

## Okul Kültürü ile Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki

### The relationship between school culture and academic optimism

Ercan YILMAZ<sup>1</sup>

Ahmet Turan KURŞUN<sup>2</sup>

#### Öz

Geniş ölçüde paylaşılan ve güçlü bir şekilde tutulan değerler olarak tanımlanan örgüt kültürü aynı zamanda etkili bir okul oluşturma sürecinde etkin bir rol oynamaktadır. Öğrencilerle ve öğrencilerin ebeveynleri ile birlikte çalışılabileceğine ilişkin güven duygusu ve öğrencilerin akademik olarak başarılı olabileceklerine ilişkin olumlu inanç ve davranışların okul kültürü ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. İlişkisel tarama yöntemi ile yapılan bu çalışma okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi ve okul kültürünün akademik iyimserliği yordama derecesini betimlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evreni Konya ili merkez ilçeleri Meram, Karatay ve Selçuklu'da bulunan 7269 öğretmenden, örnekleme aynı ilçelerde çalışan 352 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde oranlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada örgüt kültürünün güç kültürü ve rol kültürü alt boyutları ile akademik iyimserliğin güven ve akademik alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı düzeyde, başarı kültürü alt boyutu ile akademik iyimserliğin güven ve akademik vurgu alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Destek kültürü alt boyutu ile akademik iyimserliğin tüm alt boyutları arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

*Anahtar Kelimeler: Örgüt Kültürü, Okul Kültürü, İyimserlik, Akademik İyimserlik*

#### Abstract

Organizational culture, which is described as greatly shared and strongly held values, also plays active role in the process of constituting effective school. It is thought that teacher's trust regarding to cooperate with students and their parents, and his/her positive belief and behaviors that students can be academically successful are related with school culture. Aim of this study is to find out the relationship between academic optimism and school culture; and to what extent school culture predicts academic optimism so relational screening method is used in the study. The population of the study consists of 7269 teachers working in Meram, Karatay and Selcuklu central districts of Konya and the sample consists of 352 teachers. Proportional sampling method is used to determine the sample. According to the results of the study; there is a negative and significant relationship between power culture and role culture dimensions of organizational culture and trust and academic dimensions of academic optimism; there is a positive and significant relationship between success culture dimension of organizational culture and trust and academic emphasis dimensions of academic optimism; and there is also a positive and significant relationship between support culture dimension of organizational culture and all dimensions of academic optimism.

*Keywords: Organizational Culture, School Culture, Optimism, Academic Optimism.*

<sup>1</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

<sup>2</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

## Giriş

Son yıllarda eğitim yönetimi literatüründe okulun etkililiği ile ilişkisi araştırılmaya başlanan okul kültürü kavramı (Gaziel, 2015), geniş ölçüde paylaşılan ve güçlü bir şekilde tutulan değerleri (Chatman ve Jehn, 1994'den Akt. Parker ve Bradley, 2000), öğrenme çevresinin, öğrenme ve öğretme inançlarının doğasını içeren (Carrington, 2010) ve insanların bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde karar almalarını ve sonucunda eylemlerini, hislerini ve algılamalarını etkileyen (Hansen ve Wernerfelt, 1989; Schein, 1990'dan Akt. Lok ve Crawford, 2004) komlike bir kavramdır. Bu kavram okul çalışanları tarafından paylaşılan ve okulun işleyişini etkileyen temel varsayımlar, normlar, kültürel artefaktlar, semboller, inançlar (Çelik, 2002; Maslowski, 2001; Sergiovanni, 1984; Deal ve Kennedy, 1982'den Akt. Zollers, Ramanathan ve Yu, 1999), yazılı olmayan kurallar, gelenekler ve örgütte çalışanların nasıl hareket edecekleri, nasıl ve ne hakkında konuşacakları, nasıl giyinecekleri gibi davranışları belirleyen normlar ve (Deal ve Peterson, 1999'dan Akt. Schoen ve Teddlie, 2008; Jones, 1996'dan Akt. Zollers ve diğ.) gizli sayıtlılardan (Hoy ve Miskel, 1991) oluşmaktadır. Bu anlamda okul kültürü bir bakıma bir okulu diğerlerinden ayıran yönleri ile okulun kurumsal özelliğini oluşturmaktadır.

Örgüt kültürü örgüt içerisinde yeni gelen üyelere aktarılan (Karpicke ve Murphy, 1996'dan Akt. Çelikten, 2003) zamanla oluşturulan ve geliştirilen özelliği ile süreklilik arz eder. Bu sürekliliği sağlayabilmek için örgüt kültürünün taşıyıcıları bulunmaktadır. Bunlar seremoniler ve törenler, kullanılan semboller, ritüeller, hikâye ve efsaneler, mitler, dil ve kahramanlardır (Yılmaz, 2008).

Okul kültürü bir bakıma okulda zamanla oluşmuş yaşam tarzıdır. Okulun tarihi ve gelenekleri, okulda çalışanların birikimleri ve etkileşimleri, zamanla okula has bir kültürün oluşmasına neden olur. Bu oluşum sonucunda okul çalışanları arasında okulda nasıl davranılacağı, nelere önem verildiği, nelerin değersiz olduğu konusunda ortak bir paylaşım olacaktır (Balcı, 2007).

Bu çalışmada örgüt kültürünün betimlenmesi, rol kültürü, başarı kültürü, güç kültürü ve destek kültürü sınıflandırmasına göre yapılmıştır (De Vries & Miller, 1986; Handy, 1981; Pheysey, 1993'den Akt. İpek, 1999a; Kilian, 1999; Sahpieri & King, 1985; Cooke & Szumal, 1993'den Akt. Terzi, 2005; Harrison, 1972'den Akt. Terzi, 2005). Bu sınıflama şu şekildedir:

**Rol Kültürü:** Bürokratik kültür olarak da bilinen bu kültür tipinde yönetici ve astları arasında güvensizlik hakimdir. Çalışanlar sürekli kontrol edilmelidir. İlişkilerde şüphenin hakim olduğu bu kültürde başarıyı yakalayabilmek için ilkeler ve çalışma standartları detaylı

olarak verilmelidir. Üst yönetim tüm kontrol mekanizmalarını kullanmaktadır (De Vries ve Miller, 1986).

**Başarı Kültürü:** Cooke ve Szumal'ın (1993'den Akt. Terzi, 2005) tanımlamış olduğu bu tip kültürlerde, kurallara uymaktan çok başarı ve amaçlara ulaşma ön plandadır. İşini başarı ile yapan örgüt üyeleri desteklenir. Problemlerin uygun bir biçimde çözülmeye çalışıldığı bu örgütlerde denetimden çok bireysel sorumluluk ön planda tutulur.

**Güç Kültürü:** Bu kültür tipinde statü, itaat ve denetime önem verilir. Bu kültürde örgüte hakim konumda olan birkaç kişi vardır. Diğer çalışanlar hizmetçi konumundadır. Bu tür örgütlerde olup biten her şey yönetim tarafından bilinir ve tüm yetkiler tepede, tek elde toplanmıştır (Pheysey, 1993'den Akt. İpek, 1999a).

