

Okulların Akademik İyimsenlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki*

Duygu Çoban
Hasan Demirtaş
İnönü Üniversitesi, Malatya

Akademik iyimsenlik bir öğretmenin, öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceği konusundaki pozitif inançlarıdır. Akademik iyimsenlik öz yeterlik, güven ve akademik vurgu olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı okulların akademik iyimsenliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları ise; öğretmenlerin okullarının akademik iyimsenliğine ilişkin görüşleri ile örgütsel bağlılıklarının cinsiyet, branş, okul türü, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının test edilmesidir. Bu amaçla Malatya il merkezinde bulunan 32 resmi ilköğretim ve ortaöğretim okulunda çalışan 671 öğretmene Okul Akademik İyimsenlik Ölçeği ile Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; betimsel istatistiki hesaplamalar, t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), LSD testi, Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney-U testi ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okullarının akademik iyimsenliğine ilişkin ölçekte yer alan maddelere çoğunlukla düzeyinde katıldıkları, örgütsel bağlılıklarının ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin okullarının akademik iyimsenliğine ilişkin görüşleri ile örgütsel bağlılıklarında cinsiyet, branş, okul türü, kıdem, öğretmen ve öğrenci sayıları değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Diğer yandan öğretmenlerin okullarının akademik iyimsenlik düzeyine ilişkin görüşleri ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde ve “orta” düzeyde bir korelasyon bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Akademik iyimsenlik, okul akademik iyimsenliği, örgütsel bağlılık, öz yeterlik, güven, akademik vurgu

* Bu makale, Yrd. Doç Dr. Hasan Demirtaş danışmanlığında Duygu Çoban tarafından 2010 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde tamamlanan “Okulların Akademik İyimsenlik Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki” adlı tez esas alınarak hazırlanmıştır.

Atıf için/Please cite as:

Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimsenlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(3), 317-348.

The Relationship Between the Level of Schools' Academic Optimism and Teachers' Organisational Commitment

Background: An optimistic classroom would emphasize the opportunities and possibilities (Wethington, 2003), resilience (Ryff & Singer, 2003), altruism (Piliavin, 2003), and trust (Hoy, Tarter & Hoy, 2006). According to Pajares (2001) when looking at the classroom context, optimistic teachers focus on the positive qualities of students, classrooms, schools, and communities (Hoy, Kurz, & Hoy, 2008). Optimism is an appropriate overarching construct to unite efficacy, trust, and academic emphasis because each concept contains a sense of the possible. Efficacy is the belief that the faculty can make a positive difference in student learning; teachers believe in themselves. Faculty trust in students and parents is the belief that teachers, parents, and students can cooperate to improve learning, that is, the faculty believes in its students. Academic emphasis is the enacted behavior prompted by these beliefs, that is, the focus is student success. Thus, a school with high academic optimism is a collectivity in which the faculty believes that it can make a difference, that students can learn, and academic performance can be achieved (Kurz, 2006).

Academic emphasis, collective efficacy, and faculty trust were the collective properties analyzed in this inquiry. These perceived properties are assessed as emergent organizational attributes in aggregated individual perceptions of the group, as opposed to the individual; that is, these variables are emergent group-level attributes rather than simply the sum of teachers' perceived personal attributes. Academic emphasis is the extent to which a school is driven by a quest for academic excellence—a press for academic achievement. High but achievable academic goals are set for students; the learning environment is orderly and serious; students are motivated to work hard; and students respect academic achievement (Smith & Hoy, 2007).

The relationships among the three major dimensions of academic optimism can be seen as a triadic set of interactions with each element functionally dependent on the others. Faculty trust in parents and students encourages a sense of collective efficacy, and collective efficacy reinforces and enhances trust. Similarly, when the faculty trusts parents, teachers can insist on higher academic standards with confidence that they will not be undermined by parents, and high academic standards in turn reinforce faculty trust. Finally, when the faculty believes it has the capability to organize and execute actions that will have positive effects on student achievement, academic achievement is emphasized, and academic emphasis in turn reinforces a strong sense of collective efficacy. In summary, all of the elements of academic optimism have transactional relationships with each other and interact to create a culture of academic optimism in schools.

Organizational commitment, which is defined as the relative capacity of an employee to attach to and be identified with the organization (Bogler & Somech, 2004, s. 278; Yousef, 2003, s. 1068), is a term studied within the scientific discipline of organizational behavior (Üstüner, 2009).

Organizational commitment can be characterized by at least three factors: (1) strong belief in and acceptance of the organization's goals and values (2) a willingness to exert considerable effort on the behalf of the organization (3) definite desire to maintain organizational membership (Atchison & Lefferts, 1972; Kraut, 1970, cited in Porter, Steers, Mowday and Boulian, 1974). Allen and Meyer (1990) described organizational commitment model with three factors: affective commitment, continuance commitment and normative commitment (Buluç, 2009)

Committed employees who feel organizational ownership produce quality products and services with customer satisfaction internally and externally (Johnson, 1993) since commitment engages emotional energy and attention to them (Gümüş & Hamarat, 2006).

Purpose: The purpose of this study is to investigate the relationship between academic optimism of schools and organizational commitment of teachers. The secondary purpose is to investigate whether there are any differences in perceptions of teachers about organizational commitments and academic optimism of their schools in terms of gender, branch, school type, seniority, number of teachers in school and number of students in school.

Method: This search is a descriptive work in which survey model has been used. For purposes a questionnaire was fulfilled to 671 teachers from 32 public primary and high schools in the city center of the province Malatya. "Schools' Academic Optimism Scale" and "Organisational Commitment Scale for Teachers" were used to investigate the perceptions of teachers.

The data gained from the search has been analysed with SPSS program. At the analysis stage of the research, firstly a Levene's Test for Homogeneity was conducted to determine if the variances differ as homogenous. For the cases where variances are homogenous, Independent T-Test is used to analyze the data in terms of gender, branch and school type. For other cases where the variances are not homogenous Mann Whitney-U Test is used to analyze the datas. Likewise, for the cases where variances are homogenous, One Way-ANOVA Test is used to analyze the data in terms of branch, seniority, number of teachers and number of students. For the cases where the variances are not homogenous Kruskal Wallis-H Test is used to analyze the data in terms of branch, seniority, number of teachers and number of students.

Findings & Results: According the findings it was seen that male teachers' perceptions about academic optimism of their schools are higher than female teachers and male teachers feel themselves more dependent to their organizations. At subdimenions of academic optimism, primary school teachers' self-efficacy beliefs are more than branch teachers'. At subdimensions of academic optimism, primary school teachers' self-efficacy beliefs are more than high school teachers' but against this high school teachers trust their students and parents more than primary school teachers. At subdimensions of academic optimism, teachers served school more than 21 years have more trust to their students besides parents and organizational commitment of these teachers is higher than the others. Academic optimism of schools have 26-50 teachers is at the upper level than the others both total and subdimensions of scale and organizational commitment of schools have 1-25 teachers is at the upper level than the others. Schools have got fewer students are at higher level in terms of academic optimism and organizational commitment than schools have got a large number of students. There is a moderate relationship between academic optimism and organizational commitment.

Conclusions & Discussions: The main purpose of this study was to identify the relationship between schools' academic optimism and teachers' organisational commitment. Finally, the relationship is explored. The finding aligns with wisdom of practice; if teachers believe in their teaching ability, trust their students, and emphasis academic instruction, they put more time and energy into their organisation. Some findings about independent variables are given through. Male teachers' both academic optimism and organisational commitment senses are more than female teachers. Theachers have been working over 21 years organisational commitment senses are more than the others. Academic optimism senses are seen at the schools have fewer teachers ore than the others. Teachers working at the schools having fewer teachers have more organisational comitment senses than the others. Both academic optimism and organisational commitment teachers working at schools having fewer students feel themselves more efficant. According this findings it was suggested that buiding small schools will increase both academic optimism and organisational commitment senses of teachers. Searching the causal link of relationship between academic optimism and organisational commitment will give more explanatory reslts about teachers and schools. The relationship between academic optimism and other oranisational issues like organisational intelligence, organisational culture, leadership sould be research.

Keywords: *Academic optimism, school academic optimism, organisational commitment, self-efficacy, trust, academic emphasis*

Okul başarısı konusundaki geleneksel görüş başarı, yetenek ve motivasyon sonucu oluşmaktadır sanısı üzerine kurulmuştur. Bu görüşe göre, motive olmuş yetenekli öğrenciler başarılı kimselerdir. Seligman (1998), başarı için üçüncü bir faktörü, iyimserliği önermektedir. O, yetenek ve motivasyonun önemi kadar iyimserliğin de öğrenilebilir ve geliştirilebilir olmak üzere ekstra özelliklere sahip olduğunu savunmaktadır. Öğrenilmiş iyimserlik bireysel bir özelliktir; akademik iyimserlik ise toplu bir servet (akt.: Smith ve Hoy, 2007).

