışlarını etkiler ve yapının etkisi dolaylı olarak okulda hissedilir (Çalık & Tepe, 2019). Kolaylaştırıcı okul yapısının olduğu okullarda, öğretmenlerin ve yöneticilerin kararları ortak alarak iş birliği içinde çalışmalarını ve sorun çözme süreçlerini destekleyen bir çalışma ortamı sağladığı belirtilmektedir (Wu vd., 2013). Anderson (2012) araştırmasında akademik iyimserlik, kolaylaştırıcı yapı ve öğrenci başarısı arasında ilişkiyi öğretmen algılarına göre belirlemeye çalışmıştır. Çalışma kapsamında kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve öğrenci başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde kolaylaştırıcı okul yapısı ile akademik iyimserlik arasındaki anlamlı ve olumlu yönde ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmaların var olduğu görülmüştür (McGuigan & Hoy, 2006; Messick, 2012; Wu vd., 2013). Buradan hareketle, kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserliğini olumlu ve anlamlı yönde yordadığı ve bu ilişkide öğretmenlerin öznel iyi oluşunun aracılık rolü olduğu öngörülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak kolaylaştırıcı okul yapısı, öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri ele alan bu araştırma nicel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmış, ilişkisel bir araştırmadır. Araştırmanın temel amacı, kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkide öğretmenlerin öznel iyi oluşunun aracı rolünü yapısal eşitlik modeli ile test etmektir. Belirtilen bu ilişkilerin var olup olmadığını ortaya koymada yapısal eşitlik modelinin kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Yapısal eşitlik modeli analiz teknikleri karmaşık yapılar arasındaki ilişkilerin açıklanmasına katkı sunar (Kline, 2019). Araştırmanın amacı doğrultusunda aracılık modeli oluşturulmuştur. Aracılık modellerinde bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki doğrudan ilişkiden daha çok, bağımsız değişken ve aracı değişken arasındaki ilişkiye ve aracı değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiye odaklanılır (Yılmaz & Dalbudak, 2018).



Şekil 2. Araştırma modeli

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili sınırları içindeki dokuz merkez ilçede (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) resmi ortaokullarda görev yapan 16.507 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Ankara'nın dokuz merkez ilçesi birer tabaka olarak kabul edilmiş ve tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2020) tabakalı örneklem yöntemini evrendeki tabakaların belirlenerek, bu tabakaların örneklem içinde yer alan oranlarına göre temsil edilmelerini sağlayan bir yöntem olarak ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, her tabakanın evren içindeki oranı bulunmuş ve tabakaların evrendeki oranlarına göre, ilçe bazında ulaşılması gereken öğretmen sayısı belirlenmiştir. Bu oranlara göre her ilçe düzeyinde ulaşılan öğretmen sayısı Tablo 1'de belirtilmiştir. Araştırma kapsamında 700 öğretmenden oluşan örneklem grubuna ulaşılmıştır.

Tablo 1

2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Ankara Merkez İlçelerine Göre Resmi Ortaokul ve Öğretmen Sayıları

İlçe adı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Yüzde	Örneklem Sayısı
Altındağ	50	1.530	9,26	64
Çankaya	69	2.265	13,72	96
Etimesgut	41	1.943	11,77	83
Gölbaşı	25	519	3,14	21
Keçiören	64	3.007	18,21	128
Mamak	67	2.107	12,76	89
Pursaklar	18	670	4,05	28
Sincan	48	2.168	13,13	93
Yenimahalle	57	2.298	13,92	98
Toplam	439	16.507	100	700

Kaynak: 2021-2022 öğretim yılına ait istatistiki bilgiler <http://ankara.meb.gov.tr> adresinden elde edilmiştir.

Tablo 2

Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Değişkenler	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	555	79,3
	Erkek	155	20,7
	20-29	35	5
Yaş	30-39	270	38,5
	40-49	271	38,7
	50 ve üzeri	124	17,7
Medeni Durum	Evli	595	85
	Bekar	105	15
Öğrenim Durumu	Lisans	588	84
	Lisansüstü	112	16
	0-5 yıl	35	5
Mesleki Kıdem	6-10 yıl	142	20,2
	11-15 yıl	142	20,2
	16 yıl ve üzeri	381	54,4
	1-5 yıl	344	49,1
Okul Çalışma Süresi	6-10 yıl	229	32,7
	11-15 yıl	81	11,5
	16-20 yıl	27	3,86
	21-25 yıl	10	1,43
	26 yıl ve üzeri	9	1,29
	Altındağ	64	9,1
	Çankaya	96	13,7
	Etimesgut	83	11,9
İlçe	Gölbaşı	22	3,1
	Keçiören	128	18,3
	Mamak	89	12,7
	Pursaklar	28	4,0
	Sincan	93	13,3
	Yenimahalle	97	13,9
	Toplam	700	100

Araştırmanın örneklemini oluşturan 700 öğretmenin demografik özellikleri Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde araştırma katılımcılarının dörtte üçünün kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Örneklemin çoğunluğu 30-39 yaş ve 40-49 yaş aralığındadır. Örnekleminde yer alan öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu evlidir. Örneklemin büyük bir çoğunluğu lisans düzeyinde eğitim almıştır. Mesleki kıdeme göre incelendiğinde, örnekleminde yer alan öğretmenlerin yarıdan fazlasının mesleki kıdeminin 16 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Örneklemin neredeyse yarıya yakınının okul çalışma süresi 1-5 yıl arasındadır. İlçelere göre incelendiğinde, örneklemin en çok Keçiören ilçesinde olduğu, bu ilçeyi Yenimahalle ilçesinin takip ettiği ve örneklemin en az Gölbaşı ilçesinde olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve öznel iyi oluş kavramları ile ilgili yapılan literatür incelemesi sonunda üç veri toplama aracı belirlenmiş ve ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Araştırmanın veri toplama formunun ilk bölümünde kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi ve okulun bulunduğu ilçe) yer almaktadır. Formun ikinci bölümünde Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen ve Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği” üçüncü bölümde Hoy (2006) tarafından geliştirilen, Sezgin ve Erdoğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akademik İyimserlik Ölçeği” yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise Renshaw, Long ve Cook’un (2015) geliştirdiği ve Ergün ve Nartgün’ün (2017) Türkçeye uyarladığı “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği” bulunmaktadır.

3.3.1. Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği

Bu çalışmada okul yapısını araştırmak amacıyla Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen ve Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipindedir ve asla (1), ara sıra (2), bazen (3), sık sık (4) ve daima (5) cevap seçeneklerini içermektedir. Ölçek 6 olumlu 6 olumsuz olmak üzere 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 2, 4, 7, 8, 9 ve 11 nolu maddeler ters kodlanmaktadır. Buluç (2009) ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla ölçeği çalışma grubunun yanı sıra 130 kişilik bir sınıf öğretmeni grubuna uygulamıştır. Faktör analizine geçilmeden önce, maddelerin analiz için uygunluğunu test etmek amacıyla

KMO ve Barlett testleri uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre KMO değeri .856, Bartlett Test of Sphericity değeri ise 600,677, df: 66, p: .000' dır. Bu değerlere göre ölçeğin faktör analizine uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda, ölçek tek faktöre göre %43,265 oranında birikimsel varyansı açıklamaktadır. Ölçeğin tümü için güvenirlik katsayısı ise, Cronbach'ın Alpha= .875 olarak ölçülmüştür. Bu araştırmada gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonucuna göre ölçeğin Cronbach'ın Alpha katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Akademik İyimserlik Ölçeği

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek amacıyla Hoy (2006) tarafından geliştirilen, Sezgin ve Erdoğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akademik İyimserlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formunda akademik öz yeterlik alt boyutunda 3 madde, güven alt boyutunda 4 madde ve akademik önem alt boyutunda 4 madde yer almaktadır. Ölçek 3 faktör ve 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipli bir ölçektir ve hiç (1), nadiren (2), bazen (3), sık sık (4) ve her zaman (5) cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Sezgin ve Erdoğan (2015) ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeyini belirlemek için analizler gerçekleştirmiş ve 9. ve 11. maddeleri ölçekten çıkarmaya karar vermişlerdir. Sonrasında geriye kalan 9 madde değerlendirilmiştir. Uygulanan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucuna göre KMO değeri .73, Bartlett Test of Sphericity değeri 314,04 ($p < .001$) ve açıklanan varyans %37,29 olarak bulunmuştur. Faktör yükleri .49 ile .77 arasında değişiklik gösterirken, Cronbach'ın Alpha katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Geçerlik analizi kapsamında AFA sonuçları incelendiğinde ölçekteki maddelerin tek faktörde toplandığı sonucuna ulaşılmıştır (Sezgin & Erdoğan, 2015). Geri kalan 9 maddeye doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış ve ki-kare (χ^2) değeri 32.94 ve serbestlik derecesi (sd) 19 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare/serbestlik derecesinin 1.73 olması sonucunda veri setinin faktör yapısını desteklediğine karar verilmiştir. DFA sonucunda tek faktörlü modelin iyi düzeyde uyum iyiliği sergilediği belirlenmiştir ($\chi^2/sd = 1.73$, RMSEA=0,073, CFI=0,96, GFI=0,94). Bütün kriterler değerlendirildiğinde, toplamda 9 madde içeren ölçeğin tek faktörde toplandığı görülmüştür (Sezgin & Erdoğan, 2015). Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin genelinin Cronbach'ın Alfa katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini incelemek amacıyla Renshaw vd. (2015) tarafından geliştirilen, Ergün ve Nartgün (2017) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Ergün ve Nartgün (2017) MEB’e bağlı ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki tüm branşlarda görev yapan 544 öğretmene ölçeği uygulayarak, araştırma verilerini elde etmiş ve Türkçe uyarlamasını yapmışlardır. 8 maddeden oluşan ölçek okul bağlılığı ve “öğretim yeterliği” olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Okul bağlılığı boyutunda 1,3,5,7. maddeler ve öğretim yeterliği boyutunda ise 2,4,6,8. maddeler yer almaktadır. Ölçek dörtlü likert tipindedir ve neredeyse hiçbir zaman (1), bazen (2), sık sık (3) neredeyse her zaman (4) cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8 iken en yüksek puan 32’dir. Ölçeğin dil geçerliliğinin sağlanması amacıyla test tekrar test yöntemi ile öncelikle ölçeğin İngilizce formu, 10 gün sonra ise Türkçe formu uygulanmıştır. Her iki ölçekten alınan puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve aralarında $r=.896$ düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. Sonuçlar doğrultusunda ölçeğin dil geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür (Ergün & Nartgün, 2017). Sekiz maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliliğinin incelenmesinde AFA ve DFA kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini inceleme amacı ile ilk önce açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri uygulanmıştır. Bu doğrultuda analizin yapılabilmesi için örneklem uygunluk katsayısının .60’tan yüksek olması ve Barlett Sphericity testinin ise anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Yapılan analiz sonucunda örneklem uygunluk katsayısı .83 ve Barlett Sphericity testi $p<0.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuçların açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen analiz sonucunda maddelerin ölçeğin orijinalindeki gibi 2 alt faktörde toplandığı ve madde dağılımlarının orijinal form ile birebir uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ergün & Nartgün, 2017). Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği’nin “okul bağlılığı” ve “öğretim yeterliği” olmak üzere 2 alt boyuttan oluşan modelinin toplanan verilerle uyumunu incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indekslerinin istenilen düzeyde olduğu bulunmuştur ($\chi^2=56.01$, $sd=18$, $RMSEA=.07$, $NFI=0.97$, $NNFI=0.96$, $CFI=0.98$, $GFI=0.96$, $AGFI=0.93$, $SRMR=0.04$). Elde edilen veriler doğrultusunda model-veri uyumunun yüksek olduğu, ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu söylenebilir (Ergün & Nartgün, 2017). Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği’nin güvenilirliği Cronbach Alfa iç