**Destek Kültürü:** Pheysey'in (1993'den Akt. Terzi, 2005) desteğe, Kilian (1999), Saphier ve King'in (1985) işbirliğine dayalı olan kültür tipidir. Bu kültürün hakim olduğu okullarda çalışanlar birbirine güvenmektedir. Öğretim heyecan verici bir faaliyettir ve öğretmenler her zaman daha etkin öğretim yöntemleri aramaktadır. Öğretmen ve yöneticiler yüksek performans için sorumlu tutulmaktadır. Yönetici ve veliler öğretmenlerin mesleki bilgilerine güvenmekte ve adanmışlıklarına inanmaktadır. Tüm bunların yanında bu tip kültürlerde öğretmenler öğretimi geliştirmek için zaman ve diğer maddi kaynaklara ihtiyaç duyduklarında bu ihtiyaçları karşılanmaktadır (Sahpier ve King, 1985).

Okul kültürü öğrencinin öğrenmesi üzerinde doğrudan etkili bir kavramdır. Başarılı okul müdürleri, öğrenci başarısı ve öğretmen moral düzeyinin artırılması için okul kültürüne odaklanılması gerektiğini belirtmişlerdir (Macneil, Prater ve Busch, 2009). Bu yüzden öğrenci performansına görünür düzeyde etkisi bulunan okul kültürünün (Heck ve Marcoulides, 1996'dan Akt. Marcoulides, Heck ve Papanastasiou, 2005) oluşturulmasında okul müdürlerinin birinci derecede sorumluluğu bulunmaktadır (Fink ve Resnick, 2001).

Etkili bir okul oluşturmanın yolu güçlü bir okul kültürü oluşturmaktan geçmektedir. Literatürde yapılan araştırmalar etkili okulların aynı zamanda güçlü bir okul kültürüne sahip olduğunu göstermiştir (Gaziel, 1997; Şişman, 2002). Okulların gelişmesi için farklı değişimler önerilse de okulda olumlu bir kültür yaratılmadıkça okulun gelişmesi mümkün değildir (Swymer, 1986'dan Akt. Balcı, 2007).

Öğrenci başarısı üzerinde etkili olan diğer bir kavram da, öğrencilerin akademik olarak başarılı olabileceklerine ilişkin olumlu inanç ve davranış olarak ifade edilen akademik iyimserlik kavramıdır. (Beard, W.K. Hoy ve A.W. Hoy, 2010). İyimserlik genellikle kişisel bir beklenti olarak kötü şeylerden çok, iyi şeyler olacağına dair inanç olarak tanımlanmaktadır

(Scheier ve Carver, 1987'den Akt. Urbig ve Monsen, 2012). İyimser olan insanların temel özellikleri olaylara ve kişilere ilişkin olumlu düşünce ve algılara sahip olmalarıdır.

İyimserlik olumsuz sonuçlanan senaryolardan kaçınarak yüksek performans beklentilerini belirlemeye yönelik davranışlar içermektedir (Seginer, 2000). İyimserlik ayrıca genel ve ruhsal mizaç ya da belirli bir durum ile ilgili olumlu sonuç olarak da tanımlanmaktadır (Segerstrom, 2001). İyimserlik bir bakıma olaylara, kişilere ilişkin olumlu bir düşünceye sahip olma, bu olumlu düşünceyi eyleme dönüştürmedir.

Akademik iyimserlik kavramı literatürde başkalarının başarılı olabileceğine ilişkin güven ve inancı ifade etmektedir. Akademik iyimserliğin hakim olduğu okullarda öğretmenlere ve öğrencilere daha çok değer verilir. Bu okullarda öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki güven duygusu diğer okullardan daha fazladır (McGuigan ve Hoy, 2006). Akademik iyimserliğe sahip öğretmenler, öğrencilerinin eşsiz bir birey olduklarını, imkân verilmesi halinde tüm öğrencilerin başarılı olabileceğini, öğrenci başarısı için öğrencilere ve ailelerine güvenilmesi ve ailelerle işbirliği yapılması gerektiğini düşünmektedir.

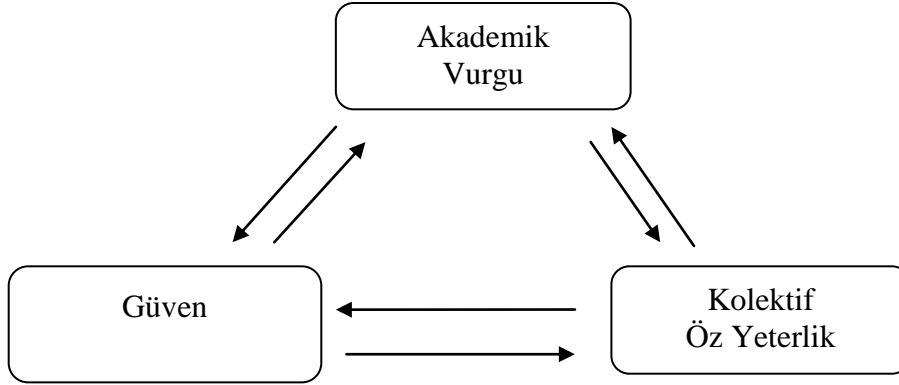
Akademik iyimserliğin yüksek olduğu okullarda öğrenciler için yüksek fakat ulaşılabilir hedefler koyulur, ciddi bir öğrenme ortamı oluşturulur, öğrenciler çalışmaya motive edilir ve öğrenciler de akademik başarıya itibar ederler (Hoy ve Miskel, 2005; Hoy, Tarter, ve Kottkamp, 1991'den Akt. W. Hoy, Tarter ve A.Hoy, 2006). Akademik iyimserlik öğrencilerin başarılı olabileceklerine ilişkin inançların yanı sıra okulda öğrencilerin başarılı olabilecekleri bir ortam oluşturma ve öğrencileri başarılı olabilmeleri için motive etme çalışmalarıdır.

Akademik iyimserlik, pozitif psikoloji, iyimserlik, sosyal sermaye ve kolektif okul özellikleri üzerine yapılan araştırmalarda tüm öğrencilerin başarılı olabileceği yönünde bir fark oluşturmak üzere ortaya çıkmış bir kavramdır (Beard ve diğ., 2010). Akademik iyimserlik, akademik başarının önemli olduğuna, öğretmenlerin öğrencilerin başarılarına yardımcı olabilecek kapasiteye sahip olduğuna ve ailelerin okulun bu çabalarında işbirliği içinde çalışmasına ve okula güvenmelerine ilişkin öğretmenler arasındaki inancın bir şeklidir (McGuigan ve Hoy, 2006).

Hoy ve arkadaşlarına (2006) göre öğrenci başarılarında bir fark oluşturma çabası olarak akademik iyimserlik, okulun akademik vurgusu, öğretmenlerin öz yeterliği, öğretmenlerin öğrenci ve ebeveynlere güven duymaları olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Şekil 1.

*Akademik İyimserliğin Üç Boyutu Arasında Karşılıklı Nedensel İlişki*  
(Kaynak, W. Hoy, Tarter ve A. Hoy, 2006).



Okulda akademik iyimserliğe dayalı bir ortam kurmaya ve öğrenmeye odaklanan akademik vurgu (Hoy, 2012), öğrenci başarısını destekleyen ya da öğrencilerin üstün performans göstermeleri için baskı yapan önemli bir örgütsel özelliktir (Smith ve Hoy, 2007). Akademik vurgu, okulun başarısı için akademik mükemmellik arayışında okul yönetiminin tutumunu ifade etmektedir. Buna göre akademik vurgu, okul yönetimi tarafından iyimserliğe dayalı öğrenme ortamının düzenlenmesidir. Bunun yanında akademik başarının okul tarafından önemsenmesi ve bunun için öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerle işbirliği yapılması, başarının motive edilmesi, akademik başarının sahiplenilmesi ve bununla ilgili sorumluluk alınmasıdır.