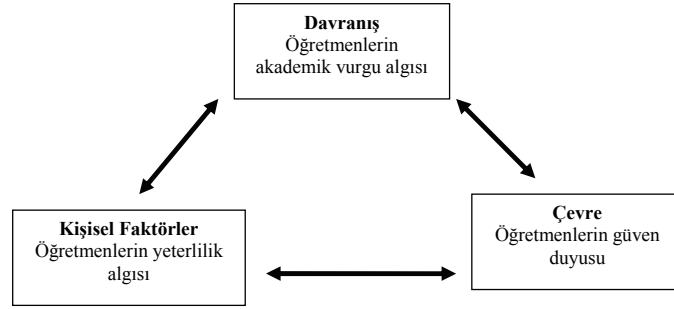
İyimserler, bir durumun içine girdikleri zaman pozitif sonuçlar ümit ederler. Eğer bir öğretmen sınıfa iyimser inançlarla girerse, pozitif öğrenci çıktıları ortaya çıkar. Bugün, öğretmenlerin iyimserlik yetileri hakkında çok az şey bilinmektedir. Yetilerin davranışları etkilediği göz önüne alınarak, iyimser öğretmenlerin, bütün öğrencilerden başarının beklenildiği bir ortam yaratmaları kaçınılmaz olur. Bu öğretmenler, içeriğin tam olarak öğrenildiğine emin olmak için kendileri ve öğrencileri için hedefler koyarlar. Genel olarak iyimser öğretmenler kendileri, öğrencileri, velileri ve müfredat hakkında pozitif inançlar taşırlar (Kurz, 2006).

Akademik iyimserlik bir öğretmenin, bilimsel bilgiye ve bilimsel öğrenmeye vurgu yaparak, aileler ve öğrencilerin süreç içerisinde işbirliği yapmaları gerektiğine inanarak, zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlık karşısında tepki vermede kendi kapasitesine inanarak, öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceği konusundaki pozitif inançlarıdır (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Akademik iyimserlik, öğretmen yeterliği, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapıdır (Smith ve Hoy, 2007).

Akademik iyimserlik çalışmaları bugüne kadar pozitif psikoloji alanında yer almıştır. Pozitivist psikologlar, insanların gelişip ilerleyebildiği durumları tanımlamak için pozitif duyguları özellikle iyimserliği analiz ederler. Böyle bir durum tam olarak da çoğu eğitimcinin görmek istediği bir sınıf ortamıdır. İyimser bir sınıf fırsatlar ve imkânlar, zorlukları yenme gücü, başkalarını düşünme yetisi ve güven üzerinde durmalıdır. İyimser bir öğretmen sınıf ortamında öğrencilerin, sınıfın, okulun ve toplumun pozitif nitelikleri üzerine odaklanır. İyimserlik, ümit, sorumluluk ve hayata karşı genel olumlu bir eğilim üzerinde duran kişisel kontrolü geliştirme yoludur (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008).

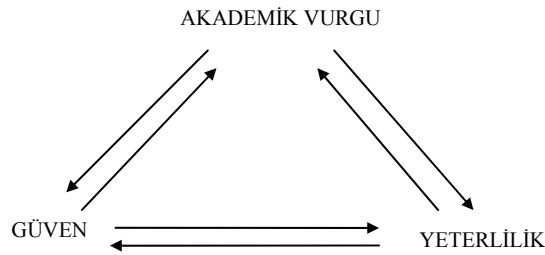
Bandura (1997), insan davranışlarını anlama arayışında, sosyal-bilişsel kuramın üç boyutunu kavramsallaştırmıştır; davranışlar, kişisel faktörler ve çevre. Hepsi birlikte, bu üç boyut karşılıklı belirleyicilik olarak bilinen bir üçlü grup oluşturmaktadır (Şekil 1). Öğretmenlerin akademik iyimserlik algısının bu üç bileşeni, üçlünün etkileşimlerinin farklı yönlerini temsil

etmektedir: öğretmenlerin yeterlilik algısı öğretmenlerin kişisel faktörlerini temsil eder, öğretmenlerin öğrencilerine ve ailelere güveni, güvenen bir çevreyi oluşturur ve öğretmenlerin akademik vurgusu başarıyı belirleyen davranışları yaratır.



Şekil 1. Üç önemli toplu özelliğin birbirleriyle karşılıklı nedensellikleri içerisindeki ilişkisi (Kaynak: Kurz, 2006).

Akademik iyimserlik, öğretmen yeterliği, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapıdır (Smith ve Hoy, 2007). Öz yeterlik, öğretmenin, öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu bir değişiklik yaratabilecek bir yeteneği olduğuna inanmasıdır. Güven duygusu, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin öğretimi geliştirmek için işbirliği yapmalarını gerektiriyen olan inançtır. Akademik vurgu ise, öğrenci başarısına odaklanmak için bu duygular tarafından ortaya çıkan davranışlardır. Yüksek akademik iyimserlik düzeyine sahip öğretmenler ve okullar, farklılık yaratabileceğine, öğrencilerin öğrenebileceklerine ve akademik performansın başarılabileceğine inananlardır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006).



Şekil 2. Akademik vurgu, güven ve öğretmen yeterliliğinin karşılıklı nedensellik ilişkisi (Kaynak: Hoy, Kurz ve Hoy, 2008).

Akademik vurgu, akademik mükemmeliyet için bir arayış-akademik başarı için bir baskı tarafından hareket ettirilen bir okulu kapsamaktadır. Yüksek ancak ulaşılabilir akademik hedefler öğrenciler için ayarlanır; öğrenme ortamı düzenli ve ciddidir; öğrenciler sıkı çalışmak için motive olmuşlardır ve öğrenciler akademik başarıya ilgi duyar, önemserler. (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006).

Sosyal bilişsel kuram, insan öğrenmelerini ve motivasyonunu anlamak için genel bir çerçevedir. Kuramın önemli bir bileşeni olan öz yeterlik, bir başarı seviyesi üretmek için gerekli eylemleri organize etme ve uygulama için sahip olunan kapasite hakkındaki bireysel inançtır. Yeterlik inançları insan faaliyetlerinin merkezi mekanizması, hareket sürecinin kasıtlı takipçisidir. Bireylerin ve grupların yeterliğin olumlu sezgisi olmadan hareket etmeleri olası değildir (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006).

Öz yeterlik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Düşük öz yeterlik inancına sahip kişiler ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar. Bu tip bir düşünce; kaygıyı ve stresi artırırken; kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açısını daraltır. Bu nedenle öz yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002, akt.: Üredi ve Üredi, 2006).

Güvenli bir sınıf ortamında köklü davranış değişiklikleri gerçekleşmektedir. Bu güvenli ortamın koşulsuz saygı, empati ve dürüstlük gibi vazgeçilmez üç temel niteliği bulunmaktadır. Bu tür sınıflarda öğrenci özgürce görüşlerini ifade edebilmede, bilgiyi özümsemeye ve yeniden organize etmede daha başarılı olmaktadır.

Ailelere ve öğrencilere güven yetisi öğrenci başarısıyla ilişkili olan üçüncü okul özelliğidir. Ailelere ve öğrencilere güven yetisi toplu yeterlik ve akademik vurgu gibi aynı biçimde olan bir toplu okul özelliğidir. Her ne kadar ailelere güven ve öğrencilere güvenin ayrı kavramlar olduğu düşünülse de birçok faktör analizi ayrı olmadıklarını göstermiştir. Ayrıca Bryk ve Schneider ilköğretim okullarındaki öğretmen-öğrenci güveninin aslında öğretmen-veli yoluyla işlediğinin teorik tartışmasını yapmışlardır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006).

Akademik vurgu, toplu yeterlik ve güven yetisi bu araştırmada analiz edilen toplu özelliklerdir. Bu algılanan özellikler, grubun bütün bireysel algılamaları içerisinde, bireysel olanlara karşı olarak, ortaya çıkan örgütsel davranışlar olarak değerlendirilmektedir; yani bu değişkenler öğretmenlerin

kişisel özelliklerinin basitçe toplamından ziyade grup düzeyindeki özelliklerinden ortaya çıkmaktadır.

Akademik vurgu, yeterlik ve güven sadece doğalarında ve işlevlerinde değil aynı zamanda güçleri ve öğrenci başarısı üzerine pozitif etkileri konusunda da benzerlerdir. Bu üç kavram birçok yönden ortaktır; aslında, Hoy ve diğerleri bu üç toplu özelliğin, akademik iyimserlik etiketi altında karakterize olmuş pozitif bir akademik çevre yaratmak için, birleştirilmiş bir biçimde beraber hareket ettiklerini göstermiştir (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006).

Bir kavram ve bir anlayış olarak bağlılık duygusu toplum duygusunun bulunduğu hemen her yerde bulunmaktadır. Bağlılık, toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimi şeklinde genel olarak ifade edilebilmektedir. Bir başka tanımlamayla bağlılık, en yüksek derecede bir duygu olarak; başkalarına ya da bir düşünceye, kendimizden daha büyük bir şeye bağlılığı, bir örgütte veya işyerinde yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülüğü anlatmaktadır (Ergun, 1975).

Örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri, örgütün en önemli kaynağı olan insan kaynağına bağlıdır. Bir işletmenin, rekabet edebilmesini sağlayan, varlığını güçlü ve sürekli kılan, yine o işletmenin işgöreninin niteliğidir. Bu durumda nitelikli işgörenin örgütte kalması, örgüte bağlı olması ve örgütün amaçlarını benimseyerek bir anlamda o örgütün vatandaşı olduğunun bilincinde olmasını gerektirmektedir (Yavuz, 2008).

Örgütlerde yaşanan olumsuzluklar, işgörenleri kısa ve uzun dönemde etkileyerek, örgütsel faaliyetlerde verimliliğini ve performansını olumsuz yönde etkiler. Bunlara paralel olarak, işgörenlerin örgüte ilgi ve bağlılığının, sorumluluk duygusunun azalması, işte hata yapma ve yetersizlik duygusu, doğrudan ortaya çıkan yansımalarıdır. İşe devamsızlık yapma, işe geç gelme, işten erken ayrılma, ani emeklilik istemi, iş doyumsuzluğu ve işe yoğunlaşmama ise dolaylı olarak ortaya çıkan durumlardır (Cemaloğlu, 2007).

Tüm çalışanlar gibi öğretmenler için de örgütsel bağlılıktan bahsetmek mümkündür. Öğretmenlerin örgüte bağlılığı da iş performansı için olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bu konuda yapılmış araştırmalar mevcuttur. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile ilgili araştırmalar üç ana konuda yoğunlaşmaktadır. Bu konular; okul için çaba harcama isteği, okulda çalışmaya devam etme eğilimi ve okulun eğitime ilişkin amaç ve değerlerini kabul etme şeklindedir (Balay, 2000).

Literatürde akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılıkla ilgili çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Akademik iyimserlik, matematik başarısı ve okuma yeterliği arasındaki ilişki (McGuigan, 2005); akademik iyimserlik ile

öğrencilerin matematik ve fen başarısı arasındaki ilişki (Hoy, Tarter, ve Hoy, 2006); akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki (Smith, ve Hoy, 2007); ilköğretim okulu öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile akıcılıkları arasındaki ilişki (Beard, 2008); öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile mesleğe bağlılıkları arasındaki ilişki (Kurz, 2006) incelenmiştir. Bunların yanı sıra ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları ve doyumları (Shann, 1998); okulların örgütsel sağlığı ve öğretmen bağlılığı (Tsui ve Cheng, 1999); öğretmen örgütsel ve mesleki bağlılığının öncülleri ve sonuçları (Somech ve Bogler, 2002); öğretmenlerin bağlılıkları ve güven (Park ve Henkin, 2005); iş doyumunu ve örgütsel bağlılık (Tuncer, 1995); yönetici davranışları ve örgütsel bağlılık (Özden, 1997); örgütsel öğrenme iklimi ve örgütsel bağlılık (Çırpan, 1999); örgüte bağlılık ve adalet (Yıldırım, 2002); örgütsel bağlılık ve iş tatmini (Demirkıran, 2004); örgütsel bağlılık ve mesleki doyum (Eker, Eker ve Pala, 2008); örgütsel bağlılık ve dönüşümsel liderlik (Aksu ve Balcı, 2009) gibi konularda çalışılmıştır.

Yukarıda özetlenen araştırmalarından hareketle, okulların akademik iyimserliği ile öğrenci başarısı arasında bağı varsayıldığı ve bu bağı ortaya koyulmaya çalışıldığı söylenebilir. Okulların akademik iyimserliğinin boyutları dikkate alındığında bunun bir yandan öğrenci başarısını diğer yandan öğretmenlerin örgütlerine bağlılığını etkileyebileceği ileri sürülebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve okulların akademik iyimserlik düzeyi ile her ikisi arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Araştırmanın amacı, resmi ilk ve ortaöğretim okullarının akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini ortaya koymak ve ikisi arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi nedir?
2. Okullarının akademik iyimserliği öğretmenlerin kişisel özellikleri (cinsiyet, branş, kıdem) ve okul özellikleri (okul türü, okul büyüklüğü) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı öğretmenlerin kişisel özellikleri (cinsiyet, branş, kıdem) ve okul özellikleri (okul türü, okul büyüklüğü) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Okullarının akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okulların akademik iyimserliğinin belirlenmesinde genel tarama modeli (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Karasar, 2008) kullanılmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okulların akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi, bir başka ifadeyle örgütsel bağlılık ile okulların akademik iyimserliğinin birlikte değişip değişmediğini, birlikte bir değişim varsa bunun da ne şekilde olduğunu tespit etmeye çalışırken ilişkisel tarama modeli (Büyüköztürk ve diğ., 2008; Karasar, 2008) kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Merkez ilçe sınırları içinde bulunan resmi ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2009-2010 eğitim-öğretim yılı istatistiki verilerine göre, Malatya Merkez ilçe sınırları içinde 75 resmi ilköğretim okulu ve 38 resmi ortaöğretim okulu bulunmakta ve bu okullarda toplam 4727 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Malatya ili merkez ilçede bulunan ve oransız küme örnekleme (Karasar, 2008) yöntemine göre seçilmiş 32 adet resmi ilk ve ortaöğretim okulunda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada, evrenin alt evrenlere ayrılmasını gerektiren, araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar getirebileceği düşünülen değişkenler bulunmadığı için oransız yöntem kullanılmıştır. Araştırmada bu okullarda görev yapan 1742 öğretmenden 1000'ine ölçek formu dağıtılmıştır ve 700 adet form geri dönmüştür. Bu formlardan eksik ve hatalı doldurulanlar elendikten sonra geriye kalan 671 adet form değerlendirmeye uygun görülmüştür. Örneklem giren öğretmen sayısı, genel evrenin %14.2'sini içermektedir.

Örnekleme yer alan okullardan 8 okul küçük, 8 okul orta, 8 okul ise büyük okullardan seçilmiştir. Okulların büyük, orta ve küçük olması ise öğretmen ve öğrenci sayılarına göre belirlenmiştir.

Örneklemede yer alan öğretmenlerin cinsiyet, branş, kıdem yılına göre dağılımlarına ilişkin kişisel bilgiler ve okulların öğretmen ve öğrenci sayılarına göre dağılımlarına ilişkin bilgiler aşağıda sayı ve yüzde olarak yer almaktadır.

Araştırmaya katılan 671 öğretmenden; 274'ü (%41) kadın ve 397'si (%59) erkek, 212'si (%32) sınıf öğretmeni ve 459'u (%68) branş öğretmenidir. Mesleki kıdemlerine göre dağılımı şöyledir; 76'sı (%11) 1-5 yıl, 153'ü (%23) 6-10 yıl, 169'u (%26) 11-15yıl, 117'si (%17) 16-20 yıl, 156'sı (%23) ise 21 yıl ve üzeridir. Öğretmenlerin 386'sı (%58) bir ilköğretim okulunda, 285'i (%42) ise bir ortaöğretim okulunda görev yapmaktadır ve 104'ü (%15) 1-25 arası öğretmen sayısı olan okullarda, 268'i (%41) 26-50 öğretmenin bulunduğu okullarda, 66'sı (%10) 51-75 öğretmenin bulunduğu okullarda, 103'ü (%15) 76-100 öğretmenin bulunduğu okullarda ve 130'u (%19) 101 ve üzeri öğretmenin bulunduğu okullarda çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 75'i (%11) 1-250 öğrenci bulunan okullarda, 102'si (%15) 251-500 öğrenci bulunan okullarda, 85'i (%13) 501-750 öğrenci bulunan okullarda, 103'ü (%15) 751-100 öğrenci bulunan okullarda ve 306'sı (%46) 1001 ve üzeri öğretmen bulunan okullarda çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlere, birinci bölümü kişisel bilgiler, ikinci bölümü Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve üçüncü bölümü Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nden oluşan bir veri toplama formu uygulanmıştır.

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öncelikle formda araştırmacının amacını belirten ve uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili kısa bir açıklama yer almaktadır.

Araştırmanın güvenliği ve katılımcıların sağlıklı cevap vermeleri için isimleri istenmemiştir. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin kendileri ile ilgili olarak; cinsiyet, branş ve kıdemleri, görev yaptıkları okul ile ilgili olarak ise; okul türü, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki öğrenci sayısı ile ilgili sorular sorulmuştur.