tutarlılık katsayısı ile test edilmiştir. Güvenirlik katsayıları öğretim yeterliği boyutu için .789, okul bağlılığı boyutu için .810 ve ölçeğin tamamı için ise .824 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle ölçeğin güçlü bir iç tutarlılığa sahip olduğu ifade edilebilir (Ergün & Nartgün, 2017). Bu araştırma kapsamında ölçeğe güvenirlik analizi yapıldığında Cronbach'ın Alfa katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanabilmesi amacıyla Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Komisyonundan ve Ankara İl Müdürlüğü'nden yasal izinler alınmıştır. Üç veri toplama aracının Ankara'nın dokuz merkez ilçesinde yer alan resmi ortaokullarda çalışan öğretmenler tarafından doldurulması için okullar ziyaret edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında gerçekleşmiştir. Araştırmanın uygulanması için alınan yasal izinler, ölçek kullanım izinleri ve veri toplama araçları ekler bölümünde sunulmuştur.

3.5. Veri Analizi

Verilerin analizi SPSS 25.0 paket programına araştırmacı tarafından veriler girilerek yapılmıştır. Veri analizine öncelikle kayıp verilerin kontrolü ile başlanmış ve kayıp veri olmadığı görülmüştür. Daha sonra uç değer kontrolü yapılmış ve z puanlarının -3 ile +3 arasında değiştiği gözlenmiştir. Böylece veri setinde uç değer olmadığı söylenebilir. Daha sonra verilerin normal dağılımları kontrol edilmiş ve bunun için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 3

Ölçeklere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Ölçek Adı	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği	-,669	,654
Akademik İyimserlik Ölçeği	-,216	,314
Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği	-,175	-,348

Tablo 3'e göre her üç ölçek için çarpıklık ve basıklık sayılarının -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Bu durum ise verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Bununla birlikte SPSS paket programında verilerin normal dağılımlarını kontrol etmek için Q-Q pilot grafiği ile kutu çizgi grafikleri çizdirilmiş ve

verilerin normal dağılım gösterdikleri görülmüştür. Verilerin normal dağılım gösterdikleri belirlendikten sonra analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

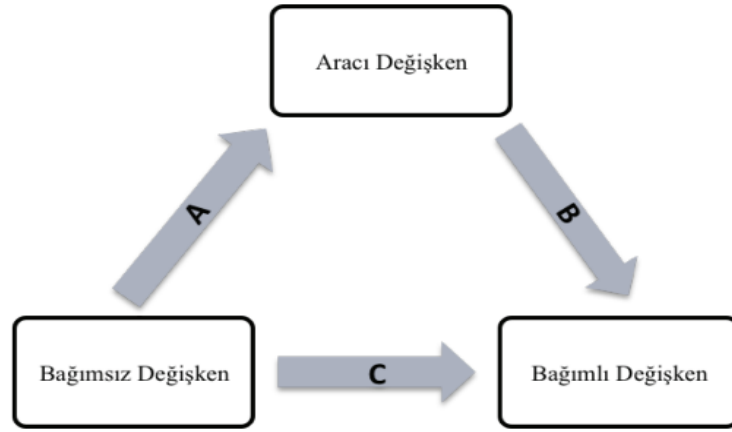
Tablo 4

Ölçeklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Minimum, Maksimum ve Standart Sapma Değerleri

	<i>n</i>	$\bar{x}$	Min	Max	SS
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği	700	3,90	1,17	5,75	,64
Akademik İyimserlik Ölçeği	700	3,58	1,91	4,73	,40
Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği	700	2,78	1,25	3,63	,44

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği” puanlarına ilişkin aritmetik ortalamanın 3,90 “Akademik İyimserlik Ölçeği”ne ilişkin aritmetik ortalamanın 3,58 ve son olarak da “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği”ne ait aritmetik ortalamanın 2,78 olduğu görülmektedir. Betimsel istatistik verilerine göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı ile ilgili algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri yüksek düzeyde iken öznel iyi oluş düzeyleri ise orta düzeydedir.

Araştırma kapsamında aracılık analizi için Yapısal Eşitlik Modelinden (YEM) faydalanılmıştır. YEM’de yapısal modeli incelemeyen önce ölçme modeline bakılmış ve araştırmada kullanılan ölçeklere ait güvenirlik ve geçerlik katsayıları incelenmiştir. Hayes ve Preacher (2013) tarafından geliştirilen Model 4’e göre aracılık modeli oluşturulmuştur. Aracılık modelleri istatistikte, aracı değişken olarak da tanımlanan üçüncü bir hipotetik değişkenin aracılığı ile bağımlı ve bağımsız değişkenin ilişkisini ele alan ve bu ilişkiyi kısmi aracılık veya tam aracılık olarak ifade eden modellerdir. Aracılık modelleri bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki doğrudan ilişkiden ziyade, bağımsız değişken ve aracı değişken arasındaki ilişkiye ve aracı değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiye odaklanır. Diğer bir ifadeyle, bağımlı ve bağımsız değişken arasında yer alan ilişkide ilk olarak göze çarpmayan etkileri ele alır. Aracılık testleri bağımlı ve bağımsız değişken arasında doğrudan bağımlılık ilişkisinin olmadığı düşünülen durumlarda dolaylı ilişkiyi inceler ve tanımlar. Bu ilişki klasik regresyon ilişkisi ya da Yapısal Eşitlik Modellemesi ile ölçülebilir (Yılmaz & Dalbudak, 2018).



Şekil 3. Aracı değişken etkisi. Aracı değişken etkisinin incelenmesi: Yüksek hızlı tren işletmeciliği üzerine bir uygulama, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14 (2), 517-534.

Regresyon analizi ile iki değişken arasındaki ilişkide üçüncü bir değişkenin aracılık etkisini belirlemek kolaydır (Şekil 3). Bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenin olduğu durumda, aracı değişken bağımsız ve bağımlı değişken arasında aracılık rolü taşımaktadır. Şekil 3'te gösterilen ilişki yapısı incelendiğinde, C yolu doğrudan etkiyi, A*B yolu ise dolaylı etkiyi ifade etmektedir. Baron ve Kenny'nin (1986) klasik regresyon analizi sonucu öne sürdüğü şartlara göre; bağımlı değişkenin bağımsız değişken tarafından tahmin edilmesi aracılık modellerinde gereklidir. Diğer bir ifadeyle, bağımlı ve değişken arasında ilişkinin olmadığı durumlarda, aracı değişkenin aracılık rolünün olduğu bir ilişkiden de söz etmek mümkün değildir. Bağımsız değişken aracı değişkeni tahmin eder ve aracı değişken bağımlı değişken rolü sergiler. Bağımsız değişkenin açıkladığı aracı değişken aracılığı ile bağımlı değişken tahmin edilir. Aracı değişken etkisi kontrol edilirse, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkide anlamlı düzeyde bir düşüş gerçekleşir veya böyle bir ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Belirtilen bu şartların sağlanması üç adet regresyon eşitliğinin test edilmesini gerektirir. A ve B yollarının takip ettiği yol dolaylı etkiyi ifade ederken, C yolu doğrudan etkiyi gösterir. Doğrudan etki, aracı değişken etkisinin sabit olduğu durumda, bağımsız değişkende gerçekleşen bir birim değişikliğin bağımlı değişkende ortaya çıkardığı değişimi inceler. Diğer taraftan, dolaylı etki bağımsız değişken sabit tutulduğunda aracı değişkende oluşan değişimin bağımlı ve bağımsız değişken arasında oluşan durumu anlatır (Pearl, 2001; Robins & Greenland, 1992). Doğrusal bir sistemde, toplam etki dolaylı ve doğrudan etkinin toplamını ifade eder ($C + AB$). Fakat, doğrusal olmayan bir sistemde, toplam etki dolaylı ve doğrudan etkinin toplamına eşit olmaz. Çoğunlukla, toplam etki

doğrudan ve dolaylı etkinin değişiklik yapılmış olan kombinasyonlarına eşit olur (Pearl, 2001).

Baron ve Kenny (1986) aracılık testlerinin doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için çeşitli gereklilikleri ve adımları belirlemişlerdir. Bu adımlar 1. aşama, 2. aşama ve 3. aşamada sunulmuştur.

1. Adım: Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelenmesi. Bunun için kurulan model aşağıdaki gibidir.

$$Y_O = \gamma_1 + \tau X_1 + \varepsilon_1 \quad (1)$$

Baron ve Kenny'e (1986) göre "eşitlik 1'e göre τ önemli bir regresyon katsayısını (bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi), Y_O bağımlı değişkeni, X_1 bağımsız değişkeni, γ_1 sabit terimi, ε_1 hata terimini ifade etmektedir" (s. 1179).