Akademik vurgu alt boyutu bir bakıma okulun normatif yönünü göstermektedir. Öğretmen ve öğrencilerin bireysel eylemleri grup normu ile uyum içinde olmadığında, akademik vurgu öğretmen ve öğrenciler için iyimser bir ortam oluşturmada toplu hareket etme imkanı sunmaktadır. Akademik vurgu tüm öğrencilerin başarılı olabilecekleri bir ortam oluşturmak için öğretmenleri ikna ederek bu yolla öğrencilerin başarılı olmasını hedeflemektedir (McGuian, 2005).

Akademik iyimserliğe dayalı bir öğrenme ortamının düzenlenilebilmesi okulun bu yeterliğe sahip olmasını gerektirmektedir. Bu yeterliğe vurgu yapan kavram kolektif öz yeterliktir. Öz yeterlik öğretmenlerin öğretimsel görevlerini yerine getirebilme yeteneklerine ilişkin kendilerine duydukları güvene gönderme yapmaktadır (Bandura, 1977'den Akt. Mascal, Leithwood, Straus ve Sacks, 2008). Smith ve Hoy'a (2007) göre kolektif öz yeterlik kavramı sadece öğretmenlerin öğrencilerinin başarılı olabileceğine ilişkin kendi inançlarını değil, aynı zamanda okulda bulunan tüm öğretmenlerin, öğrencilerin başarılı olabileceklerine inanmalarına vurgu yapmaktadır. Öz yeterlik bir bakıma öğretmenlerin, öğrencilerinin eğitim

hedeflerine ulaşabilmeleri için gerekli becerilere sahip olduklarına inanmalarındır (MacPherson ve Carter, 2009).

Akademik iyimserliğin, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler arasındaki duygusal bileşeni olan güven boyutu, öğretmenlerin öğrencileri ve ebeveynleri ile güvene, açıklığa, yardımseverliğe, dürüstlüğe dayalı ilişkilerini içerir (Hoy ve Tschannen-Moran 2003'den Akt. Ngidi, 2012). Güven boyutu ayrıca öğrencilerin okulda değerli olarak görülmelerini ve öğretmenlerin, ebeveynlerin okula katkılarının değerli olduğu düşüncesine sahip olmalarını ifade etmektedir (McGuigan ve Hoy, 2006).

Akademik iyimserliğin üç boyutu birlikte ele alındığında akademik iyimserliğin amacı, öğrencilerin başarılarıyla ilgili iyimserlik duygusu oluşturmaktır (Mc Guigan ve Hoy, 2006). Akademik iyimserlik bir bakıma örgüt içerisinde paylaşılan bir inanç olduğundan okul kültürü ile ilişkili bir kavram olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda araştırmanın -farklı örgüt tiplerinin öğrenci başarısı ve pozitif öğrenme ortamı oluşturma üzerindeki etkisini ve ilişkisini araştırma yoluyla- alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı 2013/2014 eğitim öğretim yılında, Konya'da ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi betimlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları ile okul kültürü algıları arasında, istatistiksel olarak, anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
- Okul kültürü akademik iyimserliğin öz yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarını anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

#### **Yöntem**

Araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın evreni 2013/2014 öğretim yılında Konya ili merkez ilçeleri Meram, Selçuklu ve Karatay'da bulunan ilk ve ortaokullarda çalışan 7269 öğretmenden, örnekleme 352 öğretmenden oluşmaktadır. Oranlı örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1

#### *Örneklem Grubundaki Öğretmenlere Ait Bilgiler*

<b>Değişkenler</b>	<b>Düzye</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	165	46,9

	Kadın	187	53,1	
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	316	89,8	
	Lisansüstü	36	10,2	
	<b>Branş</b>	Sınıf Öğretmeni	205	58,2
	Branş Öğretmeni	147	41,8	
<b>Kıdem</b>	1-5 Yıl	31	8,8	
	6-10 Yıl	64	18,2	
	11-15 Yıl	118	33,5	
	16-20 Yıl	104	29,5	
	21 yıl ve üzeri	35	9,9	
	<b>Yaş</b>	20-30 Arası	55	15,6
		31-35 Arası	96	27,3
36-40 Arası		89	25,3	
41-45 Arası		80	22,7	
46 ve üzeri		32	9,1	
<b>Toplam</b>		<b>352</b>	<b>100</b>	

#### Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların örgütsel kültürünü betimlemek için İpek (1999b) tarafından geliştirilen Örgütsel Kültür Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin akademik iyimserlik algı düzeylerini betimlemek için ise Hoy (2006) tarafından geliştirilen, Çoban ve Demirtaş (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Akademik İyimserlik Ölçeği kullanılmıştır.

#### *Örgütsel Kültür Ölçeği*

İpek (1999b) tarafından geliştirilen Örgütsel Kültür Ölçeği güç faktörü, rol faktörü, başarı faktörü ve destek faktörü olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tarzında hazırlanmıştır. Bu araştırmada ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.755'dir. Ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Varimax döndürmesi sonucunda ölçeğin 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu faktörler toplam varyansın %52,89'unu açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %34,34'ünü, ikinci faktör %9,35'ini, üçüncü faktör %4,88'ini ve dördüncü faktör %4,31'ini açıklamaktadır. Birinci faktör için faktör yükleri 0.397 ile 0,747 arasında, ikinci faktör yükleri 0.392 ile 0.680 arasında, üçüncü faktör yükleri 0.465 ile 0.749 arasında ve dördüncü faktör yükleri 0.329 ile 0.809 arasında değişmektedir. Faktör yükleri için 0.30 alt kesme noktası alınmıştır. Marsh ve

Yeung (1999) ölçek geliştirme çalışmalarında faktör oluşturulabilmesi için 0,30 ile 0,40 arasında değişen alt kesme noktası alınabileceğini belirtmişlerdir.

Analiz sonucunda herhangi bir faktöre dahil olmayan ve güç kültüründe bulunan 7. madde, rol kültüründe bulunan 8. ve 9. madde, başarı kültüründe bulunan 22. madde ve destek kültüründe bulunan 27. ve 29. maddeler analiz dışında tutulmuş ve 4 faktörlü model 30 madde üzerinden incelenmiştir. Bu maddelerin 6 tanesi güç faktörü, 7 tanesi rol faktörü, 9 tanesi başarı faktörü ve 8 tanesi destek faktörü alt boyutunda yer almaktadır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması neticesinde Örgütsel Kültür Ölçeğinin 4 boyutlu geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

#### *Okul Akademik İyimserlik Ölçeği*

Hoy (2006) tarafından geliştirilen, Çoban ve Demirtaş (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Akademik İyimserlik Ölçeği öz yeterlik, güven ve akademik vurgu olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tarzında hazırlanmıştır. Bu çalışmada ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.872'dir. Ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Varimax döndürmesi sonucunda ölçeğin 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu faktörler toplam varyansın %57.60'ını açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %33.65'ini, ikinci faktör %15.70'ini ve üçüncü faktör %8,25'ini açıklamaktadır. Birinci faktör için faktör yükleri 0.606 ile 0.857 arasında, ikinci faktör yükleri 0.484 ile 0.833 arasında ve üçüncü faktör yükleri 0.623 ile 0.823 arasında değişmektedir.