Okulların akademik iyimserliğini ölçmek amacıyla Hoy (2006), tarafından geliştirilen "School Academic Optimism Scale (SAOS)" kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formu üç alt boyutta yer alan toplam 30 maddeden oluşmaktadır; (1) *akademik vurgu*, (2) *öz yeterlik* ve (3) *güven*. Ölçeğin akademik vurgu boyutunda öğrencilerin okul başarısını kapsayan 8 madde, öz yeterlik boyutunda öğretmenlerin öz yeterliklerine ilişkin 12 madde ve güven boyutunda öğrencilere ve ebeveynlere güvenin

vurgulandığı 10 madde yer almaktadır. Orijinal ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle İngilizce'den Türkçe'ye tercüme ve Türkçe'den İngilizce'ye geri tercüme yöntemi kullanılarak toplam 30 maddeden oluşan denemelik ölçek formu hazırlanmıştır. Denemelik ölçek formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması için gerekli izinler alındıktan sonra 98 öğretmen ile ön uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile test edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten (KMO = .82, Bartlett Test of Sphericity = 1469.565, p=.000) sonra veriler, yapı geçerliliği için temel bileşenler analizi yöntemine göre faktör analizi çözümlenmesine tabi tutulmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda maddelerin, uyarlanması yapılan orijinal ölçekte olduğu gibi üç faktöre dağıldığı belirlenmiştir. Ancak on bir madde (1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 19, 22 ve 23) düşük yük değeri aldığı ya da içerik açısından başka bir boyuta kaydığı için atılmıştır. Bu maddelerin atılması sonucu elde edilen 19 maddelik ölçeğin, yedi maddeden oluşan *güven* boyutu toplam varyansın % 37.75'ini, yedi maddeden oluşan *akademik vurgu* boyutu % 10.22'sini, beş maddeden oluşan öz yeterlik boyutu ise % 8,94'ünü açıklamaktadır. Üç boyutun açıkladığı kümülatif varyans oranı ise % 56,92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin uyarlanmış formunda yer alan maddelerin faktör yükleri, madde toplam korelasyonları ile ölçeğin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Okulların Akademik İyimserliği Ölçeği Türkçe Formunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Açıklanan Varyans Oranları ile Cronbach Alpha Değerleri

Maddeler	Öz yeterlik	7Güven	Akademik Vurgu	Madde-Toplam Korelasyonları
1. Eğer bir öğrenci öğrenmek istemezse buradaki öğretmenler onunla ilgilenmeyi bırakırlar.	.529			.671
2. Bu okuldaki öğretmenler başarılı sonuçlar ortaya çıkarmak için gerekli yeteneklere sahip değildir.	.576			.643
3. Bu okuldaki öğretmenler disiplin problemleriyle baş edebilecek becerilere sahip değildir.	.736			.737
4. Bu okulda öğrenciler güvenlikleri hakkında endişe duydukları için öğrenmeleri zordur.	.683			.653
5. Okulun bulunduğu çevredeki uyuşturucu madde ve alkol kullanımı gibi kötü alışkanlıklar buradaki öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırıyor.	.671			.618
6. Bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir.		.791		.807
7. Bu okuldaki öğretmenler ailelerin kendilerine destek olacaklarına inanırlar.		.751		.847
8. Bu okuldaki öğrenciler birbirlerini önemser.		.752		.751
9. Bu okuldaki öğretmenler ailelere güvenir.		.741		.784
10. Öğretmenler ailelerin onlara anlattıklarına inanabilirler.		.709		.812
11. Bu okuldaki öğrenciler yaptıkları çalışmalara göre dikkate alınır.		.674		.717
12. Bu okuldaki öğrencilerin aileleri, çocuklarını yetiştirmek konusunda iyidir.		.641		.792
13. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak başarılı olma becerilerine sahip olduklarını düşünür.			.748	.767
14. Öğrenciler, onlar için koyulan hedefleri başarabilir.			.746	.787
15. Bu okuldaki öğrenme ortamı oldukça düzenlidir.			.726	.768
16. Akademik başarı okul tarafından tanımlanır ve kabul görür.			.716	.700
17. Öğrenciler bir önceki çalışmadan daha ileri gidebilmek için daha sıkı çalışırlar.			.681	.767
18. Öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf ederler.			.640	.753
19. Öğrenciler iyi not alan arkadaşlarına saygı gösterirler.			.559	.670
Açıklanan Varyans Oranı (%)	8.94	37.75	10.22	56.92
Cronbach Alpha (α)	.68	.89	.86	.85

Yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen veri toplama aracında, okulların akademik iyimserliğini değerlendiren toplam 19 madde yer almaktadır. Her madde “Kesinlikle katılmıyorum” ile “Kesinlikle katılıyorum” arasında değişen, 5’li Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Öçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95’tir.

Araştırmanın örgütsel bağlılık ile ilgili verileri Üstüner (2009) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Örgütsel bağlılık ölçeği geliştirilirken 310 öğretmenden oluşan birinci öğretmen grubuna 50 maddeden oluşan “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği”nin denemelik formu uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, madde-toplam korelasyonu hesaplamaları yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecindeki ikinci öğretmen grubu ise ilgili yasal izinler alındıktan sonra 2007–2008 öğretim yılı bahar döneminde Malatya il merkezindeki 20 farklı ilköğretim okulunda çalışan 201 öğretmenden oluşmuştur. Bu uygulamada 17 maddeden oluşan “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Minnesota İş Doyum Ölçeği ile birlikte uygulanarak ölçüt ölçek geçerliği hesaplanmıştır. Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile Maslach Tükenmişlik Envanteri toplam puanı arasında negatif yönde ($r = -.415$) bir ilişki, Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile Minnesota İş Doyum Ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönde ($r = .749$) bir ilişki gözlenmiştir. Bu durumun Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık ile Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Minnesota İş Doyum Ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki ilişkiler içinde geçerli olduğu görülmüştür. Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile Maslach Tükenmişlik Envanterinin duygusal tükenme alt ölçeği arasındaki ilişki düzeyinin “ $r = -.368$ ”, duyarsızlaşma alt ölçeği arasındaki ilişki düzeyinin “ $r = -.289$ ” ve kişisel başarı alt ölçeği arasındaki ilişki düzeyinin “ $r = -.293$ ” olduğu görülmüştür. Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile Minnesota İş Doyum Ölçeğinin içsel doyum alt ölçeği arasındaki ilişki düzeyinin “ $r = .625$ ”, dışsal doyum alt ölçeği arasındaki ilişki düzeyinin “ $r = .791$ ” olduğu görülmüştür.

Ayrıca bu uygulamaya katılan 29 öğretmene “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği” iki hafta sonra tekrar uygulanarak ölçeğin kararlılığına ilişkin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı da hesaplanmıştır. İki uygulamadan elde edilen eşleştirilmiş puanlar arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı “ $r = .88$ ” çıkmıştır. Sonuç olarak 17 maddeden oluşan “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği” psikometrik özellikler açısından geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak geliştirilmiştir.

Bu araştırmada “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği”nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen veriler değerlendirilirken ölçme araçlarının birinci bölümünde yer alan bağımsız değişkenler için betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Veriler analiz edilirken varyansların homojen olduğu durumlarda, katılımcıların verdikleri yanıtların, cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi, kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve gruplar arası farklılığı belirlemek için LSD testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda ise varyans analizi yerine Kruskal Wallis H testi uygulanmış, gruplar arası farklılığı belirlemek için de Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin, okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için de korelasyon analizi yapılmıştır.

Okulların akademik iyimserliği ölçeğinin öz yeterlik boyutunda toplam 5 madde yer almaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan 25'tir. 5 puan “kesinlikle katılmıyorum”, 10 puan “kısmen katılıyorum”, 15 puan “orta düzeyde katılıyorum”, 20 puan “çoğunlukla katılıyorum”, 25 puan “kesinlikle katılıyorum” olarak değerlendirilecektir.

Okulların akademik iyimserliği ölçeğinin güven boyutunda toplam 7 madde yer almaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 7 en yüksek puan 35'tir. 7 puan “kesinlikle katılmıyorum”, 14 puan “kısmen katılıyorum”, 21 puan “orta düzeyde katılıyorum”, 28 puan “çoğunlukla katılıyorum”, 35 puan “kesinlikle katılıyorum” olarak değerlendirilecektir.

Okulların akademik iyimserliği ölçeğinin akademik vurgu boyutunda toplam 7 madde yer almaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 7 en yüksek puan 35'tir. 7 puan “kesinlikle katılmıyorum”, 14 puan “kısmen katılıyorum”, 21 puan “orta düzeyde katılıyorum”, 28 puan “çoğunlukla katılıyorum”, 35 puan “kesinlikle katılıyorum” olarak değerlendirilecektir.

Okulların akademik iyimserlik ölçeğinde toplam 19 madde yer almaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 19 en yüksek puan 95'tir. 19 puan “kesinlikle katılmıyorum”, 38 puan “kısmen katılıyorum”, 57 puan “orta düzeyde katılıyorum”, 76 puan “çoğunlukla katılıyorum”, 95 puan “kesinlikle katılıyorum” olarak değerlendirilecektir.