2. Aşama: Aracı değişken ile bağımsız değişken arasında doğrusal regresyon ilişkisi vardır. Diğer bir ifadeyle, bağımsız değişkenin aracı değişkeni önemli düzeyde belirlediği bulunur. Eğer aracı değişken ile bağımsız değişken arasında ilişki yoksa, aracılık testi söz konusu değildir.

$$X_M = \gamma_2 + \alpha X_1 + \varepsilon_2 \quad (2)$$

Baron ve Kenny'e (1986) göre "eşitlik 2'de α önemli bir regresyon katsayısını (bağımsız ve aracı değişken arasındaki ilişkiyi), X_M aracı değişkeni, X_1 bağımsız değişkeni, γ_2 sabit terimi, ε_2 hata terimini göstermektedir" (s. 1179).

3. Aşama: Bağımlı değişkenin hem bağımsız değişken ile hem de aracı değişken ile ilişkisi vardır. Daha açık bir şekilde ifade edilirse, bağımsız değişkenin kontrol ettiği aracı değişken bağımlı değişken açısından önemli bir belirleyici görevi görmektedir.

$$Y_O = \gamma_3 + \tau' X_1 + \beta X_M + \varepsilon_3 \quad (3)$$

Baron ve Kenny'e (1986) göre "eşitlik 3'te β önemli bir regresyon katsayısını (aracı değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi) Y_O bağımlı değişkeni, X_1 bağımsız değişkeni, X_M aracı değişkeni, γ_3 sabit terimi, ε_3 hata terimini, τ' aracı değişken etkisinde bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi göstermektedir. τ' 'in mutlak değeri ilk aracı etkisinden (τ) daha düşük olmalıdır" (s. 1179).

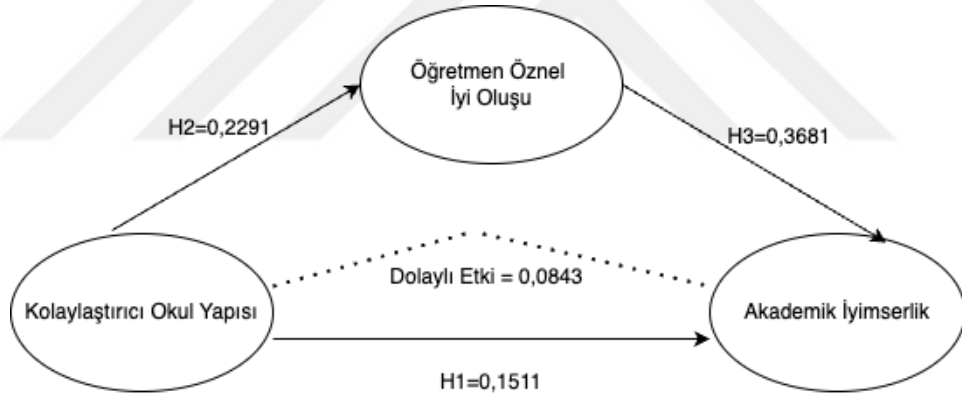
Pearl (2001) doğrusal ve doğrusal olmayan modellerde kullanılabilen doğrudan ve dolaylı etkiyi incelemiştir. Deneysel ve deneysel olmayan veriler üzerinden tahminde bulunmak için uygun koşulları test ederek, parametrik olmayan ve doğrusal olmayan modeller için yol-

analitik teknikler belirlemiştir. Preacher ve Hayes (2004) dolaylı etkiler için anlamlılığı belirleme noktasında doğrudan testlerin önemine değinerek, bu testlerin uygulanması için SPSS ve SAS makrolarını önermişlerdir. Bu makrolar dolaylı etki ve güven aralıklarının tahmin edilmesinde bootstrap tekniğinin kullanılmasına imkân sağlar. Preacher ve Hayes (2008) moderated mediation (düzenleyici aracı) olarak ifade edilen şartlı dolaylı etkileri tahmin ve test eden yöntemler üzerine çalışmaktadır. Büyük örneklemeler için güven aralığının yapılandırılması, hipotez testlerinin standart hatalarının tespit edilmesi konularından başlayarak, kullanıcıların olabildiğince bootstrapping yöntemini kullanması tavsiye edilmiştir. Hayes (2009) araştırmasında, aracılık ve yöneticilik durumunun birlikte incelenmesine değinerek “düzenleyici aracı” (moderated mediation) ve “aracı düzenleyici” (mediated moderation) kavramlarına odaklanmıştır. Araştırmada aracılık modeli olarak Hayes ve Preacher (2013) Model 4 esas alınmıştır ve model 4’e göre SPSS process makrosuna veri girişi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın hipotezlerini test etme amacıyla yapılan istatistiki analizlere ve bu analizler sonucu elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma modeline ait özet şekil aşağıda verilmiştir. Modele göre oluşturulan hipotezlere ait bulgular ve yorumlar bu başlık altında sunulmuştur.



Şekil 4. Araştırma modeli ve hipotezler

4.1. Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Öğretmenlerin Akademik İyimserliklerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezinde kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserliğini pozitif ve anlamlı düzeyde yordadığı ileri sürülmüştür. Bu kapsamda kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserliğini ne düzeyde yordadığını tespit etmek için regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Öğretmenlerin Akademik İyimserliğini Yordamasına İlişkin Bulgular

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,997	,091	-	32,798	,000	-	-
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı	,151	,023	,241	6,548	,000	,241	,241

*Akademik İyimserlik Davranışları- (Bağımlı Değişken) Sabit

*R=,241; R^2 =,058; $F(1,698) = 42,882$; $p=,000$

Regresyon modelinde yorumların belirlenen modele göre yapılabilmesi için öncelikle Tablo 5'teki değerler incelenmiş ve gerekli bileşenlerin sağlandığı görülmüştür. Tablo 5 incelendiğinde kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserliğini pozitif ve anlamlı ancak düşük düzeyde yordadığı görülmektedir. Tablo 5'e göre kolaylaştırıcı okul yapısı öğretmenlerin akademik iyimserliğinin yaklaşık olarak %5,8'ini açıklamaktadır.

4.2. Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezinde kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin öznel iyi oluşunu pozitif ve anlamlı düzeyde yordadığı iddiası ifade edilmiştir. Bu kapsamda kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin öznel iyi oluşunu ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,893	,097	-	19,523	,000	-	-
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı	,229	,024	,334	9,354	,000	,334	,334

*Öznel İyi Oluş- (Bağımlı Değişken) Sabit

*R=,334; R^2 =,111; $F(1,698) = 87,490$; $p=,000$

Regresyon modelinde yorumların belirlenen modele göre yapılabilmesi için öncelikle Tablo 6'daki değerler incelenmiş ve gerekli bileşenlerin sağlandığı görülmüştür. Tablo 6

incelendiğinde kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin öznel iyi oluşunu pozitif ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Tablo 6'ya göre kolaylaştırıcı okul yapısı öğretmenlerin öznel iyi oluşunun yaklaşık olarak %11,1' ini açıklamaktadır.

4.3. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarının Öğretmenlerin Akademik İyimserliklerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezinde öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının öğretmenlerin akademik iyimserliklerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı iddia edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının öğretmenlerin akademik iyimserliklerini ne kadar yordadığını tespit etmek amacıyla regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarının Akademik İyimserliklerini Yordamasına İlişkin İlişkin Bulgular

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,470	,088	-	28,098	,000	-	-
Öğretmen Öznel İyi Oluş	,401	,031	,438	12,867	,000	,438	,438

*Akademik İyimserlik- (Bağımlı Değişken) Sabit

*R=,438; R² =,192; F (1,698) = 165,559; p=,000

Regresyon modelinde yorumların belirlenen modele göre yapılabilmesi için öncelikle Tablo 7'deki değerler incelenmiş ve gerekli bileşenlerin sağlandığı görülmüştür. Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının öğretmenlerin akademik iyimserliklerini pozitif ve anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Tablo 7'ye göre öğretmenlerin öznel iyi oluşları öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin yaklaşık olarak %19,2'sini açıklamaktadır.

4.4. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarının Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkide Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Şekil 4'te bu çalışmanın ana değişkenleri ve modeli yer almaktadır. Bu model Hayes ve Preacher (2013) Model 4 esas alınarak hazırlanmıştır. Hayes'in geliştirdiği macro process ile model numaraları uyumlu olarak çalışmaktadır. Bu analiz sayesinde değişkenler arasındaki aracılık etkisi incelenebilmektedir. Hayes'in geliştirdiği process makrosu, Baron

ve Keny'nin (1986) geliştirdiği üç aşamalı regresyona dayalı olarak gerçekleştirilen aracılık testinden daha pratiktir ve daha özetlenebilir veriler sağlamaktadır.

Aracılık modeli olan Model 4'e göre SPSS process makrosuna veriler girilmiş ve Tablo 8'de sunulan yol, etki değer, t değer ve p değerleri elde edilmiştir.

Tablo 8

Araştırmada Test Edilen Modele Ait Process Regresyon Analizi

Yol	Etki Değer	t	p
H2	B=0,2291	t (700)=9,3536	p=,0000
H3	B=0,3681	t (700)=11,2084	p=,0000
H1	B=0,1511	t (700)=6,5485	p=,0000
H4	B=0,0668	t (700)=2,9608	p=,0032
Dolaylı Etki	B=0,0843	SE=0,0127	%95 CI [0,0601 0,1112]

Tablo 8'e göre bağımsız değerşen olan kolaylaştırıcı okul yapısından, bağımlı değerşen olan öğretmen akademik iyimserliğine giden yol katsayısının (H1) 0,1511 ($p<.05$) olduğu ve modelde aracı değerşen olan öğretmen öznal iyi oluşu eklendiğinde yol katsayısının (H4) 0,0668'e ($p<.05$) düştüğu görölmektedir. Hayes ve Preacher (2013) process makrosunda aracılık analizinde aracı değerşen modele dahil edildiğinde bağımsız değerşenin bağımlı değerşen üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmasının ve katsayılarda bir düşüş olmasının beklendiğini ifade etmektedir. Bu şekilde hem istatistiksel olarak anlamlılık hem de bir düşüş olması durumunda aracı değerşenin kısmi aracılık rolünün olduğu belirtilmektedir. Tablo 8 incelendiğinde yukarıda sıralanan şartların sağlandığı, istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olduğu görölmektedir. Process ıktısı incelendiğinde %95 güven aralığında, Bootstrap değerlerinin 0,0601 alt değer ile 0,1112 üst değerleri arasında olduğu görölmektedir. Bu değer aralığı ise sıfır (0) içermemesinden dolayı istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla öğretmen öznal iyi oluşunun, kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmen akademik iyimserliği arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisinin olduğu ileri sürölebilir. Bu bağlamda kısmi aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla Sobel ve Arioan testlerinin yapılmasının gerekli olduğuına değinilmektedir (MacKinnon & Dwyer, 1993).