Analiz sonucunda herhangi bir faktöre dahil olmayan ve güven alt boyutunda bulunan 11. madde analiz dışında tutulmuş ve 3 faktörlü model 18 madde üzerinden incelenmiştir. Bu maddelerin 5 tanesi öz yeterlik, 6 tanesi güven ve 7 tanesi akademik vurgu alt boyutunda yer almaktadır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması neticesinde Okul Akademik İyimserlik Ölçeğinin 3 boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

#### *Verilerin Analizi*

Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile okul kültürü arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunup bulunmadığı pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği ile, okul kültürünü akademik iyimserliğin alt boyutlarının açıklama düzeyi regresyon analizi ile test edilmiştir. Araştırmada manidarlık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Eğitim araştırmalarında bu düzey çoğu zaman verilerin analizinde manidarlık düzeyi olarak kabul edilmektedir (Balcı, 2004). Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0.70 ile 1.00 arasında olması ilişkinin yüksek, 0.30 ile 0.70 arasında olması orta, 0 ile 0.30 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007, s.32).



### Bulgular

Bu bölümde, toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır.

Okul kültürü ile akademik iyimserlik arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığı Pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği ile analiz edilerek sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.

#### *Okul Kültürü ile Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Sonuçları*

Değişkenler	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	1	2	3	4	5	6	7
1. Güç Kültürü	7	29	16,92	4,09	1.00	,529**	-,477**	-,438**	-,031	-,133*	-,243**
2. Rol Kültürü	8	35	20,51	4,59		1.00	-,375**	-,286**	,041	-,175**	-,137*
3. Başarı Kültürü	9	45	28,46	6,79			1.00	,726**	,073	,259**	,396**
4. Destek Kültürü	8	40	28,34	6,34				1.00	,249**	,304**	,438**
5. Öz Yeterlik	5	25	20,93	3,64					1.00	,045	,166**
6. Güven	6	30	18,52	4,44						1.00	,608**
7. Akademik Vurgu	7	35	23,00	4,95							1.00

\*\* p<.01 \* p<.05

Tablo 2'nin incelenmesinden okul kültürünün güç faktörü alt boyutu ile akademik iyimserliğin güven alt boyutu arasında anlamlı düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = -0.133$ ,  $p < .05$ ). Determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.018$ ) dikkate alındığında güven alt boyutundaki toplam varyansın %1,8'inin güç faktöründen kaynaklandığı söylenebilir. Güç faktörü ile akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutu arasında yüksek düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur ( $r = -0.243$ ,  $p < .01$ ). Determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.059$ ) akademik vurgu alt boyutundaki toplam varyansın %5.9'unun güç faktöründen kaynaklandığını göstermektedir.

Rol faktörü alt boyutu ile akademik iyimserliğin güven alt boyutu arasında yüksek düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = -0.175$ ,  $p < .01$ ). Determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.031$ ) dikkate alındığında güven alt boyutundaki toplam varyansın %3.1'inin rol faktöründen kaynaklandığı görülmektedir. Rol faktörü ile akademik vurgu alt boyutu arasında anlamlı düzeyde ve negatif yönlü ilişki bulunmuştur ( $r = -0.137$ ,  $p < .05$ ). Determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.019$ ) akademik vurgu alt boyutundaki toplam varyansın %1.9'unun rol faktöründen kaynaklandığını göstermektedir.

Başarı faktörü alt boyutu ile akademik iyimserliğin güven alt boyutu arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.259$ ,  $p < .01$ ). Determinasyon katsayısı ( $r^2 = 0.067$ ) dikkate alındığında güven alt boyutundaki toplam varyansın %6.7'sinin

başarı faktöründen kaynaklandığı söylenebilir. Başarı faktörü ile akademik vurgu alt boyutu arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ( $r=0.396$ ,  $p<.01$ ). Determinasyon katsayısı ( $r^2=0.157$ ) akademik vurgu alt boyutundaki toplam varyansın %15,7'sinin başarı faktöründen kaynaklandığını göstermektedir.

Destek faktörü alt boyutu ile akademik iyimserliğin öz yeterlik alt boyutu arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ( $r= 0.249$ ,  $p<.01$ ). Determinasyon katsayısı ( $r^2= 0.062$ ) dikkate alındığında öz yeterlik alt boyutundaki toplam varyansın %6.2'sinin destek faktöründen kaynaklandığı görülmektedir. Destek faktörü ile güven alt boyutu arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.304$ ,  $p<.01$ ). Determinasyon katsayısı ( $r^2=0.092$ ) güven alt boyutundaki toplam varyansın %9.2'sinin destek faktöründen kaynaklandığını göstermektedir. Destek faktörü ile akademik vurgu alt boyutu arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ( $r= 0.438$ ,  $p<.01$ ). Determinasyon katsayısı ( $r^2=0.191$ ) dikkate alındığında akademik vurgu alt boyutundaki toplam varyansın %19.1'inin destek faktöründen kaynaklandığı görülmektedir.

Okul kültürünün akademik iyimserliği açıklama düzeyini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 3.

*Okul Kültürünün Akademik İyimserliğin Öz Yeterlik Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi*

Değişkenler	N	R	R <sup>2</sup>	F	P	β	t	p
Güç Faktörü						,018	,283	,778
Rol Faktörü						,079	1,288	,199
Başarı Faktörü	352	0.305	0.093	8.875	0.00	,194	2,486	,014*
Destek Faktörü						,420	5,569	,000**

**Bağımlı Değişken: Öz Yeterlik Alt Boyutu**

\* $p<.01$  \*\* $p<.05$

Tablo 3'te akademik iyimserliğin "öz yeterlik alt boyutu" bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin veriler incelendiğinde örgüt kültürü alt boyutlarının birlikte öz yeterlik puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $R=0.305$ ) gösterdiği ve bağımlı değişkendeki varyansın %9.3'ünün ( $R^2=0.093$ ) okul kültüründen kaynaklandığı söylenebilir.

Her bir açıklayıcı değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde öz yeterlik alt boyutuna en yüksek etkinin destek faktöründe ( $\beta=0.420$ ) olduğu görülmektedir. Zira destek faktörünün öz yeterlik üzerinde yüksek düzeyde ( $p<.01$ ) ve pozitif yönlü yordama derecesine sahip olduğu dikkat çekmektedir. Destek faktörünü, başarı faktörü ( $\beta= .194$ ) takip etmektedir.

Başarı faktörünün öz yeterliği pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ( $p<.05$ ) açıkladığı görülmektedir. Diğer alt boyutlar güç ve rol faktörünün ise öz yeterlik üzerinde anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.

*Okul Kültürünün Akademik İyimserliğin Güven Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi*

Değişkenler	N	R	R <sup>2</sup>	F	p	β	t	p
Güç Faktörü						,070	1,086	,278
Rol Faktörü						-,115	-1,894	,059
Başarı Faktörü	352	0.324	0.105	10,176	0.00	,064	,829	,408
Destek Faktörü						,255	3,414	,001**

**Bağımlı Değişken: Güven Alt Boyutu**

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$

Tablo 4’te akademik iyimserliğin “güven alt boyutu” bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin veriler incelendiğinde örgüt kültürü alt boyutlarının birlikte güven alt boyutu puanları ile orta düzeyde bir ilişki ( $R=0.324$ ) gösterdiği ve bağımlı değişkendeki varyansın %10.5’inin ( $R^2=0.105$ ) okul kültüründen kaynaklandığı söylenebilir.