Örgütsel bağlılık ölçeğinde toplam 17 madde yer almaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 17 en yüksek puan 85'tir. Ölçeğin tümü için puanların aritmetik ortalaması 51.47, standart sapması 18.226 bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddelerine verilen toplam puanların yorumlanmasında 33.25–69.69 arası orta düzeyde bir örgütsel bağlılık, bu aralığın altındaki puanlar düşük düzeyde bir örgütsel bağlılık, bu aralığın üstündeki puanlar ise yüksek düzeyde örgütsel bağlılık olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada öncelikle okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığının belirlenmesi için veriler üzerinde betimsel istatistikler yapılmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları (n=407)

Ölçek	Boyut	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	Düzye	S
Okulların Akademik İyimserliği	Öz Yeterlik	5	25	21.77	Çoğunlukla Katılıyorum	3.64
	Güven	7	35	20.27	Orta Düzeyde Katılıyorum	5.45
	Akademik Vurgu	7	35	21.41	Orta Düzeyde Katılıyorum	6.13
	Toplam	33	95	63.46	Çoğunlukla Katılıyorum	11.33
Örgütsel Bağlılık		17	85	51.47	Orta Düzey	18.22

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmenler okullarının akademik iyimserlik düzeyini ölçeğin alt boyutlarında ve toplamında “çoğunlukla” aralığında değerlendirmişlerdir. Ölçeğin alt boyutları açısından bakıldığında öğretmenler kendilerini çoğunlukla düzeyinde yeterli görmekte, okullarında başta aile olmak üzere çevreye güvene dayalı bir ortam ve akademik başarıya vurgu olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenler, örgütsel bağlılıklarını “orta” düzeyde değerlendirmişlerdir. Bu durumun çeşitli nedenleri olmakla birlikte, akademik iyimserliğin “çoğunlukla” aralığında olduğu okullarda, öğretmen bağlılığının “orta” düzeyde çıkması şaşırtıcı olabilir. İyimserliğin daha yüksek bir bağlılıkla birlikte olması beklenebilir.

Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi:

Okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılarak sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öz yeterlik	Kadın	274	22.40	3.15	669	3.886	.000
	Erkek	397	21.34	3.88			
Güven	Kadın	274	19.16	5.12	669	4.509	.000
	Erkek	397	21.04	5.55			
Akademik Vurgu	Kadın	274	20.48	5.91	669	3.284	.001
	Erkek	397	22.05	6.20			
İyimserlik	Kadın	274	62.05	10.53	669	2.752	.006
	Erkek	397	64.44	11.76			
Toplam Bağlılık	Kadın	274	48.48	18.27	669	3.565	.000
	Erkek	397	53.54	17.92			

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre, öğretmen görüşleri hem okulların akademik iyimserliğinin tüm alt boyutları hem de örgütsel bağlılık açısından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Grup ortalamaları dikkate alındığında okulların akademik iyimserliği ölçeğinin öz yeterlik alt boyutunda kadın öğretmenler ($\bar{X} = 22.40$, çoğunlukla katılıyorum) erkek öğretmenler ile aynı aralıkta yer almalarına rağmen ($\bar{X} = 21.34$, çoğunlukla katılıyorum) kendilerini daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Akademik iyimserlik ölçeğinin güven ve akademik vurgu boyutlarında ise erkek öğretmenler (güven: $\bar{X} = 21.04$, orta düzeyde katılıyorum; akademik vurgu: $\bar{X} = 22.05$, orta düzeyde katılıyorum) kadın öğretmenlere oranla (güven: $\bar{X} = 19.16$, orta düzeyde katılıyorum; akademik vurgu: $\bar{X} = 20.48$, orta düzeyde katılıyorum) öğrencilerine ve

velilere daha çok güvenmekte ve akademik vurgu açısından kendilerini daha iyimser olarak algılamaktadırlar.

Okulların akademik iyimserliği toplam puanı açısından bakıldığında, erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 64.44$, orta düzeyde katılıyorum) katılma düzeyi açısından aynı aralıkta yer almalarına rağmen, kadın öğretmenlere ($\bar{x} = 62.05$, orta düzeyde katılıyorum) göre kendilerini daha iyimser olarak algılamaktadırlar.

Tablo 3'teki bulgular örgütsel bağlılık açısından değerlendirildiğinde hem erkek öğretmenler ($\bar{x} = 53.54$, orta düzeyde katılıyorum) hem de kadın öğretmenler ($\bar{x} = 48.48$, orta düzeyde katılıyorum) orta düzeyde bir örgütsel bağlılık ifade etmişlerdir. Ancak, grup ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin görüşleri anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($t=3.565$, $p=.000$). Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere oranla örgütsel bağlılık düzeylerini daha yüksek olarak ifade etmişlerdir.

Cinsiyet değişkeni açısından bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kendilerini daha öz yeterli hissettikleri görülmektedir. Geleneksel kadın rollerinin çağdaş topluma geçiş süreciyle beraber değişmesi ile ülkemizde de kadınlara yüklenen rollerde değişimlerin olması kaçınılmazdır. Bu nedenle, kendisini ifade edebilen, öz güveni gelişmiş kadınların seçtikleri öğretmenlik mesleğinde kendilerini yeterli hissetmeleri de kaçınılmaz olacaktır. Ancak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öğrencilere ve velilere daha çok güven duydukları, akademik vurgu konusunda daha ileri düzeyde oldukları, bir bütün olarak akademik iyimserliklerinin daha yüksek olduğu ve kendilerini örgütlerine daha bağlı hissettikleri görülmektedir.

Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi:

Okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılarak sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öz yeterlik	Sınıf Öğretmeni	212	22.33	3.10	669	2.923	.004
	Branş Öğretmeni	459	21.52	3.84			
Güven	Sınıf Öğretmeni	212	19.89	5.81	669	1.224	.221
	Branş Öğretmeni	459	20.45	5.28			
Akademik Vurgu	Sınıf Öğretmeni	212	21.42	6.36	669	.029	.977
	Branş Öğretmeni	459	21.40	6.02			
İyimserlik Toplam	Sınıf Öğretmeni	212	63.65	11.90	669	.291	.771
	Branş Öğretmeni	459	63.38	11.06			
Bağlılık	Sınıf Öğretmeni	212	50.47	19.02	669	.969	.333
	Branş Öğretmeni	459	51.93	17.84			

Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde branş değişkenine göre, öğretmen görüşleri sadece okulların akademik iyimserliğinin öz yeterlik alt boyutu açısından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Grup ortalamaları dikkate alındığında okulların akademik iyimserliği ölçeğinin öz yeterlik alt boyutunda sınıf öğretmenleri ($\bar{x} = 22.33$, çoğunlukla katılıyorum) branş öğretmenleri ile aynı aralıkta yer almalarına rağmen ($\bar{x} = 21.52$, çoğunlukla katılıyorum) kendilerini daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Branş değişkeni açısından akademik iyimserlik ölçeğinin güven ve akademik vurgu boyutlarında ve örgütsel bağlılıkta istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu farklılığın sebebi olarak, sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle daha uzun süre vakit geçirmeleri ve daha yoğun iletişim içerisinde olmaları sebebiyle çok yönlü hedefler koymaları ve öğrencileri bir bütün olarak yetiştirebileceklerine inanmaları gösterilebilir. Bütün öğrencilerini daha iyi tanıyan öğretmen, sınıfa her yönden daha fazla hakim olabilir. Sınıfına hakim olan öğretmen de genel olarak kendini daha yeterli hissedebilir.

Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesi:

Okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşp

farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılarak sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öz yeterlik	İlköğretim Okulu	386	22.43	3.04	669	5.315	.000
	Ortaöğretim Okulu	285	21.24	4.09			
Güven	İlköğretim Okulu	386	19.68	5.50	669	3.29	.001
	Ortaöğretim Okulu	285	20.75	5.15			
Akademik Vurgu	İlköğretim Okulu	386	21.29	6.04	669	.585	.559
	Ortaöğretim Okulu	285	21.98	6.06			
İyimserlik	İlköğretim Okulu	386	63.41	11.25	669	.142	.887
	Ortaöğretim Okulu	285	63.98	11.36			
Bağlılık	İlköğretim Okulu	386	50.77	18.51	669	1.151	.250
	Ortaöğretim Okulu	285	54.76	18.16			

Tablo 5'te yer alan bulgular incelendiğinde okul türü değişkenine göre, öğretmen görüşleri okulların akademik iyimserliğinin öz yeterlik ve güven alt boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Grup ortalamaları dikkate alındığında okulların akademik iyimserliği ölçeğinin öz yeterlik alt boyutunda ilköğretim okulu öğretmenleri ($\bar{X} = 22.43$, çoğunlukla katılıyorum) ortaöğretim okulu öğretmenleri ile aynı aralıkta yer almalarına rağmen ($\bar{X} = 21.24$, çoğunlukla katılıyorum) kendilerini daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Akademik iyimserlik ölçeğinin güven alt boyutunda ise ortaöğretim okulu öğretmenleri ($\bar{X} = 20.75$, orta düzeyde katılıyorum) ilköğretim okulu öğretmenleri ile aynı aralıkta yer almalarına rağmen ($\bar{X} = 19.68$, orta düzeyde katılıyorum) güven algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer boyutlarda ve örgütsel bağlılıkta istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sonuçlar ışığında ilköğretim okulu öğretmenlerinin ortaöğretim okulu öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissettikleri ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim okulu öğretmenlerine göre öğrencilere ve velilere daha çok güvendikleri söylenebilir. Öz yeterlik konusunda ortaöğretim okulu öğretmenlerinin daha ağır bir bilgi yükü altında oldukları ve bunun teknoloji ilerledikçe, bilgiler yenilendikçe onların öz yeterlik algılarını etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesi:

Okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla F (One-Way ANOVA) testi yapılarak sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	S	F	p	Fark(LSD)
Öz yeterlik	(A) 1-5 yıl	76	22.01	3.48	680	.606	
	(B) 6-10 yıl	153	21.64	3.43			
	(C) 11-15 yıl	169	21.91	3.50			
	(D) 16-20 yıl	117	22.05	3.75			
	(E) 21 yıl ve üzeri	156	21.44	3.96			
	Toplam	671	21.77	3.64			
Güven	(A) 1-5 yıl	76	19.71	5.49	3.594	.007	A-E
	(B) 6-10 yıl	153	20.41	5.27			
	(C) 11-15 yıl	169	19.27	5.10			
	(D) 16-20 yıl	117	20.30	5.41			C-E
	(E) 21 yıl ve üzeri	156	21.47	5.82			
	Toplam	671	20.27	5.45			
Akademik Vurgu	(A) 1-5 yıl	76	20.55	5.59	1.911	.107	
	(B) 6-10 yıl	153	21.15	5.84			
	(C) 11-15 yıl	169	21.04	5.99			
	(D) 16-20 yıl	117	21.36	6.35			
	(E) 21 yıl ve üzeri	156	22.53	6.54			
	Toplam	671	21.41	6.13			
İyimserlik Toplam	(A) 1-5 yıl	76	62.27	11.20	1.955	.100	
	(B) 6-10 yıl	153	63.21	11.35			
	(C) 11-15 yıl	169	62.22	10.30			
	(D) 16-20 yıl	117	63.72	11.58			
	(E) 21 yıl ve üzeri	156	65.44	12.00			
	Toplam	671	63.46	11.33			
Bağlılık	(A) 1-5 yıl	76	52.81	18.46	2.860	.023	B-E
	(B) 6-10 yıl	153	50.68	18.31			
	(C) 11-15 yıl	169	49.33	17.60			
	(D) 16-20 yıl	117	49.58	17.77			D-E
	(E) 21 yıl ve üzeri	156	55.33	18.58			
	Toplam	671	51.47	18.22			

Tablo 6’da şu iki nokta dikkati çekmektedir. Birincisi, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. İkincisi, okulların akademik iyimserliğinin güven alt boyutunda kıdem değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Sonuçlara göre, akademik iyimserliğin güven alt boyutunda, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 19.71$, orta düzeyde katılıyorum) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 21.44$, orta düzeyde katılıyorum) arasında ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 19.27$, orta düzeyde katılıyorum) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzeri öğretmenler lehinde farklılık görülmüştür. Kıdem arttıkça güven de artmaktadır.

Örgütsel bağlılığa bakıldığında ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 55.33$, orta düzeyde) ile 6-10 yıl ($\bar{X} = 50.68$, orta düzeyde), 11-15 yıl ($\bar{X} = 49.33$, orta düzeyde) ve 16-20 yıl ($\bar{X} = 49.58$, orta düzeyde) kıdeme sahip olan öğretmenler katılma düzeyi açısından aynı aralıkta yer almalarına rağmen, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler daha az kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre kendilerini örgütlerine daha bağlı hissetmektedirler.

Bu araştırmanın sonuçlarına benzer biçimde Tuncer’in (1995) “Milli Eğitim Bakanlığı Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü Personelinin İş Doyumu ve Örgüte Bağlılık Durumları” adlı çalışmasında hizmet süresi az olan gruplarda örgütsel bağlılık düzeylerinin düşük olmakla birlikte giderek yükselmekte olduğu görülmüştür. Ancak aynı çalışmada bu araştırmanın kıdemle ilgili sonucuna ters bir biçimde, hizmet süresi 20 yıldan fazla olan grupta örgütsel bağlılığın düşük olduğu gözlenmiştir.

Yine Kurz’un (2006) öğretmenlerin akademik iyimserliği ile mesleki bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, akademik iyimserlik ile öğretmenlerin kıdem yılı arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Elde edilen bulguları, 21 yıldan fazla okula hizmet vermiş öğretmenlerin öğrencilerine ve velilerine daha çok güvendiklerini ve örgütsel bağlılıklarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi olarak, öğretmenlerin zaman içerisinde okul örgütünü, öğrenciyi, idareyi, veliyi ve arkadaşlarını daha iyi tanımaları, mesleklerini zamanla düzenli ve sistemli bir hale getirmeleri gösterilebilir.

Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Değerlendirilmesi:

Okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde

farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla önce varyansların homojenliği test edilmiş (öz yeterlik Levene=6.869, p=.000; güven Levene=2.297, p=.048; akademik vurgu Levene=3.375, p=.010 ve toplam Levene=2.650, p=.032; örgütsel bağlılık Levene=6.011, p=.000) ve varyansların homojen olmadığı anlaşılınca parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi yapılarak sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Boyutlar	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	S	X^2	p	Fark (MWU)
Öz yeterlik	(A) 1-25	104	22.85	2.50	20.16	.000	A-B
	(B) 26-50	268	21.81	3.82			B-E
	(C) 51-75	66	21.90	3.17			A-C
	(D) 76-100	103	21.91	3.49			D-E, A-D
	(E) 101 ve üzeri	130	20.66	4.07			A-E
	Toplam	671	21.77	3.64			
Güven	(A) 1-25	104	19.39	5.71	10.29	.043	A-B
	(B) 26-50	268	20.74	5.67			B-C
	(C) 51-75	66	18.83	4.54			C-D, C-E
	(D) 76-100	103	20.58	5.05			
	(E) 101 ve üzeri	130	20.50	5.40			
	Toplam	671	20.27	5.45			
Akademik Vurgu	(A) 1-25	104	21.01	6.10	13.54	.006	
	(B) 26-50	268	22.32	6.65			B-C, B-E
	(C) 51-75	66	19.48	5.55			C-D
	(D) 76-100	103	21.49	5.33			
	(E) 101 ve üzeri	130	20.76	5.62			
	Toplam	671	21.41	6.13			
İyimserlik Toplam	(A) 1-25	104	63.26	11.65	10.53	.015	
	(B) 26-50	268	64.88	12.16			B-C
	(C) 51-75	66	60.22	10.31			C-D, C-E
	(D) 76-100	103	63.99	9.79			
	(E) 101 ve üzeri	130	61.93	10.52			
	Toplam	671	63.46	11.33			
Bağlılık	(A) 1-25	104	55.19	19.71	17.16	.001	A-C
	(B) 26-50	268	53.00	18.60			B-C
	(C) 51-75	66	44.43	18.54			C-E
	(D) 76-100	103	49.64	18.49			A-D
	(E) 101 ve üzeri	130	50.37	14.47			A-E
	Toplam	671	51.47	18.22			

Tablo 7'ye göre, akademik iyimserliğin tüm alt boyutları ve örgütsel bağlılık ile öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Mann-Whitney U testi sonucunda; öğretmen sayısı 1-25 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 22.85$, kesinlikle katılıyorum); öğretmen sayısı 26-50 ($\bar{X} = 21.81$, çoğunlukla katılıyorum), 51-75 ($\bar{X} = 21.90$, çoğunlukla katılıyorum), 76-100 ($\bar{X} = 21.91$, çoğunlukla katılıyorum) ve 101 ve üzeri ($\bar{X} = 20.66$, çoğunlukla katılıyorum) olan okullarda çalışan öğretmenlere oranla öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğretmen sayısı 26-50 ve 76-100 olan okullardaki öğretmenlerin katılma düzeyi açısından aynı aralıkta yer almalarına rağmen öğretmen sayısı 101 ve üzeri olan okullardaki öğretmenlere kıyasla öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Akademik iyimserliğin güven alt boyutunda öğretmen sayısı değişkenine göre bütün gruplar aynı katılma düzeyi aralığında yer almaktadır. Gruplar arası farklılığa bakıldığında; öğretmen sayısı 26-50 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 20.74$, orta düzeyde katılıyorum), öğretmen sayısı 1-25 ($\bar{X} = 19.39$, orta düzeyde katılıyorum) ve 51-75 olan okullarda çalışan öğretmenlere ($\bar{X} = 18.83$, orta düzeyde katılıyorum) kıyasla; öğretmen sayısı 76-100 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 20.58$, orta düzeyde katılıyorum) öğretmen sayısı 51-75 olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla; öğretmen sayısı 101 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 20.50$, orta düzeyde katılıyorum) öğretmen sayısı 51-75 olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla öğrencilerine ve velilerine daha çok güvendikleri görülmektedir.

Akademik vurgu boyutunda; öğretmen sayısı 26-50 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 22.32$, orta düzeyde katılıyorum), öğretmen sayısı 51-75 ($\bar{X} = 19.48$, orta düzeyde katılıyorum) ve 101 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlere ($\bar{X} = 20.76$, orta düzeyde katılıyorum) kıyasla akademik vurgu algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen sayısı 76-100 olan okullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X} = 21.49$, orta düzeyde katılıyorum) öğretmen sayısı 51-75 olan okullarda çalışan öğretmenlerle aynı katılma derecesi aralığında yer almalarına rağmen akademik vurguya daha çok önem verdiklerini ifade etmektedirler.