MacKinnon ve Dwyer'ın (1993) gerçekleştirdiği çalışma ve MacKinnon, Warsi ve Dwyer'ın (1995) alışmasından hareketle Sobel ve Aroian testlerinin formölasyonu Eşitlik 1 ve Eşitlik 2'de sunulmuştur.

Sobel testi için Z test istatistiği hesaplaması Eşitlik 1’de gösterilmektedir.

Eşitlik 1:

$$Z = \frac{\alpha\beta}{\sqrt{\beta^2\sigma_\alpha^2 + \alpha^2\sigma_\beta^2}}$$

Aroian testi için Z test istatistiği hesaplaması Eşitlik 2’dedir.

Eşitlik 2:

$$Z = \frac{\alpha\beta}{\sqrt{\beta^2\sigma_\alpha^2 + \alpha^2\sigma_\beta^2 + \sigma_\alpha^2\sigma_\beta^2}}$$

Aracılık modelinde, bağımsız ve bağımlı değişken arasında yer alan ilişki üçüncü bir değişken aracılığı ile ortaya çıkan dolaylı etki hipotezlere dökülür ve incelenir. Modele aracı bir değişken eklendiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinde düşüş meydana gelir ve böylece aracı değişkenin etkisinin anlamlı olduğu belirlenir. Sobel ve Aroian testi basit olarak t testinin özelleştirilmiş biçimidir. Bu test, modele aracı değişken eklendiğinde bağımsız değişkendeki etkinin düşüşünün anlamlılığını ve aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığını inceler (MacKinnon & Dwyer, 1993).

Tablo 9

Sobel ve Aroian Test Sonuçları

	Test istatistiği	Standart hata	p
Sobel testi	7.18400348	0.01173882	.0000
Aroian testi	7.16722918	0.01176629	.0000

Tablo 9’a göre öğretmen öznel iyi oluşunun, kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmen akademik iyimserliği arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisinin olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Bu sayede araştırmanın dördüncü hipotezi kapsamında ileri sürülen öğretmenlerin öznel iyi oluşunun kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkide aracı rolü bulunduğu iddiası doğrulanmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkide öğretmen öznel iyi oluşunun aracı rolünü yapısal eşitlik modellemesinden yararlanarak test etmektir. Bu amaç ile ilgili dört hipotez belirlenmiştir. Bu bölümde ilk olarak, araştırma sonuçlarına yer verilerek ilgili literatür bağlamında sonuçlar tartışılmıştır. Sonrasında, araştırmanın sınırlılıkları üzerinde durulmuştur. Son olarak, araştırma sonuçları ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci hipotezinde kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserliklerini pozitif ve anlamlı düzeyde yordadığı iddiası ileri sürülmüştür. Araştırmada elde edilen sonuç bu hipotezi doğrulamıştır. Araştırma, kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserliğini pozitif ve anlamlı olarak, ancak düşük düzeyde yordadığını göstermiştir. Literatür incelemesi yapıldığında Anderson (2012), Hoy ve Sweetland (2001), Gray ve Mitchell (2021) Messick (2012), Özdemir ve Kılınç (2014), Wu vd. (2013) tarafından yürütülen araştırmalarda ilişkinin yönü bakımından bu çalışmanın sonuçları ile benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Mevcut çalışmanın sonucu ile belirtilen araştırmaların sonuçları ilişkinin doğrultusu bakımından benzerlik göstermektedir fakat ilişki düzeyi bakımından farklılık söz konusudur. Bu çalışmada ilgili araştırmalardan farklı olarak, kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyini düşük düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Messick (2012)'in kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonuçları da mevcut araştırma sonuçları ile benzer doğrultudadır. Messick (2012) üç değişken arasında pozitif korelasyon olduğu ve kolaylaştırıcı okul yapısı ile akademik iyimserlik arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anderson (2012) kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ve akademik iyimserliğin kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğrenci başarısı arasındaki aracı rolünü incelemiştir. Araştırma sonuçları akademik iyimserlik, kolaylaştırıcı yapı ve öğrenci başarısı arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, kolaylaştırıcı okul yapısı ve norm referanslı testler arasında akademik iyimserliğin aracı olduğu, ancak akademik iyimserliğin ölçüt temelli testlerle ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenler belirli kolaylaştırıcı yapıların görevlerini başarıyla tamamlamalarını olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Akademik iyimserliğin alt boyutlarının da öğretmenleri başarılı kıldığı vurgulanmıştır. Son olarak, proaktif yönetici davranışlarının öğretmenleri pozitif yönde etkilediği eklenmiştir. Özdemir ve Kılınç (2014) da bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyeleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gray ve Mitchell (2021) akademik iyimserlik, kolaylaştırıcı okul yapısı ve mesleki öğrenme toplulukları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada mesleki öğrenme topluluklarının oluşumunda kolaylaştırıcı yapının etkisi doğrulanmış ve okul yapısı ve sağlığı ile ilgili teoriye katkı sunulmuştur. Öğretmenlerin öğrenci ve veliye güvenerek akademik başarıyı ilgili konularda gerçekleştirilmiş araştırmaların mevcut olduğu görülmüştür (Alanoğlu & Demirtaş, 2021; Ertürk, 2021; Ostermeier, Koops & Peccei, 2023; Watts, 2009). Watts (2009) kolaylaştırıcı okul yapısı, bilinçli farkındalık ve öğretmen güçlendirme arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Çalışma 2008- 2009 eğitim-öğretim yılında 23 okulda çalışan 1.100 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kolaylaştırıcı okul yapısı ile bilinçli farkındalığın ilişkili olduğu bulunmuştur. Kolaylaştırıcı okul yapısı ve bilinçli farkındalık ile öğretmen güçlendirmenin alt boyutları olan mesleki gelişim, öz yeterlik ve etki arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanoğlu ve Demirtaş (2021) bürokratik okul yapısının öğretmenlerin iş doyumu üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar çalışmada kolaylaştırıcı okul yapısının iş doyumu üzerinde olumlu etkisi olduğu ve bürokratik okul yapısının stresi azaltması nedeniyle öğretmenler tarafından kolaylaştırıcı olarak algılandığı sonucuna

ulaşmışlardır. Ömeroğlu (2006) okulda uygulanan bürokratik okul yapısının öğretmenlerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını ifade etmektedir. Buna ek olarak, okulda benimsenen kural ve prosedürlerin öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirmelerini kolaylaştırdığı ve daha istekli çalışmalarını sağladığı belirtilmektedir. Okul müdürleri kural ve prosedürleri uyguladıklarında öğretmenlerin iş doyumu artmaktadır. Bu durumda, iş tatmin düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha iyi bir performans sergileyeceği ve daha etkili okulların gelişmesinin mümkün olacağı söylenebilir (Alanoğlu & Demirtaş, 2021). Bu doğrultuda, etkin iş birliği ve problem çözme süreçlerinin aktif kullanımının ve kural ve prosedürlerin okul içi uygulamaları kolaylaştırarak öğretmenlerin üzerindeki baskıyı ve stresi azaltmasının, öğretmenlerin öznel iyi oluşunu olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Aydoğan (2019) öğretmenlerin okul iklimi algılarının öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını ne düzeyde yordadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgüt iklimine dair sahip olduğu algının öğretmenlerin psikolojik iyi oluş seviyelerini anlamlı bir şekilde yordadığı bulgusunu elde etmiştir. Aynı çalışmada, okul ikliminin iş birliği alt boyutu ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumda meslektaşları ve yöneticileri ile iş birliği içinde çalışmaları, olumlu bir iletişimin kurulması, öğretmenlerin kararlara katılımının yüksek olmasının öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerini olumlu etkilediği düşünülmektedir. Yang vd. (2022) öğretmenlerin öznel iyi oluşu, okul iklimi ve öğretmen mağduriyeti arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Çalışma Çin’de yer alan 58 ortaokul ve lisede görev yapan 1711 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul iklimi ve öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Kolaylaştırıcı okul yapısı aracılığıyla güven ikliminin olduğu okullarda, öğretmenlerin kararlara katılım konusunda ve inisiyatif alma noktasında daha özerk davranabileceği düşünülmektedir.

Ostermeier vd. (2023) iş talebi ve kaynakları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmayı İngiltere’de 954 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, iş yerinde özerklik, iş güvencesi ve çalışanların kendilerini ifade etmelerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşunu güçlendirdiği ve iş ve yaşam dengesini iyileştirdiği ifade edilmiştir. Buna ek olarak, Ostermeier vd. (2023) iletişim becerilerini vurgulayan, öğretmenlerin kararlara katılımını ve mesleki gelişimini destekleyen yönetim anlayışının da öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir.

Ertürk (2021) araştırmasında okul idarecilerinin öğretmenleri destekleyen tutum ve davranışlarının öğretmenlerin iş doyumu ve öznel iyi oluş düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticileri öğretmenlere ortalama düzeyde duygusal ve bilgisel destek sunduğunda öğretmenlerin iş doyumunun da orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırma, okul yöneticilerinin destekleyici davranışlarının öğretmenlerin iş doyumu ve öznel iyi oluş düzeyini yordadığı sonucunu sunmaktadır. Ilgan, Ozu-Cengiz, Ata ve Akram (2015) öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin okuldaki iş yaşam kalite düzeylerinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ele alınan ilgili araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, dolaylı olarak mevcut araştırma sonuçlarını destekledikleri ifade edilebilir.

Araştırmanın üçüncü hipotezinde, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının öğretmenlerin akademik iyimserliklerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı iddia edilmektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda bu hipotez doğrulanmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının öğretmenlerin akademik iyimserliklerini pozitif ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Türkçe ve İngilizce dillerinde literatür incelemesi yapıldığında, öğretmenlerin öznel iyi oluşları ve öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi nicel araştırma yöntemi ile inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan Song (2022) öğretmenlerin iyi oluşunda öğretmen yeterliği ve akademik iyimserliğin rolünü incelemek amacıyla literatür taramasına dayalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşu ile akademik iyimserliğin alt boyutu olan öz yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların literatürde yer aldığı görülmüştür (Bjorklund, Warstadt & Daly, 2021; Uzakgiden, 2019). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu ve akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarla da alan yazında karşılaşılmiştir (Battal & Seyrek, 2022; Karaçam & Pulus, 2016; Rile, Tan, Salazar & Perez, 2015; Turan, 2022). Ayrıca akademik iyimserliğin alt boyutu olan öz yeterlik ve psikolojik iyi oluş (Cansoy vd., 2020), iyi oluş ve iyimserlik (Duy & Yıldız, 2019; Genç & Arslan, 2021; Jibeen, 2014), öznel iyi oluş ve iyimserlik (Gündoğdu, 2022; Rand vd., 2020) kavramları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar literatürde yer almaktadır.