Her bir açıklayıcı değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde güven alt boyutuna pozitif yönlü, tek ve en yüksek etkinin destek faktöründe ( $\beta=0.255$ ,  $p<.01$ ) olduğu görülmektedir. Güç faktörü, rol faktörü ve başarı faktörü alt boyutlarının ise güven alt boyutu üzerinde anlamlı düzeyde bir etkiye ( $p>.05$ ) sahip olmadığı istatistiksel olarak söylenebilir.

Tablo 5.

*Okul Kültürünün Akademik İyimserliğin Akademik Vurgu Alt Boyutunu Açıklama Düzeyi*

Değişkenler	N	R	R <sup>2</sup>	F	p	β	t	p
Güç Kültürü						-,050	-,825	,410
Rol Kültürü						,039	,680	,497
Başarı Kültürü	352	0.454	0.206	22.556	0.00	,163	2,235	,026*
Destek Kültürü						,309	4,381	,000**

**Bağımlı Değişken: Akademik Vurgu Alt Boyutu**

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$

Tablo 6’da akademik iyimserliğin “akademik vurgu alt boyutu” bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin veriler incelendiğinde örgüt kültürü alt boyutlarının birlikte akademik vurgu alt boyutu puanları ile orta düzeyde bir ilişki ( $R=0.454$ ) gösterdiği ve bağımlı değişkendeki varyansın %20,6’sının ( $R^2=0.206$ ) okul kültüründen kaynaklandığı söylenebilir.

Her bir açıklayıcı değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde akademik vurgu alt boyutuna en yüksek etkinin destek faktöründe ( $\beta=0.309$ ) olduğu görülmektedir. Destek faktörünü, başarı faktörü ( $\beta=0.163$ ) takip etmektedir. Başarı faktörünün akademik vurgu alt boyutu üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ( $p<.05$ ), destek faktörü üzerinde ise pozitif yönlü ve yüksek anlamlı düzeyde ( $p<.01$ ) etkiye sahip olduğu görülmektedir. Güç faktörü ve rol faktörü alt boyutlarının ise akademik vurgu üzerinde anlamlı düzeyde bir etkiye ( $p>.05$ ) sahip olmadığı istatistiksel olarak söylenebilir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmada örgüt kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında örgüt kültürü ile akademik iyimserlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiden ve örgüt kültürünün akademik iyimserliğin yordayıcısı olduğundan söz edilebilir.

Örgüt kültürü alt boyutları ile akademik iyimserlik alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkinin olup olmadığını tespit edebilmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Örgüt kültürünün güç faktörü alt boyutu ile akademik iyimserliğin güven alt boyutu arasında anlamlı düzeyde ( $p<.05$ ) ve negatif yönlü ( $r=-.133$ ) bir ilişki bulunmuştur. Buna göre yetkinin tek bir kişide toplandığı, itaat ve denetime önem verilen güç kültürüne dayalı örgütlerdeki insanların birbirlerine karşı güvenleri azalmaktadır. Güç kültürü ile akademik vurgu arasındaki negatif yönlü ( $r=-.243$ ) ve yüksek anlamlı düzeyde ilişki de ( $p<.01$ ) bir örgütte güç kültürü ne kadar hakimse akademik vurgunun da o denli az olduğunu göstermektedir. Çalışanların hizmetçi konumunda olduğu ve örgütte olup biten her şeyin yönetimin sıkı kontrolünde olduğu bu tip örgütlerin akademik iyimserliğe dayalı öğrenme ortamlarının düzenlenmesine katkı sağlamadığı söylenebilir.

Örgüt kültürünün rol faktörü alt boyutu ile akademik iyimserliğin güven alt boyutu arasında negatif yönlü ( $r=-.175$ ) ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkinin ( $p<.01$ ) varlığı, yönetici ve astların arasında güvensizliğin hakim olduğu rol kültürünün, akademik iyimserliğe dayalı güven ortamını oluşturmaya katkı sağlamadığını göstermektedir. Birbirine güvenmeyen insanlardan oluşan bir örgütte güvene dayalı bir ortamın oluşmaması çok doğaldır. Rol faktörü ile akademik vurgu alt boyutu arasında da negatif yönlü ( $r=-.137$ ) ve anlamlı düzeyde ( $p<.05$ ) ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre çalışanların sürekli kontrol edildiği, çalışma standartlarının detaylı olarak verildiği rol kültürüne dayalı okulların iyimser bir ortam oluşturmaya katkı sağlamadığı söylenebilir. Flores'in (2004) yaptığı çalışmada tespit edilen, rol kültürünün hakim olduğu okullarda öğretmenlerde idealizm kaybı, düşük moral düzeyi ve pes etme gibi davranışların görülmesi bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Örgüt kültürünün başarı faktörü alt boyutu ile akademik iyimserliğin güven alt boyutu arasında pozitif yönlü ( $r=.259$ ) ve yüksek anlamlı düzeyde ( $p<.01$ ) ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar başarı odaklı örgütlerin güvene dayalı ortam oluşturmaya katkı sağladığını göstermektedir. Zaten öğretmenlerin başarılı olabilmesi de öğrencileriyle ve öğrenci velileriyle güvene dayalı ilişkiler kurmasına bağlıdır (A.Hoy, W.Hoy ve Kurz, 2008). Başarı faktörü ile akademik vurgu alt boyutu arasındaki pozitif yönlü ( $r=.396$ ) ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki ( $p<.01$ ), işini başarı ile yapan örgüt üyelerinin desteklendiği ve kontrolden çok bireysel sorumluluğun hakim olduğu başarıya dayalı örgütlerin, akademik iyimserliğe dayalı ortam oluşturmaya katkı sağladığını göstermektedir. Gürol ve Kerimgil'in (2010) yaptığı araştırmada, -öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ne olursa olsun- akademik iyimserliğin öğrenci başarısı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşması da bu araştırmanın sonuçları ile uyumludur.

Örgüt kültürünün bir diğer alt boyutu destek faktörü ile akademik iyimserliğin öz yeterlik alt boyutu arasında pozitif yönlü ( $r=.249$ ) ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki ( $p<.01$ ), işbirliğine dayalı ve yönetici ve öğretmenlerin mesleki bilgilerine inandıkları destek kültürüne dayalı okullardaki öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle destek kültürünün hakim olduğu okullarda çalışan öğretmenler aynı zamanda öğrencilerinin başarılı olabileceklerine inanmaktadır. Destek kültürü ile güven alt boyutu arasında da pozitif yönlü ( $r=.304$ ) ve yüksek düzeyde ( $p<.01$ ) ilişki bulunmuştur. Bu sonuç işbirliğinin ve çalışanlar arasında güven duygusunun hakim olduğu destek kültüründe iyimserliğe dayalı güven ortamının oluştuğunu göstermektedir. Son olarak destek kültürü ile akademik vurgu alt boyutu arasında pozitif yönlü ( $r=.438$ ) ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki ( $p<.01$ ) bulunmuştur. Buna göre öğretimin heyecan verici bir faaliyet olarak algılandığı, öğretmenlerin daha etkin öğretim yöntemleri aradığı destek kültürüne dayalı okulların akademik iyimserliğe dayalı bir ortam oluşturmaya katkı sağladığı söylenebilir.