Bir bütün olarak akademik iyimserliğe bakıldığında öğretmen sayısı değişkenine göre tüm gruplar aynı katılma derecesinde yer almaktadırlar. Okulların akademik iyimserliği toplam puanı açısından bakıldığında; öğretmen sayısı 76-100 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 63.99$, orta düzeyde katılıyorum) öğretmen sayısı 51-75 ($\bar{X} = 60.22$, orta düzeyde katılıyorum) ve 101 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlere ($\bar{X} = 61.93$, orta düzeyde katılıyorum) kıyasla; öğretmen

sayısı 26-50 olan okullarda ($\bar{X} = 64.88$, orta düzeyde katılıyorum) çalışan öğretmenlerin ise öğretmen sayısı 51-75 olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla akademik iyimserlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Örgütsel bağlılığa bakıldığında tüm grupların orta düzeyde bir örgütsel bağlılık gösterdikleri görülmektedir. Gruplar arası farklılığa bakıldığında ise; öğretmen sayısı 1-25 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 55.19$, orta düzeyde katılıyorum), öğretmen sayısı 51-75 ($\bar{X} = 44.43$, orta düzeyde katılıyorum), 76-100 ($\bar{X} = 49.64$, orta düzeyde katılıyorum) ve 101 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlere ($\bar{X} = 50.37$, orta düzeyde katılıyorum) kıyasla örgütsel bağlılık algılarının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Öğretmen sayısı 26-50 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 53.00$, orta düzeyde katılıyorum) öğretmen sayısı 51-75 olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla ve öğretmen sayısı 101 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlerin, öğretmen sayısı 51-75 olan okullarda çalışan öğretmenlere göre örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Güven alt boyutu açısından öğretmenlerin orta düzeyde katılma ifade etmeleri anlamlı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öz yeterlik boyutu ile birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenler kendilerini yeterli olarak görmekte ancak öğrencilere ve velilere orta düzeyde güven duymaktadırlar. Bir başka ifadeyle öğretmenler, biz elimizden geleni yapıyoruz ama veliler ve öğrenciler yeterince yapmıyor demektedirler.

Smith ve Hoy (2007) Teksas'taki 99 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler üzerinde yürüttükleri "Kentsel ilköğretim Okullarında Akademik İyimserlik ve Öğrenci Başarısı" adlı bir çalışmalarında okul büyüklüğü ile akademik iyimserlik arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Buna göre, öğretmen sayısı 26-50 arası olan okullar akademik iyimserlikleri ve alt boyutları diğer okullara göre daha üst düzeyde; 1-25 arası öğretmene sahip okullarda ise örgütsel bağlılık diğer okullara göre daha üst düzeyde olduğu görülmektedir. Küçük okullarda öğretmenler, az sayıda öğrenci olduğu için, öğrencilerini daha iyi tanır, onları daha yakından gözlemler, onlarla daha fazla ilgilenebilirler. Ayrıca öğrenci-öğretmen ilişkisinin yanında öğretmen-öğretmen ve yönetici-öğretmen ilişkisi daha yoğundur. Öğretmen sayısı açısından küçük olarak nitelenebilecek okullardaki öğretmenler nispeten daha yüksek bağlılık göstermektedirler. Diğer yandan bir bütün olarak orta düzeyde bir bağlılık eğitim örgütü olan okullar adına üzerinde düşünülmesi gereken bir durum olarak değerlendirilebilir.

Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Değerlendirilmesi:

Okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde

farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla önce varyansların homojenli test edilmiş (öz yeterlik Levene=1.826, p=.012; güven Levene=2.556, p=.038; akademik vurgu Levene=5.189, p=.000 ve toplam Levene=5.327, p=.000; örgütsel bağlılık Levene=2.694, p=.030) ve varyansların homojen olmadığı anlaşılınca parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi yapılarak sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Boyutlar	Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	S	X^2	p	Fark(MWU)
Öz yeterlik	(A) 1-250	75	22.53	2.77	13.52	.050	A-B, A-C B-E A-D, A-E
	(B) 251-500	102	22.10	4.07			
	(C) 501-750	85	22.10	3.32			
	(D) 751-1000	103	21.94	3.56			
	(E) 1001 ve üzeri	306	21.33	3.74			
	Toplam	671	21.77	3.64			
Güven	(A) 1-250	75	19.93	5.83	11.72	.016	A-B B-C, B-E C-E
	(B) 251-500	102	21.73	5.89			
	(C) 501-750	85	19.04	5.32			
	(D) 751-1000	103	20.41	5.74			
	(E) 1001 ve üzeri	306	20.16	5.06			
	Toplam	671	20.27	5.45			
Akademik Vurgu	(A) 1-250	75	22.33	6.59	31.78	.000	B-C, B-E C-D, C-E D-E
	(B) 251-500	102	23.72	7.17			
	(C) 501-750	85	19.03	5.47			
	(D) 751-1000	103	22.45	6.17			
	(E) 1001 ve üzeri	306	20.72	5.43			
	Toplam	671	21.43	6.13			
İyimserlik Toplam	(A) 1-250	75	64.80	12.66	21.80	.000	B-C, B-E C-D
	(B) 251-500	102	67.56	12.88			
	(C) 501-750	85	60.18	10.32			
	(D) 751-1000	103	64.81	11.83			
	(E) 1001 ve üzeri	306	62.23	10.04			
	Toplam	671	63.46	11.33			
Bağlılık	(A) 1-250	75	58.90	18.77	36.59	.000	A-C, A-E B-C, B-D C-D A-D B-E
	(B) 251-500	102	57.51	18.43			
	(C) 501-750	85	46.69	20.16			
	(D) 751-1000	103	52.15	16.97			
	(E) 1001 ve üzeri	306	48.73	16.83			
	Toplam	671	51.47	18.22			

Tablo 8'de görüldüğü gibi, öğretmen görüşleri okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre hem akademik iyimserlik ve alt boyutları ve hem de örgütsel bağlılık açısından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Mann-Whitney U testi sonucunda; öğrenci sayısı 1-250 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{x} = 22.53$, kesinlikle katılıyorum), öğrenci sayısı 251-500 ($\bar{x} = 22.10$, çoğunlukla katılıyorum), 501-750 ($\bar{x} = 22.10$, çoğunlukla katılıyorum), 751-1000 ($\bar{x} = 21.94$, çoğunlukla katılıyorum) ve 1001 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlere ($\bar{x} = 21.33$, çoğunlukla katılıyorum) göre kendilerini öz yeterlik açısından daha yeterli algıladıkları görülmektedir. Benzer şekilde öğrenci sayısı 251-500 olan okullardaki öğretmenlerin, öğrenci sayısı 1001 ve üzeri olan okullardaki öğretmenlere kıyasla öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Güven boyutunda bakıldığında; öğrenci sayısı 251-500 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{x} = 21.73$, orta düzeyde katılıyorum), öğrenci sayısı 1-250 ($\bar{x} = 19.93$, orta düzeyde katılıyorum), 501-750 ($\bar{x} = 19.04$, orta düzeyde katılıyorum) ve 1001 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlere ($\bar{x} = 20.16$, orta düzeyde katılıyorum) kıyasla; öğrenci sayısı 1001 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlerin de, öğrenci sayısı 501-750 olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla güven algılarının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

Akademik vurgu boyutunda; öğrenci sayısı 251-500 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{x} = 23.72$, orta düzeyde katılıyorum), öğrenci sayısı 501-750 ($\bar{x} = 19.03$, orta düzeyde katılıyorum) ve 1001 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlere ($\bar{x} = 20.72$, orta düzeyde katılıyorum) kıyasla akademik vurgu algılarının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

Bir bütün olarak akademik iyimserliğe bakıldığında; öğrenci sayısı 251-500 olan okullarda çalışan öğretmenler ile ($\bar{x} = 67.56$, çoğunlukla katılıyorum), öğrenci sayısı 501-750 ($\bar{x} = 60.18$, orta düzeyde katılıyorum) ve 1001 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenler ($\bar{x} = 62.23$, orta düzeyde katılıyorum) için gruplar arası farklılıkta öğrenci sayısı 251-500 arası olan okullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Örgütsel bağlılığa bakıldığında ise tüm grupların aynı katılma düzeyi aralığında yer aldığı ancak; öğrenci sayısı 1-250 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{x} = 58.90$, orta düzeyde katılıyorum), öğrenci sayısı 501-750 ($\bar{x} = 46.69$, orta düzeyde katılıyorum), 751-1000 ($\bar{x} = 52.15$, orta düzeyde

katılıyorum), ve 1001 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlere ($\bar{X} = 48.73$, orta düzeyde katılıyorum) kıyasla; benzer şekilde öğrenci sayısı 251-500 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 57.51$, orta düzeyde katılıyorum), öğrenci sayısı 501-750, 751-1000 ve 1001 ve üzeri okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla örgütsel bağlılık algılarının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

Smith ve Hoy (2007) 99 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler üzerinde yürüttükleri “Kentsel ilköğretim Okullarında Akademik İyimserlik ve Öğrenci Başarısı” adlı çalışmalarında okul büyüklüğü ile akademik iyimserlik arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Yine Kurz (2006) tarafından yürütülen öğretmenlerin akademik iyimserliği ile mesleki bağlılığı arasındaki ilişkiyi konu eden çalışmada da akademik iyimserliğin öz yeterlik, güven, akademik vurgu alt boyutları ile öğrenci sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu durum, öğrenci sayısı az olan okulların öğrenci sayısı çok olan okullara göre akademik iyimserlik, alt boyutları ve örgütsel bağlılık açısından daha üst düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrenci sayısı açısından küçük olarak değerlendirilebilecek okullarda öğretmen bağlılığı daha yüksektir. Daha az öğrenci, daha az öğretmen ve daha yakından ilişkiler bu durumun nedeni olabilir. Diğer yandan küçük okullarda oluşturulması ve sürdürülmesi daha kolay olabilecek ılımlı okul iklimi ve kültürü bunun başka nedenleri olabilir.

Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki

Okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin analiz edilebilmesi için korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Tablosu

	Güven	Akademik vurgu	İyimserlik toplam	Bağlılık
Öz yeterlik	.006	.088	.372	.124
Güven		.651	.836	.418
Akademik vurgu			.883	.520
İyimserlik toplam				.523

Çapraz korelasyon tablosu veri alınarak, değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde en yüksek pozitif ilişki akademik vurgu ile iyimserlik toplamı arasında bulunmuştur. Çalışmada baz alınan örgütsel bağlılık değişkeni için görülen korelasyon değerleri öz yeterlik boyutunda düşük, diğer boyutlarda ve iyimserlik toplamında ise orta dereceli bir ilişkinin varlığını göstermektedir.

Kurz (2006) öğretmenlerin akademik iyimserliği ile mesleğe bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, akademik iyimserlik ile mesleğe bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucunu elde etmiştir.

Bulgular şunu göstermektedir ki eğer öğretmenler, öğretme yeteneklerine inanırlarsa, öğrencilerine güvenirlerse ve akademik müfredata vurgu yaparlarsa mesleklerine daha fazla zaman ve enerji harcarlar ve daha başarılı olurlar. Dış güdüleyicileri (düşük maaş, çalışma şartları, bürokrasi) mümkün olduğunca az göz önüne alarak öğretmenlerin çoğunun mesleğe, öğrencilerinin hayatlarında pozitif değişiklikler yapma amacıyla başladıkları söylenebilir. Bu öğretmenler, öğrencilerinin öğrendiklerini, geliştiklerini ve parlak gelecekler yarattıklarını göremek motive olurlar. Öğretmen bağlılığı öğrenci motivasyonunu, başarısını ve öğrenmeye karşı tutumunu dolaylı olarak etkilemektedir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik inançları ile öğrenci başarısı arasında dolaylı bir ilişkinin olması da muhtemeldir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Cinsiyet değişkeni açısından, akademik iyimserlik, alt boyutları ve örgütsel bağlılıkla ilgili öğretmen görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutunda (kadın: $\bar{X} = 22.40$ erkek: $\bar{X} = 21.34$) kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla kendilerini nispeten daha yeterli olarak gördükleri ve diğer boyutlarda ve örgütsel bağlılıkta ise erkek öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutunda branş değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine kıyasla öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (sınıf öğretmenleri: $\bar{X} = 22.33$ branş öğretmenleri: $\bar{X} = 21.52$). Diğer boyutlarda ve örgütsel bağlılıkta branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, akademik iyimserlikleri öz yeterlik ve güven boyutunda, görev yaptıkları okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin

ortaöğretim okulu öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri (ilköğretim okulu: $\bar{X} = 22.43$; ortaöğretim okulu: $\bar{X} = 21.24$) ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim okulu öğretmenlerine göre öğrencilere ve velilere daha çok güvendikleri (ilköğretim okulu: $\bar{X} = 20.75$; ortaöğretim okulu: $\bar{X} = 19.68$) sonucuna ulaşılmıştır. Akademik iyimserliğin diğer alt boyutlarında ve örgütsel bağlılıkta öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne ilişkin anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kıdem değişkeni göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile akademik iyimserliğin güven alt boyutu anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklılık kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehinedir. Akademik iyimserliğin diğer alt boyutlarında ve iyimserlik toplamında öğretmenlerin görüşleri anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik iyimserlikleri, tüm alt boyutlarda ve örgütsel bağlılıkta çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Öğretmen sayısı 26-50 arası olan okulların akademik iyimserliklerinin diğer okullara göre daha üst düzeyde; 1-25 arası öğretmene sahip okullarda ise örgütsel bağlılığın diğer okullara göre daha üst düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından akademik iyimserlikleri ve örgütsel bağlılıkları anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Öğrenci sayısı 1-250 ve 250-500 olan okulların öğrenci sayısı daha çok olan okullara göre akademik iyimserliklerinin ve örgütsel bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, akademik iyimserlik alt boyutları arasında en yüksek pozitif ilişki akademik vurgu ile iyimserlik toplamı arasında bulunmuştur. Ayrıca örgütsel bağlılık ile akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutu arasında düşük, diğer alt boyutlar ile iyimserlik toplamı arasında orta dereceli bir ilişki bulunmuştur.

Bu bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebepleri araştırılıp branş öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını yükseltmek için çalışmalar yapılabilir.
2. Araştırma sonuçlarına göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılıkta en yüksek ortalamaya sahiptirler. Öğretmenlerin akademik başarıyı arttırmada, velilerle işbirliği yapmada, okuluna daha bağlı bir çalışan olmalarında mesleki deneyimin önemli olmasının yanında, göreve yeni başlayan öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin ve örgütsel bağlılıklarının yükseltilmesi için çalışmalar yapılabilir.

3. Akademik iyimserliğin ve örgütsel bağlılığın küçük okullarda daha üst düzeyde ortaya çıktığı sonucu göz önünde bulundurularak büyük okullar yerine küçük okulların sayısı artırılabilir.
4. Bu çalışmanın farklı illerde çalışan, daha geniş bir öğretmen evreniyle tekrarlanması sonucların genellenebilme olasılığını arttıracak düşünölmektedir. Bu anlamda yapılacak çalışmalar yararlı olabilir.
5. Örgütsel bağlılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkinin neden sonuç ilişkisi bağlamında incelenmesi okul örgütleri ve öğretmenler için daha açıklayıcı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.
6. Akademik iyimserliğin örgüt kültürü, örgütsel zeka, liderlik gibi kavramlarla ilişkisine bakılabilir.
7. Resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri belirlenerek karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça/References

- Aksu, A. ve Balcı, Y. (2009). Genel liselerde örgütsel bağlılık ve dönüşümsel liderlik. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1c0109, 4(4), 1468-1480.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Beard, K. L. (2008). *An exploraty study of academic optimism and flow of elementary school teachers*. The Ohio State University.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Educational Administration: Theory and Practie*, 15(57), 5-34.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N. (2007). Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: Yıldırma. *BİLİG*, 42, 111-126.
- Çırpan, H. (1999). *Örgütsel Öğrenme İklimi ve Örgüte Bağlılık İlişkisi: Bir Alan Araştırması*, Yayımlanmamış Doktora tezi, İ.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirkıran, T. (2004). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eker, M., Eker, S. ve Pala, F. (2008). The effects of job satisfaction on organizational commitment among turkish health care staff an empirical study. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 36, 46-68.
- Ergun, T. (1975). Uluslar arası, örgütlerde bağlılık kavramı. *TODAIÉ, AİD*, 8(4), 97-106.
- Gümüş, M. ve Hamarat, B. (2006). Business excellence and organizational commitment in seasonal hotels. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools. *Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes*, Greenwich, CT: Information Age, 135–156.

- Hoy, A.W., Hoy, W.K., & Kurz, N.M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education, 24*, 821-835.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kurz, N. M. (2006). The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession. *The Ohio State University*.
- McGuigan, L. (2005). The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth. *The Ohio State University*.
- Özden, Y. (1997). Öğretmenlerde okula adanmışlık: Yönetici davranışları ile ilişkili mi? *Milli eğitim, 135*, 35-41.
- Park, S., & Henkin, A. B. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations, *Journal of Educational Administration, 43*, 4-5.
- Shann, M. H. (1992). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Education Research, Nov/Dec98, 92*, 2.
- Smith, P.A., & Hoy, W.K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration, 45*(5), 556-568.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly, 38*, 555.
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi level analysis. *Educational Research and Evaluation, 5*, 3, 249-268.
- Tuncer, A. (1995). *MEB Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü personelinin iş doyumunu ve örgüte bağlılık durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). TODAİE, Ankara.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2).
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 1-17.
- Yavuz, E. (2008). *Dönüşümcü ve etkileşimli liderlik davranışının örgütsel bağlılığa etkisinin analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, F. (2002). *Çalışma yaşamında örgüte bağlılık ve örgütsel adalet ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

İletişim/Communication:

Doç. Dr. Hasan Demirtaş
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
44280 MALATYA
e-posta: hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Received: 28/05/2011

Revision received: 17/06/2011

Approved: 27/06/2011