Turan (2022) yabancı dil öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşu ve akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş seviyeleri yükseldikçe akademik iyimserlik düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Karaçam ve Pulur (2016) da öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile psikolojik iyi oluş halleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucunu elde etmiştir.

Rile vd. (2015) akademisyenlerin iyimserlik seviyeleri ile psikolojik iyi oluş seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, akademisyenlerin psikolojik iyi oluş seviyeleri ile akademik iyimserlik seviyeleri arasında olumlu ve anlamlı, yüksek oranlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öznel iyi oluş kişilerin kendi yaşam doyumu ve mutluluk düzeyleri ile ilgili öznel algılarını ifade ederken, psikolojik iyi oluş ise kişinin yaşam doyumu ve mutluluğunun yüksek olmasının yanı sıra psikolojik sağlığının da iyi olmasını ifade etmektedir. Bu nedenle, iyimserlik düzeyi yüksek olan kişilerin psikolojik iyi oluşu yükseldiği için, bu kişilerin öznel iyi oluşlarının da yüksek olması beklenebilir. Bu doğrultuda, ilgili alan yazın araştırma sonuçlarının dolaylı olarak mevcut araştırmada elde edilen sonuçları desteklediği söylenebilir.

Kişilerin öznel iyi oluş düzeyleri yükseldikçe, kendilerini iyi hissetme durumlarının arttığı ve mutlu oldukları, bu durumun da kişilerin çalışma kapasitelerini, verimliliklerini, işe bağlılıklarını ve iş doyumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Seymen (2023) iyi oluş ve iş doyumu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, Turan'a (2022) göre okulların öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyelerini yükseltecek bir okul yapısı benimsemeleri öğrencilerin daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlayabilir ve bu durum okul başarısını arttırabilir.

Battal ve Seyrek (2022) akademisyenlerin akademik iyimserlikleri, psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkileri belirlemek için çalışmıştır. Çalışmada akademik iyimserlik ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bjorklund vd. (2021) öğretmen adaylarının öznel iyi oluş, öz yeterlik, ilişkisel güven ve programa aitlik duyguları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, ilişkisel güven ve programa ait olma ve öz yeterliğin öznel iyi oluş ile ayrı ayrı ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü hipotezinde ise kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkide öğretmenlerin öznel iyi oluşunun aracı rolü olduğu iddiası ileri sürülmektedir. Araştırma sonuçları kapsamında bu hipotez de doğrulanmıştır. Araştırma modeline, öğretmenlerin öznel iyi oluşu (aracı değişken) eklendikten sonra kolaylaştırıcı okul yapısının (bağımsız değişkenin) öğretmenlerin akademik iyimserliği (bağımlı

değişken) üzerindeki etkisindeki düşüşün ve öğretmenlerin öznel iyi oluşunun aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Çalışma kapsamında öğretmen öznel iyi oluşunun, kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmen akademik iyimserliği arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmanın dördüncü hipotezi de doğrulanmıştır ve öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kolaylaştırıcı okul yapısı uygulandığında öğretmenlerin hem akademik iyimserliği hem de öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilenecektir. Bu sonuç, kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserliğini öğretmenlerin öznel iyi oluşu aracılığı ile dolaylı olarak da etkilediğini göstermektedir.

Kolaylaştırıcı okul yapısı, öğretmenlerin akademik iyimserliği ve öğretmenlerin öznel iyi oluşu ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler ile ilgili Türkçe ve İngilizce dilinde alan yazın taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserliği arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki ortaya koyan çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Anderson vd., 2018; Mitchell vd., 2016; Siripattarawit vd., 2018; Willis, 2019). Diğer yandan, gerçekleştirilen literatür taramasında kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkide öğretmen öznel iyi oluşunun aracılık rolünün doğrudan incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kolaylaştırıcı okul yapısı iş birliği, etkileşim ve güvene dayalı, kararlara katılımın yüksek olduğu, çalışanların düşüncelerini ifade edebildiği bir çalışma ortamı sunabildiği için, kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin hem akademik iyimserliklerini hem de öznel iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, araştırma sonuçları değerlendirildiğinde kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserliklerini öğretmenlerin öznel iyi oluşu aracılığı ile dolaylı bir şekilde de etkilediği görülmektedir.

Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde, çalışma kapsamında ileri sürülen dört hipotez doğrulanmıştır. İlk olarak, kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserliğini pozitif ve anlamlı, ancak düşük düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. İkinci olarak, kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını pozitif ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Elde edilen bir diğer önemli sonuç ise öğretmenlerin öznel iyi oluşunun öğretmenlerin akademik iyimserliklerini pozitif ve anlamlı düzeyde yordadığıdır. Son olarak, araştırma kapsamında kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkide öğretmen öznel iyi oluşunun kısmi aracılık etkisi

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserliğini ve öğretmenlerin öznel iyi oluşunu pozitif ve anlamlı düzeyde yordadığını ve kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserliğini öğretmenlerin öznel iyi oluşu aracılığıyla da dolaylı olarak etkilediğini göstermektedir. Bu sonuçlar bağlamında, kolaylaştırıcı okul yapısının benimsendiği okullarda öğretmenlerin akademik iyimserlik ve öznel iyi oluş düzeylerinin olumlu yönde etkileneceği ifade edilebilir. Öznel iyi oluşu yüksek olan öğretmenlerin iş tatmini ve işe bağlılıkları da artacağı için, bu durum okul içi iletişimin ve etkileşimin gelişmesini sağlayacaktır. Kolaylaştırıcı okul yapısı benimsendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerinin başarılı olabileceğine inancı, öz yeterliği ve diğer paydaşlara olan güveni yükselecektir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik ve öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğini ve etkililiğini arttırabilir. Bu nedenle, kolaylaştırıcı okul yapısının uygulanmasının öğretmenler, öğrenciler, diğer paydaşlar ve eğitim uygulamalarının etkililiği açısından yaratabileceği olumlu etki nitelikli okulların yapılandırılmasına katkı sunabilir.

5.2. Öneriler

Kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkide öğretmenlerin öznel iyi oluşunun aracılık rolünün incelendiği bu araştırma resmi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma farklı eğitim kademelerinde de uygulanarak araştırma genişletilebilir. Çalışmada elde edilen veriler tabakalı örnekleme yöntemi ile Ankara ilinin dokuz merkez ilçesinde toplanmıştır. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından farklı illerde tekrarlanması tavsiye edilebilir. Araştırma süreci nicel araştırma yöntemi ile kesitsel olarak yürütülmüştür. Kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmen akademik iyimserliği ve öğretmen öznel iyi oluşu üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemek amacıyla karma desen tasarımında boylamsal araştırmalar da yürütülebilir.

Çalışmada öğretmenler kendi akademik iyimserlik düzeylerini ve öznel iyi oluş düzeylerini değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik ve öznel iyi oluş düzeyleri ile ilgili görüşleri kişisel değerlendirmelere dayanmaktadır. Bu nedenle, araştırmada öz raporlama yanlılığı olasılığı vardır. Donaldson ve Grant-Vallone (2002) katılımcıların sorulan sorulara mümkün olduğunca kendilerini iyi gösterecek şekilde cevap verme isteğinde olabileceklerini belirtmiştir. Katılımcılar bu sebeple diğer katılımcılar veya gözlemciler tarafından uygunsuz

bulunabilecek davranışları eksik, toplumsal kabul gören davranışları ise aşırı raporlayabilmektedir. Ayrıca, katılımcılar düşük bir ihtimal de olsa cevaplarının işverenleri tarafından görülebileceğine inanabilmektedirler. Bu sebepler nedeniyle, Donaldson ve Grant-Vallone (2002) örgütsel davranış araştırmalarında öz raporlama yanlılığı görülme ihtimaline dikkat çekmektedir. Araştırma kapsamında yapılan alan yazın incelemeleri Türkçe ve İngilizce dillerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı dillerde gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi kolaylaştırıcı okul yapısı, öğretmenlerin akademik iyimserliği ve öznel iyi oluşu arasındaki ilişkileri daha farklı açıdan ele alan sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

Araştırma sonuçlarına göre kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlik ve öznel iyi oluşunu yordayan anlamlı bir değişken olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, okulun bürokratik yapısında kolaylaştırıcı yönde değişimler gerçekleştirilmesi tavsiye edilebilir. Bu doğrultuda, yöneticilerin okulda daha esnek bir yapıyı benimsemeleri öğretmenlerin kararlara katılımını arttırabilir ve kendilerini rahat ifade etmelerine fırsat tanıyabilir. Millî Eğitim Bakanlığı ve Millî Eğitim Müdürlükleri'nin de kolaylaştırıcı ve esnek bir okul yapısını destekleyen uygulamalar geliştirmelerinin okulların gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin öznel iyi oluş ve akademik iyimserlik düzeylerini olumlu yönde etkileyecek eğitim ve seminerler planlanabilir ve uygulanabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi kapsamında verilen eğitimlere bu konular ile ilgili içerikler eklenebilir. Böylece, öğretmen ve yöneticilerin akademik iyimserlik ve öznel iyi oluş ile ilgili farkındalığı arttırılabilir.

KAYNAKLAR

- Acaboğa, A. (2007). *Din-mutluluk ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Adams, C. M. (2003). *The effects of school structure and trust on collective teacher efficacy*. Doktora Tezi, Oklahoma State University, Oklahoma.
- Adams, C. M. ve Forsyth, P. B. (2007). Promoting a culture of parent collaboration and trust: An empirical study. *Journal of School Public Relations*, 28(1), 32-56.
- Adler, P. S. (1993). *The learning bureaucracy: Research in organizational behavior*. Greenwich, CT: JAI.
- Adler, P. S. ve Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 61-89.
- Adler, P. S. (1999). Building better bureaucracies. *Academy of Management Executive*, 13, 36-49.
- Akhavan, N. ve Tracz, S. (2016). The effects of coaching on teacher efficacy, academic optimism and student achievement: The consideration of a continued professional development option for teachers. *Journal of Education and Human Development*, 5(3), 38-53.
- Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2021). The effect of bureaucratic school structure on teachers' job satisfaction: The mediator role of the organizational justice. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(2), 432-470.
- Alenezi, A. F. (2019). The relationship between distributed leadership practices and academic optimism among faculty members in Northern Border University. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(1), 60-90.