Destek kültürü ile ilgili yapılan birçok çalışma bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Özer, Topaloğlu ve Özmen'in (2013) yaptığı araştırmada destek kültürünün hakim olduğu okullarda öğretmenlerin iş doyumlarının arttığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin gelişimlerinin desteklendiği işbirliğine dayalı okul kültüründe öğrenci başarısı artmaktadır (S.F. Lam, Yim ve T.W.H. Lam, 2002). Bu tip kültürlerde öğretmenler okul ortamında kendilerini daha iyi hissetmektedir (Aelterman, Engels, Van Petegem, K. ve Pierre Verhaeghe, 2007). Böyle okullarda aynı zamanda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları da artmaktadır (Abdul Rashid, Sambasivan, ve Johari, 2003; Çağlar, 2013). Bu yüzden

öğretmenler, kendi sınıflarının dışında da okulun başarısı için meslektaşlarıyla birlikte istekli olarak çalışmaları gerekmektedir (Mascall ve diğ., 2008).

Okul kültürünün akademik iyimserliği açıklama düzeyi regresyon analizi ile test edilmiştir. Buna göre örgüt kültürü, akademik iyimserliğin öz yeterlik alt boyutunun %9.3'ünü ( $R^2=0.093$ ), güven alt boyutunun %10.5'ini ( $R^2=0.105$ ) ve akademik vurgu alt boyutunun %20.6'sını ( $R^2=0.206$ ) açıklamaktadır.

Her bir açıklayıcı değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde başarı kültürü alt boyutu değişkeninin, öz yeterlik bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ( $\beta=0.194$ ,  $p<.05$ ), bağımlı değişken akademik vurgu üzerinde yine anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü etkisi ( $\beta=0.163$ ,  $p<.05$ ) bulunmuştur. Okulun kolektif olarak akademik iyimserlik düzeyi öğrenci başarısını artırdığından, öğretmenlerin iyimserlik düzeyleri öğrencilerin başarısı için önemli bir güç teşkil etmektedir (Beard ve diğ., 2010). Başarı kültürünün diğer bağımlı değişken güven alt boyutu üzerinde ise anlamlı düzeyde etkisi bulunamamıştır ( $p<.05$ ). Diğer bağımsız değişken destek kültürünün, akademik iyimserliğin tüm alt boyutlarını yüksek anlamlı düzeyde ve pozitif yönde açıkladığı (Öz yeterlik alt boyutu:  $\beta=0.420$ ,  $p<.01$ , güven alt boyutu:  $\beta=0.255$ ,  $p<.01$ , akademik vurgu alt boyutu:  $\beta=0.309$ ,  $p<.01$ ) dikkat çekmektedir. Diğer alt boyutlar rol ve güç kültürünün ise akademik iyimserliğin hiçbir alt boyutu üzerinde anlamlı düzeyde etkisi bulunmamaktadır.

Akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutundaki değişkenliğin %20.6'sını okul kültürünün açıklaması, okulda akademik iyimserlik ortamının kurulmasının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Reeves (2010) araştırmasında akademik vurguyu akademik iyimserliğin itici gücü olarak bulmuştur. Hoy ve arkadaşlarının (2006) yaptığı çalışma sonuçları, okulun akademik iyimserlik düzeyinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği ve akademik vurgu alt boyutunun öğrencilerin başarısı ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir (Hoy ve diğ., 1991'den Akt. Smith ve Hoy, 2007). Malloy (2012) akademik vurgu ile öğrencilerin matematik ve dil becerileri arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulmuştur. Gaziel (1997) yaptığı çalışmada kültürel boyutun %30'unu akademik vurgunun açıkladığını bulmuştur. McGuigan (2005), araştırmasında okulda bulunan öğretmenlerin tamamının iyimser olması durumunda okulun başarısının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun için genel iyimserliğin okulda içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada olduğu gibi Kirby ve DiPaola da (2011) şehir merkezindeki okullarda akademik iyimserlik ve okul toplumunun okul faaliyetlerine katılımına etkisi üzerine yaptığı çalışmada, akademik vurgu alt boyutunun öğrenci başarısı üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Adı geçen çalışmada akademik vurgu alt boyutu ile özellikle

öğrencilerin matematik derslerindeki başarıları üzerinde çok güçlü bir ilişki bulunmuştur. Cassity (2012) akademik vurgu ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulmuştur. Akademik vurguya ilişkin bu sonuçlar da bu çalışmayı desteklemektedir.

Akademik olarak başarılı olan okulların özelliklerini inceleyen araştırmacılara göre akademik iyimserlik okul kültürünün gizil bir özelliğidir. Şimdiye kadar akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki okul kültürünü etkilileştirme olarak düşünülmesine de artık günümüzde etkili okul kültürü için akademik iyimserlik çok önemli bir faktör olarak görülmektedir (McGuian ve Hoy, 2006). Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştiren ve performanslarını artıran akademik iyimserlik (Temidayo, 2013) etkili okulların ortak özelliğidir (Wagner, 2008'den Akt. Kirby ve DiPaola, 2011; McGuigan, 2005). Araştırma sonuçlarına göre akademik iyimserliğin olumlu okul kültürü oluşturmaya katkı sağladığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarının farklı örneklem gruplarında nicel araştırmalarla ve görüşme ve gözlem gibi nitel araştırmalarla desteklenmesi önerilebilir. Akademik iyimserliğin yanı sıra, bu araştırmadaki kültür sınıflandırmasına dayalı olarak okul kültürü ile iş doyumunu, örgütsel bağlılık, okul etkililiği gibi değişkenlerle ilişkisini araştıran başka araştırmalar yapılabilir. Uygulayıcılara yönelik olarak akademik iyimserliğe dayalı bir ortam oluşturmanın ve destek kültürünün hakim olduğu, işbirliğine ve çalışanlar arasında güven duygusuna dayalı bir kültür oluşturmanın önemine yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

### Kaynakça

- Abdul Rashid, Z., Sambasivan, M., ve Johari, J. (2003). The influence of corporate culture and organisational commitment on performance. *Journal of management development*, 22(8), 708-728.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., ve Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma, Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul- okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- 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.
- Carrington, S. (2010). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.

- Cassity, A. H. (2012). *Relationships among perceptions of professional learning communities, school academic optimism, and student achievement in Alabama middle and high schools* (Doctoral dissertation), The University of Alabama: TUSCALOOSA.
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(1), 260-273.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4). 1-7.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- De Vries, M. F. K., ve Miller, D. (1986). Personality, culture, and organization. *Academy of Management Review*, 11(2), 266-279.
- Fink, E. ve Resnick, L. B. (2001). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan*, 82(8), 598-610.
- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297-318.
- Gaziel, H.M. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 310-318.
- Gürol, G. ve Kerimgil, S. (2010). Academic optimism. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9 (2010), 929–932.
- Harrison, R. (1972). Understanding your organisation's character, *Harvard Business Review*, May/June 119-128.
- Hoy, A.W. (2012). Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator*, 47(2), 91-100.
- Hoy, A. W., Hoy, W.K ve Kurz, N.M. (2008).Teacher's academic optimism: The developmentand test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821–835.
- 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.
- İpek, C. (1999a) Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(3), 411-442.
- İpek, C. (1999b). *Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kilian, C. (1999). The two sides of the school culture coin. *TECHNOS*, 8(3), 21-23.



- Kirby, M.M. ve DiPaola, M.F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542-562.
- Lam, S. F., Yim, P. S., ve Lam, T. W. H. (2002). Transforming school culture: can true collaboration be initiated?. *Educational Research*, 44(2), 181-195.
- Lok, P. ve Crawford, J. (2004). The effect of organisational culture and leadership style on job satisfaction and organisational commitment A cross-national comparison. *Journal of Management Development*, 23 (4), 321-338.
- MacNeil, A.J., Prater, D.L ve Busch, S. (2009) The effects of school culture and climate on student achievement, *International Journal of Leadership in Education:Theory and Practice*, 12(1), 73-84.
- MacPherson, K., ve Carter, C. (2009). Academic optimism: the possible benefits over current discipline policies. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2(1), 59-69.
- Malloy, J. P. (2012). *Effects of distributed leadership on teachers'academic optimism and student achievement*, (Doctoral dissertation) University of Toronto.
- Marcoulides, G. A., Heck, R. H., ve Papanastasiou, C. (2005). Student perceptions of school culture and achievement: testing the invariance of a model. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 140-152.
- Marsh, H. W. ve Yeung, A.S. (1999). The lability of psychological ratings: The chameleon effect in global self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(1), 49-64.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T ve Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance*. (Published doctoral dissertation), Twente: University of Twente Press.
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth*. (Published doctoral dissertation), The Ohio State University, USA.
- 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.
- Ngidi, D. P. (2012). Academic optimism: an individual teacher belief. *Educational Studies*, 38(2), 139-150.
- Özer, P. S., Topaloglu, T., ve Özmen, Ö. N. T. (2013). Destekleyici Örgüt İkliminin, Psikolojik Sermaye ile İş Doyumu İlişkinde Düzenleyici Etkisi/The Moderating Effect of Supportive Organizational Climate on Psychological Capital and Job Satisfaction Relationship. *Ege Akademik Bakış*, 13(4), 437-447.

- Parker, R. ve Bradley, L. (2000). Organisational culture in public sector: evidence from six organisation. *The International Journal Of Public Sector Management*, 3(2), 125-141.
- Reeves, J. B. (2010). *Academic optimism and organizational climate: an elementary school effectiveness test of two measures*. (Doctoral dissertation) The University of Alabama TUSCALOOSA.
- Saphier, J. ve King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67-74.
- Schoen, L.T. ve Teddlie, C. (2008) A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 19(2), 129-153
- Segerstrom, S. C. (2001). Optimism and attentional bias for negative and positive stimuli. *Personality and Social Psychology*, 27(10), 1334-1343.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational leadership*, 41(5), 4-13.
- Seginer, R. (2000). Defensive pessimism and optimism correlates of adolescent future orientation: a domain-specific analysis. *Journal of Adolescent Research*, 15(3), 307-326.
- 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.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar*. Ankara: Pegem A.
- Temidayo, A. (2013). Academic optimism, motivation and mental ability as determinants of academic performance of secondary school students in Ogun State, Nigeria. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(12), 68-76.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.
- Urbig, D. ve Monsen E. (2012). The structure of optimism: “Controllability affects the extent to which efficacy beliefs shape outcome expectancies. *Journal of Economic Psychology*, 33(4), 854–867.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem A.
- Zollers, N.J., Ramanathan, A.K. ve Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157-174.

### Extended Abstract

#### Introduction

School culture concept (Gaziel, 2015), relation of which with school effectiveness has been researched in recent years, is a complicated concept, consisting of the nature of learning

environment, learning and teaching beliefs (Carrington, 2010), greatly shared and strongly held values (Chatman & Jehn, 1994, as cited in Parker & Bradley, 2000) and effecting people's actions, feelings and perceptions as a result of conscious or unconscious decisions (Hansen and Wernerfelt, 1989; Schein, 1990 as cited in Lok & Crawford, 2004). This conception consists of basic assumptions, norms, cultural artifacts, symbols, beliefs, unwritten rules, customs, and norms, determining how staff should behave and dress, how and about what they will talk (Deal & Peterson, 1999 as cited in Schoen and Teddlie, 2008; Jones, 1996 as cited in Zollers, Ramanathan & Yu, 1999), and hidden assumptions (Hoy & Miskel, 1991), which are shared among school staff and which effect school working (Çelik, 2002; Maslowski, 2001; Sergiovanni, 1984; Deal & Kennedy, 1982 as cited in Zollers et al., 1999). In this sense, school culture, in a way, forms institutional characteristic of the school with its aspects, distinguishing school from the others.

In this study, organizational culture is described according to classification of role culture, success culture, power culture and support culture (De Vries & Miller, 1986; Handy, 1981; Pheysey, 1993, as cited in İpek, 1999a; Kilian, 1999; Saphier & King, 1985; Cooke & Szumal, 1993, as cited in Terzi, 2005; Harrison, 1972, as cited in Terzi, 2005). This classification is as following:

**Role Culture:** In this type of culture, also known as bureaucratic culture, distrust dominates between manager and his/her subordinates. In this culture, there are doubts in relationships and employees should be constantly controlled. Principles and working standards should be given in detail to achieve success. Executives use all control mechanisms (De Vries and Miller, 1986).

**Success Culture:** In this type of culture, which is described by Cooke & Szumal (1993, as cited in Terzi, 2005), achieving the success and aims is important rather than obeying the rules. Organizational members who do their jobs successfully are supported. Personal responsibility is more important in these organizations, where problems are tried to be solved appropriately.

**Power Culture:** In this type of culture, status, obeying and control are important. In this culture, some people command the organization and others are in position of servants. In this type of organizations, everything is known by management and all authorization is gathered in the top management (Pheysey, 1993, as cited in İpek, 1999a).

**Support Culture:** According to Pheysey (1993, as cited in Terzi, 2005) this type of culture depends on support and according to Kilian (1999), Saphier and King (1985) it depends on collaboration. In the schools, where support culture exists, staff trusts each other.

Teaching is an exciting activity and teachers always look for more effective teaching methods. Teachers and school principals are responsible for high performance. School principals and parents trust in commitment and professional knowledge of teachers. Besides these, all needs of teachers to develop teaching and for other physical resources are met (Sahpier & King, 1985).

Another concept, which is effective on student success, is academic optimism, which defines positive beliefs and behaviors about the fact that students may academically be successful (Beard, W.K. Hoy & A.W. Hoy, 2010). Academic optimism concept states trust and belief in the fact that other people can be successful. Teachers and students are valued in schools, where academic optimism exists. Feeling of trust among teachers, students and parents is more than it is in other schools (McGuigan & Hoy, 2006). According to W. Hoy, Tarter ve A. Hoy (2006) as an effort to create difference among student's successes, academic optimism consists of three extents including academic emphasis of school, teachers' self efficacy, teacher trust in students and parents.

Academic emphasis states attitude of school management towards seeking for academic excellence for school success. Self efficacy refers to teachers' self confidence regarding their ability to complete their educational tasks (Bandura, 1977, as cited in Mascall, Leithwood, Straus & Sacks, 2008). Trust states consideration of students as valuable in school and teachers believe that parents have important contributions to school (McGuigan & Hoy, 2006).

Purpose of this study is to determine the relationship between school culture and academic optimism according to perceptions of teachers working in primary and secondary schools of Konya in 2013/2014 academic year. Answers of sub-problems below are sought within the framework of this main object.

- Is there any statistically significant relationship between academic optimism perceptions and school culture perceptions of teachers?
- Does school culture significantly, predict self efficacy, trust and academic emphasis, dimensions of academic optimism?

#### Methodology

The study is conducted by using relational screening method. The population of the study consists of 7269 teachers, working during 2013/2014 academic year in primary and secondary schools of Meram, Selçuklu and Karatay, which are central districts of Konya province. Proportional sampling method is used for sampling and the sample consists of 352 teachers.

School's Academic Optimism Scale, which is developed by Hoy (2006) and adapted to Turkish by Çoban and Demirtaş (2010), is used to measure academic optimism perception levels of teachers. Organizational Culture Scale, which is developed to determine organizational culture of schools by İpek (1999b) is used.