- Alev, S. (2019). Kolaylaştırıcı okul yapısı ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 420-443.
- Anderson, K. (2012). *Examining relationships between enabling structures, academic optimism and student achievement*. Doktora Tezi, The Auburn University, Alabama.
- Anderson, K., Kochan, F., Kensler, L. A. ve Reames, E. H. (2018). Academic optimism, enabling structures, and student achievement: Delving into relationships. *Journal of School Leadership*, 28(4), 434-461.
- Andrews, F. M. ve Robinson, J. P. (1991). Measures of subjective well-being: Measures of personality and social psychological attitudes. *Measures of Social Psychological Attitudes*, 1, 61-114.
- Argyle, M. ve Martin, M. (1991). The psychological causes of happiness. F. Strack, M. Argyle ve N. Schwartz (Ed.), *Subjective well-being: In an interdisciplinary perspective* içinde (s. 77-100). Oxford: Pergamon.
- Arıcı, H. (2020). Mutluluk tarihi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 217-243.
- Arik, S. (2021). The predictive powers of organizational trust and justice on enabling school structure: A structural equation modelling approach. *African Educational Research Journal*, 9(2), 449-460. <https://doi.org/v9n2p449460>
- Arslan, G. (2018). Understanding the association between positive psychological functioning at work and cognitive wellbeing in teachers. *Journal of Positive School Psychology*, 2(2), 113-127.
- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013) Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu.
- Aydemir, R. E. (2008). *Dindarlık ve mutluluk ilişkisi (İlk yetişkinlik dönemi)*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Aydoğan, İ. (2018). Örgüt ve yönetim kuramları. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* içinde (s. 2-31). Ankara: Pegem Akademi.

- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aymaz, K. ve Bostancı, A. B. (2023). Examination of the relationship between school administrator's coaching behaviour and academic optimism of schools. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(3), 618-633.
- Bakar, H. (2018). *Lise öğretmenlerinin duygusal emek davranışı ile öznel iyi oluş düzeyleri ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi: Kastamonu ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Bakker, A. B. (2009). Building engagement in the workplace. R. J. Burke ve C. L. Cooper (Ed.), *The peak performing organization* içinde (s. 50-72). London: Routledge.
- Bandura, A. (1984). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York: Prantice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 11-75.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Ballantyne, J. ve Retell, J. (2020). Teaching careers: Exploring links between well-being, burnout, self-efficacy and praxis shock. *Frontiers in Psychology*, 10, 22-55.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.
- Battal, F. ve Seyrek, E. (2022). Akademik iyimserlik ve psikolojik iyi oluş ilişkisinde sosyal aylaklığın rolü. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(3), 1407-1426. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1064855>
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Beard, K. S., Hoy, W. K. ve Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.

- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. ve Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26.
- Bevel, R. K. ve Mitchell, R. M. (2012). The effects of academic optimism on elementary reading achievement. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 773-787.
- Biroğul, H. K. ve Deniz, M. E. (2017). Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(2), 814-825.
- Biswas-Diener, R. (2008). Material wealth and subjective well-being. *The Science of Subjective Well-Being*, 307-322.
- Bjorklund Jr, P., Warstadt, M. F. ve Daly, A. J. (2021, May). Finding satisfaction in belonging: Preservice teacher subjective well-being and its relationship to belonging, trust, and self-efficacy. *Frontiers in Education*, 6, 174.
- Blau, P. M. (1955). *The dynamics of bureaucracy*. Chicago: University of Chicago.
- Boz, A. ve Saylik, A. (2021). The impact of enabling school structure on academic optimism: Mediating role of altruistic behaviors. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 137-154.
- Bozkaya, A. (2023). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Brickman, P. ve Campbell, D. T. (1971). Hedonic relativism and planning the good society. M. H. Appley (Ed.), *Adaptation level theory* içinde (s. 287-302). Cambridge: Academic.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management* (3. Baskı). CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Calp, Ş.ve Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 300-317.
- Canatan, H. A. (2015). Mobbing ve öznel iyi oluş ilişkisinin değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(20), 299-305.
- Cansoy, R., Parlar, H. ve Türkoğlu, M. E. (2020). A predictor of teachers' psychological well-being: Teacher self-efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4). <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.04.003>
- Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (2002). The hopeful optimist. *Psychological Inquiry*, 13(4), 288-290.
- Carver, C. S., Smith, R. G., Antoni, M. H., Petronis, V. M., Weiss, S. ve Derhagopian, R. P. (2005). Optimistic personality and psychosocial well-being during treatment predict psychosocial well-being among long-term survivors of breast cancer. *Health Psychology*, 24(5), 508.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 497-521.
- Cerit, Y. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin proaktif davranışları sergileme düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. ULEAD 2013 Annual Congress: International Congress on Research in Education, Mayıs. <http://ulead.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Chamani, S., Safaeizadeh, F. ve Xodabande, I. (2023). Investigating the relationship between language teachers' occupational self-efficacy, satisfaction and meaning at work, and their subjective wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 14.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M. ve Weinfeld, F. D. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.

- Conchas, G. Q. ve Rodriguez, L. F. (2007). *Small schools and urban youth: Using the power of school culture to engage students*. California: Corwin.
- Csikszentmihaly, M. (2005). *Akış mutluluk bilimi* (S. K. Akbaş, Çev.). Ankara: HYB.
- Çalık, T. ve Tepe, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul etkililiği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1471-1480.
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 9(1), 260-273.
- Çelikten, M., Ayyıldız, K. ve Çelikten, Y. Y. (2019) Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı: Denetim ve merkezileşme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13 (19), 2847-2866.
- Çetin, A. (2019). An analysis of the relationship between teachers' subjective wellbeing and their occupational resilience. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 506-521.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 317-348.
- Daft, R. L. (2010). *Organization theory and design*. Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Demir, R. ve Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 347-378.
- Demirtaş, H. (1997). *Etkili eğitim yöneticisi davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y. ve Küçük, Ö. (2016). Relationships between bureaucratic structure of schools, organizational silence and organizational cynicism. *Educational Administration: Theory and Practice*, 22(2), 193-216.

- Deneve, K. ve Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta analysis of personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197–229.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Horwitz, J. ve Emmons, R. A. (1985). Happiness of the very wealthy. *Social Indicators Research*, 16, 263-274.
- Diener, E. ve Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189- 216.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. ve Smith H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E. ve Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13, 80–83. Crossref. ISI.
- Diener, E., Diener, M. ve Diener, C. (2009). Factors predicting the subjective well- being of nations. *Culture and well-being içinde* (s. 43-70). Dordrecht: Springer.
- Diener, E. ve Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Dinç, G. (2018). *Özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Donaldson, S. I. ve Grant-Vallone, E. J. (2002). Understanding self-report bias in organizational behavior research. *Journal of business and Psychology*, 17, 245-260.
- Dost, M. T. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dursun, P. (2021). Optimism, hope and subjective well-being: A literature overview. *Çatalhöyük Uluslararası Turizm ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 61-74.

- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2019). The mediating role of self-esteem in the relationship between optimism and subjective well-being. *Current Psychology*, 38(6), 1456-1463. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9698-1>
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15- 27.
- Erbaş, M. M. (2012). *Öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin red duyarlılığı ve öznel iyi oluş düzeylerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Erbaş, M. M. ve Karahan, T. F. (2022). Öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin reddedilme duyarlılığı ve öznel iyi oluş düzeylerine göre incelenmesi *Journal of Educational Philosophy and Sociology*, 3(1), 01-16.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, U. (2012). *İlköğretim okullarının bürokratik yapıları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ergen, Y. ve Elma, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1222-1239.
- Ergün, E. ve Sezgin Nartgün, Ş. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 385-397.
- Ermiş, A. (2022). *Okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk, R. (2021). The relationship between school administrators' supportive behaviors and teachers' job satisfaction and subjective well-being. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 184-195.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.

- Eryilmaz, A. ve Başı, A. (2021). Student and teacher perspectives: Developing the scale of coping strategies for pessimism and subjective well-being model based on coping strategies for COVID-19 and goal striving. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(1), 546-563.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Feist, G. J., Bodner, T. E., Jacobs, J. F., Miles, M. ve Tan, V. (1995). Integrating top-down and bottom-up structural models of subjective well-being: A longitudinal investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(1), 138.
- Fisher, E. (2010). *Media and new capitalism in the digital age: The spirit of networks*. Springer.
- Galindo, C. L. ve Sanders, M. G. (2022). Teachers' academic optimism and professional practice in an urban full-service community high school. *Journal of Educational Change*, 23(4), 521-548
- Gavin, J. H. ve Mason, R. O. (2004). The virtuous organization: The value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics*, 33(4), 379-392.
- Genç, E. ve Arslan, G. (2021). Optimism and dispositional hope to promote college students' subjective well-being in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Positive School Psychology*, 5(2), 87-96. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i2.255>
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M. ve Donnelly, J. H. (1997). *Organization*. Jakarta: McGraw-Hill.
- Gillham, J. E. ve Seligman, M. E. P. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 163-173.
- Gilmore, C. A. (2007). *Change, principal trust and enabling school structures: An analysis of relationships in southern Alberta schools*. Doktora Tezi, University of Montana, Montana.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R. ve Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702.

- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2001). Teacher trust in students and parents: A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Gouldner, A. (1954). *Patterns of industrial bureaucracy*. New York: Free.
- Goddard, R. D. ve Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Gökçe, F. ve Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.
- Graham, J. R. ve Shier, M. L. (2010). The social work profession and subjective well-being: The impact of a profession on overall subjective well-being. *British Journal of Social Work*, 40(5), 1553-1572.
- Gray, J. (2016). Investigating the role of collective trust, collective efficacy, and enabling school structures on overall school effectiveness. *Education Leadership Review*, 17(1), 114-128.
- Gray, J., Kruse, S. ve Tarter, C. J. (2017). Developing professional learning communities through enabling school structures, collegial trust, academic emphasis, and collective efficacy. *Educational Research Applications*, 1, 1-8.
- Gray, J. A. ve Mitchell, R. (2021). Academic optimism and enabling school structure: Predictors of professional learning communities. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 16(1), 1-23.
- Gülaçtı, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3844-3849.
- Gündoğdu, M. (2022). *Predictive roles of subjective well-being, optimism, resilience on self-efficacy levels of adolescence* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güney, M. A. (2017). *Ergenlerde duygusal özerklik, sosyal destek ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Hall, R. H. (1963). The concept of bureaucracy: An empirical assessment. *American Journal of Sociology*, 69(1), 32–40.
- Handayani, Y. S. (2023). Management of teachers-parents relationship to improve teacher subjective well-being: A literature review. *Psychological Research on Urban Society*, 6(1), 2.
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(4), 1012-1034.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
<https://doi.org/10.1080/03637750903310360>
- Hayes, A. F. ve Preacher, K. J. (2013). Conditional process modeling: Using structural equation modeling to examine contingent causal processes. G. R. Hancock ve R. O. Mueller (Ed), *Structural equation modeling: A second course* içinde (s. 219–266). Charlotte: Information Age.
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Bell J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S. ve Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-17.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2014). *Positive psychology, theory, research and applications*. New York: McGraw-Hill.
- Heidmets, M. ve Liik, K. (2014). School principals' leadership style and teachers' subjective well-being at school. *Problems of Education in the 21st Century*, 62, 40.
- Henderson, A. T. ve Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. *Annual Synthesis*.
- Hirschhorn, L. (1997). *Reworking authority: Leading and following in a post-modern organization*. Cambridge, MA: MIT.
- Hong, F. Y. (2017). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies*, 43(2), 165-185.

- Hoy, W. K., Blazovsky, R. ve Newland, W. (1983). Bureaucracy and alienation: A comparative analysis. *Journal of Educational Administration*, 21, 109-121.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Dallas: Corwin.
- Hoy, W. ve Sweetland, S. (2000). School bureaucracies that work: Enabling, not coercive. *Journal of School Leadership*, 10(6), 525-541.
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran M. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70, 547-593.
- Hoy, W. K. ve Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 3(3), 345-421.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-107.
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moren, M. (2003). Omnibus trust scale. *Educational Administration Quarterly*. <https://doi.org/10.1037/t65808-000>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K. ve Kurz, N. M. (2008). Teachers academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 821-835.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2008). School effectiveness. *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, 299-308.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K. ve Davis, H. A. (2009). *Teachers' self-efficacy beliefs*. London: Routledge.
- Hoy, K. M. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427-445.

- Ilgan, A., Ozu-Cengiz, O., Ata, A. ve Akram, M. (2015). The relationship between teachers' psychological well-being and their quality of school work life. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(2), 159-181.
- Jahangir, N., Akbar, M. M. ve Haq, M. (2004). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *BRAC University Journal*, 1(2), 75-85.
- Jibeen, T. (2014). Personality traits and subjective well-being: Moderating role of optimism in university employees. *Social Indicators Research*, 118, 157-172. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0416-6>
- Kahraman, G. (2021). *Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kakabadse, A. (1986). Organizational alienation and job climate. *Small Group Behavior*, 17, 458-471.
- Kalkan, F. (2016). Relationship between professional learning community, bureaucratic structure and organisational trust in primary education schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5). <https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0022>
- Karaçam, A. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karakaş, A., Bektaş, F. ve Öğdem, Z. (2021). Öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 49-72.
- Karaman, K., Yücel, C. ve Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 49-74.
- Kasser, T. ve Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 410. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.410>

- Katıtaş, S., Karadaş, H. ve Coşkun, B. (2022). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluş ve iş doyumunu üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62(1),182-207.
- Kılınç, A. Ç. (2013). The relationship between individual teacher academic optimism and school climate. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3) 621-634.
- Kılınç, A. Ç., Koşar, S., Er, E. ve Öğdem, Z. (2016). The relationship between bureaucratic school structures and teacher self-efficacy. *McGill Journal of Education*, 51(1), 615-634.
- Kline, B. R. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulanması* (S. Şen, Çev.) Ankara: Nobel.
- Kulophas, D. ve Hallinger, P. (2020). Leadership that matters: Creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 605-627.
- Kumar, S. P. (2022). Influence of university teachers' job satisfaction on subjective well-being and job performance. *Journal of Engineering Education Transformations*, 35.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession*. Doktora Tezi, The Ohio State University, Ohio.
- Lent, R. W. ve Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 347-382.
- Lodewyk, K. R. ve Winne, P. H. (2005). Relations among the structure of learning tasks, achievement, and changes in self-efficacy in secondary students, *Journal of Educational Psychology*, 97(1).
- Lykken, D. ve Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-189.
- Lyubomirsky, S. ve Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137-155.
- Lyubomirsky, S., King, L. ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803.

- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K. ve Sheldon (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: An experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion*, 11(2), 391-402.
- MacKinnon, D. P. ve Dwyer, J. H. (1993). Estimating mediated effects in prevention studie. *Evaluation Review*, 17, 144-158.
- MacKinnon, D. P., Warsi, G. ve Dwyer, J. H. (1995). A simulation study of mediated effect measures. *Multivariate Behavioral Research*, 30(1), 41-62.
- Malkoç, A. (2011). *Öznel iyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- McGuigan, L. ve Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- Messick, P. P. (2012). *Examining relationships among enabling school structures, academic optimism and organizational citizenship behaviors*. Doktora Tezi, Auburn University, Alabama.
- Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16(4), 347-413.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management*. New York: Free.
- Mitchell, R. M. ve Tarter, C. J. (2011). A systems approach to effectiveness in Catholic elementary schools: A replication and extension. *Journal of School Leadership*, 21(6), 789-818.
- Mitchell, R. M., Mendiola, B. J., Schumacker, R. ve Lowery, X. (2016). Creating a school context of success: The role of enabling school structure & academic optimism in an urban elementary & middle school setting. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 626-646.
- Moeller, G. H. (1964). Bureaucracy and teachers' sense of power. *The School Review*, 72(2), 137-157.
- Myers, D. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.

- Nelson, D. W. ve Knight, A. E. (2010). The power of positive recollections: Reducing test anxiety and enhancing college student efficacy and performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(3), 732-745.
- Olda, Y. İ. (2016). *The relationship between distributed leadership, enabling school structure, teacher collaboration, academic optimism and student achievement: A school effectiveness model*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ostermeier, T. C. J., Koops, W. ve Peccei, R. (2023). Effects of job demands and resources on the subjective well-being of teachers. *Review of Education*, 11(3), 3416.
- Ostrom, T. M. (1969). The relationship between the affective, behavioral, and cognitive components of attitude. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5(1), 12-30.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, S. ve Kılınç, A. . (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-23.
- Özer, N. ve Dönmez, B. (2013). Kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin yeniden değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(4), 57-68.
- Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğın öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 338-347.
- Öztürk, A. ve Çetinkaya, R. S. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu düzeyleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(42), 335-356.
- Pajares, F. (2000). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 95, 27-36.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.

- Pearl, J. (2001). *Direct and indirect effects in proceedings of the seventeenth conference on uncertainty in artificial intelligence*. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann.
- Peters, G. Y. (2023). *Supporting special education classroom teachers: The relationship between servant leadership, enabling school structures, self-efficacy and collective efficacy*. Doktora Tezi, Southeastern Louisiana University, Louisiana.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44.
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 717-731.
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Pryce-Jones, J. (2010). *Happiness at work: Maximizing your psychological capital for success*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Rahm, T. ve Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers-development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 65(1), 27-03.
- Rand, K. L., Shanahan, M. L., Fischer, I. C. ve Fortney, S. K. (2020). Hope and optimism as predictors of academic performance and subjective well-being in college students. *Learning and Individual Differences*, 81, 101906. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101906>
- Rhoads, D. H. (2009). Enabling structure and collective efficacy: A study of teacher perceptions in elementary divisions of American schools in Mexico. Doctoral Dissertation, Seton Hall University, New Jersey.
- Rile, L. G., Tan, N. L., Salazar, N. J. ve Perez, A. G. (2015). Expat university professors' state of psychological well-being and academic optimism towards university task in UAE. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 13(3), 28-33.
- Robins, J. M. ve Greenland, S. (1992). Identifiability and exchangeability for direct and indirect effects. *Epidemiology*, 3(2), 143-155. <https://doi.org/10.1097/00001648-199203000-00013>

- Roth, W. D. ve Sonnert, G. (2011). The costs and benefits of 'red tape': Anti-bureaucratic structure and gender inequity in a science research organization. *Social Studies of Science*, 41(3), 385-409.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Rousseau, D. M. (1978). Characteristics of departments, positions, and individuals: Contexts for attitudes and behavior. *Administrative Science Quarterly*, 521-540.
- Sagor, R. (2008). Cultivating optimism in the classroom. *Educational Leadership*, 65(6), 26-31.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N. ve Uhl-Bien, M. (2010). *Organizational behavior*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. A. Wigfield ve J. Eccles (Ed.), *Development of achievement motivation* içinde (s. 16-31). San Diego: Academic.
- Seligman, M. E. P. (1995). The effectiveness of psychotherapy: The consumer reports study. *American Psychologist*, 50(12), 965-974.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Free.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* içinde (s. 3-9). Oxford: Oxford University.
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. United Kingdom: Vintage.
- Seligman, M. E. P., Rashid, T. ve Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774.

- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. ve Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Semizler, N. A. (2021). *Okul içi politik taktikler ile öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Seymen, S. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş, iş doyumu ve okul yaşam kalitesi bakımından karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sezgin, F. ve Erdoğan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 7-19.
- Sheldon, K. M. ve Lyubomirsky, S. (2007). Is it possible to become happier? (And if so, how?). *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 129-145.
- Shier, M. L. ve Graham, J. R. (2013). Organizations and social worker well-being: The intra-organizational context of practice and its impact on a practitioner's subjective well-being. *Journal of Health and Human Services Administration*, 61-105.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. *Development of achievement motivation* içinde (s. 15-31). Cambridge: Academic.
- Simon, H. A. (1996). *The sciences of the artificial* (3. Baskı). Cambridge: MIT.
- Sinden, J.E. (2002). *Enabling bureaucratic behaviors and structures in schools*. Doktora Tezi, The Ohio State University, Ohio.
- Sinden J. E., Hoy, W. K. ve Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478
- Siripattarawit, S., Wichitputchraporn, W., Niyamabha, A. ve Koedsuwan, S. (2018). A causal model of enabling school structure and school mindfulness, mediated by academic optimism, affecting student achievement in upper secondary education schools under the Thailand office of the basic education commission. *PSAKU International Journal of Interdisciplinary Research*, 7(2).

- Smith, P. A. ve Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Smith, C. A. ve Kirby, L. D. (2009). Putting appraisal in context: Toward a relational model of appraisal and emotion. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1352-1372.
- Smith, P. A. ve Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Song, K. (2022). Well-being of teachers: The role of efficacy of teachers and academic optimism. *Frontiers in Psychology*, 12, 831972. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.831972>
- Sutton, R. E. ve Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Tarter, C. J. ve Hoy, W. K. (2004). A systems approach to quality in elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 539-554.
- Tekel, E. ve Erus, S. (2023). Mediating role of teachers' effective communication skills in the relationship between interpersonal mindfulness and subjective well-being. *Journal of Learning for Development*, 10(3). <https://doi.org/10.56059/jl4d.v10i3.709>
- Tepe, N. (2018). *Kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tiger, L. (1979). *Optimism: The biology of hope*. New York: Simon and Schuster.
- Torres, P. (2021). *Examining the relationship between enabling school structures and collective teacher efficacy*. (Doktora tezi). <https://www.search.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Tsang, K. K., Wang, G. ve Bai, H. (2022). Enabling school bureaucracy, psychological empowerment, and teacher burnout: A mediation analysis. *Sustainability*, 14(4), 2047. <https://doi.org/10.3390/su14042047>
- Tschannen-Moran, M. Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. (1998). Trust in Schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters; Leadership for successful schools* (2. Baskı). San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Tschannen-Moran, M. ve Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66-92.
- Turan, B. (2022). *Academic optimism and psychological well-being as predictors of Turkish EFL teachers' sense of efficacy*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Turner, J. B. (2018). *Organizational justice and enabling school structure as predictors of organizational citizenship behavior*. The University of Alabama.
- Tuzgöl Dost, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uzakgiden, A. M. (2019). *Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının öz-yeterlik inançları ve psikolojik ihtiyaçların doyumunda denge değişkenleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim, Muğla.
- Uzun, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üzümlü, A. ve Ünal, A. (2023). *Factors affecting teachers' academic optimism in secondary schools*. *Research on Education and Psychology*, 7(1), 15-38. <https://doi.org/10.54535/rep.1257091>
- Vanlommel, K., van den Boom-Muilenburg, S. N., Thesingh, J. ve Kikken, È. (2023). How a sense of collective efficacy influences teacher learning during change: The role of academic optimism and shared vision. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(1), 1-16.

- Warr, P. (2007). Searching for happiness at work. *The Psychologist*, 20(12), 726-729.
- Watts, D. M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: Test of a theory*. Doktora Tezi. <http://www.search.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organizations*. New York: Oxford University.
- Willingham, C. C. (2019). *The role of the principal in promoting teacher collective efficacy through enabling school structures: A mixed methods study*. (Doktora tezi). <http://www.search.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Willis Sr, J. D. (2019). *The relationship of enabling school structure, academic optimism, school disciplinary climate and pupil control ideology with school discipline rates*. Alabama: The University of Alabama.
- Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67(4), 294.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W K. ve Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching And Teacher Education*, 24(4), 821-835.
- Woolfolk-Hoy, A. (2012). Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator Review*. 47, 91-100.
- Wu, A. D. ve Zumbo, B. D. (2008). Understanding and using mediators and moderators. *Social Indicators Research*, 87, 367-392. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9143-1>
- Wu, H. (2012). *Collective responsibility, academic optimism, and student achievement in Taiwan elementary schools*. Doktora Tezi, Graduate School of The Ohio State University, Ohio.
- Wu, J. H., Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176-193.
- Xin S., Liang, X., Sheng, L. ve Zhao, Z. (2021). Changes of teachers' subjective well-being in mainland China (2002~ 2019): The perspective of cross-temporal meta-analysis. *Acta Psychologica Sinica*, 53(8), 875.

- Yaman, B. (2023). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yang, C., Chan, M. K., Nickerson, A. B., Jenkins, L., Xie, J. S. ve Fredrick, S. S. (2022). Teacher victimization and teachers' subjective well-being: Does school climate matter? *Aggressive Behavior*, 48(4), 379-392.
- Yıldırım, A. ve Yılmaz, E. (2018). Öğretmenlerin okullardaki akademik iyimserlik algılarının tercih ettikleri öğretim stilleri açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1623-1633.
- Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2015). Okulların örgütsel kültürü ile akademik iyimserliği arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 46-69.
- Yılmaz, A. İ. ve Beycioğlu, K. (2017). Okullardaki bürokratik yapıya ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-23.
- Yılmaz, V. ve Dalbudak, Z. İ. (2018). Aracı değişken etkisinin incelenmesi: Yüksek hızlı tren işletmeciliği üzerine bir uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(2), 517-534. <http://dx.doi.org/10.17130/ijmeh.2018239946>
- Yücel, C. (1999). *Bureaucracy and teachers' sense of power*. Doktora Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

EKLER



EK 1. Veri Toplama Araçları

Sayın katılımcı,

Bu araç, kolaylaştırıcı okul yapısı ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı rolünü incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde “Okul yapısı ölçeği”, üçüncü bölümde “Akademik iyimserlik ölçeği” ve dördüncü bölümde “Öğretmen öznel iyi oluş ölçeği” yer almaktadır. Araçta yer alan her bir maddeyi okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneği ilgili yerlere çarpı işareti “X” koyarak belirtiniz. Araştırmanın verileri yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak olup yanıtlarınız hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Katılımınız ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Elif ÜNLÜ

Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm 1: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet (...) Kadın (...) Erkek
2. Yaşınız (Lütfen yıl olarak belirtiniz):.....
3. Medeni Durumunuz: (...) Evli (...) Bekar
4. Öğrenim Durumunuz: (...) Lisans (...) Yüksek Lisans (...) Doktora
5. Mesleki Kıdem (Lütfen yıl olarak belirtiniz):.....
6. Mevcut okulunuzdaki çalışma süreniz (Lütfen yıl olarak belirtiniz):.....
7. Okulunuzun Bulunduğu İlçe:

(...) Altındağ	(...) Çankaya	(...) Etimesgut
(...) Gölbaşı	(...) Keçiören	(...) Mamak
(...) Pirsaklar	(...) Sincan	(...) Yenimahalle

Bölüm 2: Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği

Açıklama: Anketteki her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak size en uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

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

Bölüm 3: Akademik İyimsenlik Ölçeği

Açıklama: Anketteki her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak size en uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

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

Bölüm 4: Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Ölçeği

Açıklama: Anketteki her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak size en uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

		Neredeyse hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Neredeyse her zaman
1	Kendimi bu okula ait hissediyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)
2	Başarılı bir öğretmenim.	(...)	(...)	(...)	(...)
3	Bu okulda gerçekten kendim olabilirim.	(...)	(...)	(...)	(...)
4	Öğrencilerin yeni şeyler öğrenmesine yardım etmede iyiyim.	(...)	(...)	(...)	(...)
5	Bu okuldaki insanların beni önemsediklerini hissediyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)
6	Bir öğretmen olarak pek çok şey başardım.	(...)	(...)	(...)	(...)
7	Bu okulda saygı görüyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)
8	Öğretmenliğimin etkili ve yararlı olduğunu hissediyorum.	(...)	(...)	(...)	(...)

EK 2. Ölçek Kullanım İzinleri

Sayın Prof. Dr. Bekir BULUÇ,

Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisiyim. Çalışmalarımı Doç. Dr. Fatih ŞAHİN danışmanlığında yürütmekteyim.

Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilmiş ve 2009 yılında Türkçe'ye uyarladığınız "Okul Yapısının Etkilliliği Ölçeği"ni izniniz olursa, yüksek lisans tezimde ölçme aracı olarak kullanabilir miyim?

Saygılarımla,

Elif ÜNLÜ

İyi çalışmalar dilerim.

B

Bekir Buluc

Alıcı ben

23 Aralık Cum 22:56 (4 gün önce)



Sayın Elif Ünlü, ölçeği kullanabilirsiniz. Başarı dilerimle.
Prof. Dr. Bekir BULUÇ

Sayın Onur ERDOĞAN,

Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisiyim. Çalışmalarımı Doç. Dr. Fatih ŞAHİN danışmanlığında yürütmekteyim.

Hoy (2006) tarafından geliştirilmiş ve sizin Prof. Dr. Ferudun SEZGİN ile birlikte 2015 yılında Türkçe'ye uyarladığınız "Akademik İyimserlik Ölçeği"ni izniniz olursa, yüksek lisans tezimde ölçme aracı olarak kullanabilir miyim?

Saygılarımla,

Elif ÜNLÜ

İyi çalışmalar dilerim.

O

Onur Erdogan

Alıcı ben

23 Aralık Cum 21:19 (4 gün önce)



Elif hocam merhaba,

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Sayın EIF ERGÜN,

Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisiyim. Çalışmalarımı Doç. Dr. Fethi ŞAHİN danışmanlığında yürütmekteyim.

Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilmiş ve sizin Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN ile birlikte 2017 yılında Türkiye'ye uyarlanmış olduğunuz Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği'ni (Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire-TSWQ) izniniz olursa, yüksek lisans tezimde ölçme aracı olarak kullanabilir miyim?

Saygılarımla,

EIF ÖNÜD

İyi çalışmalar dilerim.



EIF YAZICI

Alıcı ben

26 Ara 2022 12:54 (1 gün önce)



Merhaba,

Ölçeği tez çalışmanızda atıf göstererek kullanabilirsiniz.

Gerekli bilgileri ekte bulabilirsiniz.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.



EK 3. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.03.2023-E.607119



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-607119
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

10.03.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Elif ÜNLÜ'nün, Doç.Dr.Fatih ŞAHİN'in** danışmanlığında yürüttüğü *"Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlikleri Arasındaki İlişkide Öğretmen Öznel İyi Oluşunun Aracı Etkisi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **21.02.2023** tarih ve **03** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 253

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

EK 4. MEB Araştırma İzni Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.04.2023-E.633644



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-74146354
Konu : Araştırma İzni

11.04.2023

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 22.03.2023 tarihli ve 619561 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Elif ÜNLÜ'nün "**Kolaylaştırıcı OkulYapısı ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlikleri Arasındaki İlişkide Öğretmen Öznel İyi Oluşunun Aracı Etkisi**" konulu çalışması kapsamında merkez ilçelerimize bağlı ortaokullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...