#### Findings

Negative and significant relationship is found between power factor dimension of school culture and trust dimension of academic optimism ( $r = -0.133$ ,  $p < .05$ ), and negative and high level relationship is found between power factor of school culture and academic emphasis dimension of academic optimism ( $r = -0.243$ ,  $p < .01$ ).

It is found that there negative and high level relationship between role factor dimension of school culture and trust dimensions of academic optimism ( $r = -0.175$ ,  $p < .01$ ). Negative and important relation is found between role factor dimension of school culture and academic emphasis dimension of academic optimism ( $r = -0.137$ ,  $p < .05$ ).

It is seen that there is a positive and high level relationship between success factor dimension of school culture and trust dimension of academic optimism ( $r = 0.259$ ,  $p < .01$ ). Positive and high level relation is found between success factor dimension of school culture and academic emphasis dimension of academic optimism ( $r = 0.396$ ,  $p < .01$ ). There is a positive and high level relationship between support factor dimension of school culture and self efficacy dimension of academic optimism ( $r = 0.249$ ,  $p < .01$ ). There is a positive and high level relationship between support factor dimension of school culture and trust dimension of academic optimism ( $r = 0.304$ ,  $p < .01$ ). A positive and high level relation is determined between support factor dimension of school culture and academic emphasis dimension of academic optimism ( $r = 0.438$ ,  $p < .01$ ).

Regression analysis is conducted to determine to what extent academic optimism predicts school culture. According to the results of regression analysis; it can be said that Examining the data regarding prediction of "self efficacy dimension" variable of academic optimism, it can be said that 9.3% ( $R^2 = 0.093$ ) of variance in dependent variable arises from dimensions of school culture and organizational culture show a significant relationship in medium level with self efficacy points ( $R = 0.305$ ).

When data regarding prediction of "trust dimension" variable of academic optimism are examined, it can be said that organizational culture dimensions have a medium level relation ( $R = 0.324$ ) with trust dimension points and 10.5% ( $R^2 = 0.105$ ) of variance in dependent variable arises from school culture.

When data regarding prediction of “academic emphasis dimension” variance of academic optimism are examined, it can be said that organizational culture dimensions have a medium level relationship ( $R=0.454$ ) with academic emphasis dimension points and 20.6% ( $R^2=0.206$ ) of variance in dependent variable arises from school culture.

#### Conclusion

A negative ( $r=-.133$ ) and significant level ( $p<.05$ ) relationship is found between power factor dimension of organizational culture and trust dimension of academic optimism. According to this, trust of people in each other decreases in organizations, depending on power culture, where obeying and inspection are important and where only one person has all authorization. Negative ( $r=-.243$ ) and high level ( $p<.01$ ) relationship between power culture and academic emphasis shows the more power culture in an organization dominates, the less academic culture exists.

Negative ( $r=-.175$ ) and high level ( $p<.01$ ) relationship between role factor dimension of organizational culture and trust dimension of academic optimism shows that role culture, where manager and his subordinates don't trust each other, doesn't make any contribution into environment of trust, depending on academic optimism. Negative ( $r=-.137$ ) and significant level ( $p<.05$ ) relationship is found between role factor and academic emphasis dimensions. According to these results, it can be said that schools, depending on role culture, in which working standards are given in detail and the staff is constantly inspected, doesn't forming an optimistic environment. Idealism loss, low moral and giving up of teachers in schools, where role culture dominates, as stated the study of Flores (2004), match with the results of this study.

A positive ( $r=.259$ ) and high level ( $p<.01$ ) relationship is found between success factor dimension of organizational culture and trust dimension of academic optimism. These results show that organizations focused on success contribute formation of environment of trust. Success of teachers depends on their relation and trust on students and parents (A. Hoy, W. Hoy & Kurz, 2008). The positive ( $r=.396$ ) and high level ( $p<.01$ ) relationship between success factor dimension of organizational culture and academic emphasis dimension of academic optimism shows that organizations depending on success, where individual responsibility dominates rather than inspections and where successful members are supported, contribute formation of environment of academic optimism. In the study conducted by Gürol and Kerimgil (2010), the results show that no matter what student's socio-economical status is, academic optimism has a positive effect on student's success. These finding is in line with this study.

The positive ( $r=.249$ ) and high level ( $p<.01$ ) relationship between support factor dimension of organizational culture and self efficacy dimension of academic optimism shows that self efficacy level of teachers, working in schools depending on collaboration and support culture, in which they believe in professional knowledge of teachers and managers, is high. A positive ( $r=.304$ ) and high level ( $p<.01$ ) relationship is found between support culture and trust dimensions. This result shows that environment of trust depending on optimism has been formed in support culture, in which collaboration and feeling of trust dominates among employees. Finally, a positive ( $r=.438$ ) and high level ( $p<.01$ ) relationship is found between support culture and academic emphasis dimension. According to this, it can be said that schools, depending on support culture and where teachers seek for more effective teaching methods and where teaching is perceived as an exciting activity, may contribute into formation of environment depending on academic optimism.

Many studies on support culture match up results of this study. It is observed in the study of Özer, Topaloglu and Özmen (2013) that job satisfaction of teachers increases in the schools where support culture is dominant. Student success increases in school in which development of teachers are supported (S.F. Lam, Yim & T.W.H. Lam, 2002). In this type of cultures, teachers feel themselves better in school environment (Aelterman, Engels, Van Petegem, K. & Pierre Verhaeghe, 2007). Also, in these schools, organizational commitment of teachers increases, too (Abdul Rashid, Sambasivan, & Johari, 2003; Çağlar, 2013 ). Thus, teachers should work willingly together with their colleagues for school success, besides success of their own classes (Mascall et al., 2008).

To what extend academic optimism predicts school culture is tested by regression analysis. According to this, school culture predicts 9.3% ( $R^2=0.093$ ) of self efficacy dimension of academic optimism, 10.5% ( $R^2=0.105$ ) of trust dimension and 20.6% ( $R^2=0.206$ ) of academic emphasis dimension.

Prediction of 20,6% of variability in academic emphasis dimension of academic optimism shows how important it is to establish academic optimism environment in school. Reeves (2010) found academic emphasis in his study as driving force of academic optimism. Results of the study conducted by Hoy et al (2006) show that academic optimism level of school positively effects academic success and academic emphasis dimension is directly related with success of students (Hoy et al., 1991 as cited in Smith & Hoy, 2007). Malloy (2012) found statistically high level and significant relationship between academic emphasis and students' maths and language abilities. Gaziel (1997) found in his study that academic emphasis predicts 30% of cultural dimension. McGuigan (2005) found in his study that school

success increases if all of the teachers in the school are optimists. For this, general optimism should be interiorized in school. As in this study, Kirby and DiPaola (2011) also found that academic emphasis dimension has the greatest effect on student's success, in their study on the effect of academic optimism and community of school on participation in school activities in downtown schools. Cassity (2012) found positive and significant level relationship between academic emphasis and student success. These results regarding academic emphasis support the results of this study, too.

According to the results of the study, it can be said that academic optimism contributes into establishment of positive school culture. It may be proposed that results of study may be supported by quantitative studies in different sampling groups and qualitative studies such as interview and observation. Besides academic optimism, studies on relation between school culture and other variables such as job satisfaction, organizational commitment, school effectiveness may be conducted depending on cultural classifications used in this study. Contact meetings about forming a culture depending on collaboration and trust among employees, and containing support culture and academic optimism can be held for the appliers.