



THE RELATIONSHIP BETWEEN BUREAUCRATIC SCHOOL STRUCTURE AND TEACHERS' LEVEL OF ACADEMIC OPTIMISM

(BÜROKRATİK OKUL YAPISI İLE ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ)

Servet ÖZDEMİR¹
Ali Çağatay KILINÇ²

ABSTRACT

Scholar have recently exerted a great deal of time and effort on investigating the concept of academic optimism in the content of achieving a higher level of student success. The purpose of this study was to examine the relationships between bureaucratic school structure and teacher academic optimism. This study concentrating on examining the relationships between bureaucratic school structure and teacher sense of academic optimism conducted relational search model and made use of a survey for gathering data. A total of 211 teachers employed in 14 primary schools in Kastamonu participated in this study. "Enabling School Structure Scale" originally developed by Hoy and Sweetland (2000) and adapted into Turkish by Buluç (2009) and "Academic Optimism of Individual Teacher Measure" originally developed by Beard, Hoy and Woolfolk Hoy (2009) and adapted into Turkish by Yıldız (2011) were used to gather data. Mean, standard deviation, correlation and regression analyses were conducted to analyze the data. Results indicated that bureaucratic school structure was positively and significantly associated with teacher academic optimism and that bureaucratic school was a positive and significant predictor of teacher academic optimism. Results were discussed with regard to improving enabling school structures and teacher sense of academic optimism.

Keywords: Bureaucratic school structure, academic optimism, teacher, primary school.

ÖZET

Son yıllarda araştırmacılar, öğrenci başarısının artırılmasında bağlamında akademik iyimserlik kavramının araştırılmasına yoğun bir zaman ve çaba harcamaktadırlar. Bu araştırmanın amacı, okulların bürokratik yapıları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişkilere odaklanan mevcut araştırma, ilişkiyel tarama modelinde tasarlanmış ve veri toplamak amacıyla ölçek kullanılmıştır. Araştırmaya, Kastamonu ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 14 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 211 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında, Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen ve Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği" ve Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2009) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bireysel Akademik İyimserlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu ve etkili bürokratik okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yardımcı olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, etkili bürokratik okul yapılarının ve öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının geliştirilmesi bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bürokratik okul yapısı, akademik iyimserlik, öğretmen, ilköğretim okulu.

¹ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, servetozdemir1996@gmail.com

² Yrd. Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

SUMMARY

Introduction

Scholars have recently exerted a great deal of time and effort on investigating the concept of academic optimism in the content of achieving a higher level of student learning and success (Anderson, 2012; Beard, 2008; Beard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2009, 2010; Hoy, Tarter, & Woolfolk Hoy, 2006; McGuigan, 2005; McGuigan & Hoy, 2006; Woolfolk Hoy, Hoy, & Kurz, 2008). Individual teacher academic optimism is a construct that includes teacher efficacy, teacher trust in parents and students and teacher academic emphasis (Beard et al., 2010). Teacher efficacy is about teachers' beliefs upon their abilities to improve student learning (Woolfolk Hoy & Spero, 2005; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Teacher trust is associated with teachers' beliefs about creating trusting relationships with parents and students (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Teacher academic emphasis refers to time and effort that teachers spend to influence student learning (Beard et al., 2010).

Related literature reveals that academic optimism was related to instructional leadership (Allen, 2011), transformational leadership (Rutledge II, 2010), shared leadership (Malloy, 2012), student achievement (Cassity, 2012; Mishoe, 2012; Nelson, 2012; Wu, 2012), organizational commitment (Çoban & Demirtaş, 2011), commitment to teaching profession (Kurz, 2006), teacher professionalism (Dean, 2011), teacher burnout (Lynn, 2013; Yalçın, 2012), school climate (Reeves, 2010) and organizational citizenship (Wagner, 2008). One of the factors that impacts teacher academic optimism was bureaucratic school structure (Anderson, 2012; Beard, 2008; Beard et al., 2010; McGuigan, 2005; Messick, 2012). This study discussed bureaucratic school structure through Hoy and Sweetland's (2001) classification inspired by Adler and Borys (1996) and used in a wide range of studies (Anderson, 2012; Beard et al., 2010; Cerit, 2013; Lennon, 2010; Mayerson, 2010; McGuigan, 2005; McGuigan & Hoy, 2006; Messick, 2012; Sinden, Hoy, & Sweetland, 2004; Watts, 2009).

As a bureaucratic organization, schools are managed by certain rules, principles, procedures, and hierarchy (Hoy, 2003; Hoy & Miskel, 2004/2010; Hoy & Sweetland, 2001; Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). It is therefore reasonable to argue that rules, procedures, and role structures in a school may well influence teachers' behaviors and perceptions on teaching occupation (Cerit, 2013). Thus, there is still a need to clarify and determine the school structures in which teachers are more likely to improve their teaching skills, demonstrate positive behaviors towards their profession, and teachers' actions addressing at improving student learning are well supported. Furthermore, the number of studies investigating the concept of academic optimism at the individual teacher level is quite limited (Beard, 2008; Beard et al., 2010; McGuigan, 2005; Woolfolk Hoy et al., 2008; Yalçın, 2012). In addition, Hoy and Sweetland (2001) and McGuigan (2005) have stressed that studies on bureaucratic school structure and other related concepts may well contribute to school improvement.

Purpose

The present study aims at addressing the following questions: (1) What are the primary school teachers' perceptions on bureaucratic school structure and teacher academic optimism? (2) Are there significant correlations between bureaucratic school structure and teacher academic optimism? (3) Is the bureaucratic school structure a significant predictor of teacher academic optimism?

Method

This study used a survey for gathering data. Primary school teacher' perceptions on teacher academic optimism was the dependent variable while the predictor variable was teachers' perceptions on bureaucratic school structure. The sample of this study consisted of 211 teachers employed in 14 primary schools in Kastamonu. This study conducted "*Enabling School Structure Scale*" originally developed by Hoy and Sweetland (2000) and adapted into Turkish by Buluç (2009) to measure the perceptions of primary school teachers on bureaucratic school structure. This study also used "*Individual Teacher Academic Optimism Scale*" originally developed by Beard et al. (2009) and adapted into Turkish by Yıldız (2011) to measure primary school teachers' perceptions on academic optimism.

Results

Results also revealed that primary school teachers' perceptions on academic optimism were seen to be over medium-level ($\bar{x} = 3.86$). Furthermore, correlation analysis pointed out that bureaucratic school structure was positively and significantly associated with teacher academic optimism ($r = .46, p < .01$). Results finally mirrored that bureaucratic school structure predicted 21% of variance in teacher academic optimism

Discussion and Conclusion

This study indicated that bureaucratic school structure was important for improving teachers' sense of academic optimism. Results revealed that bureaucratic school structure was positively and significantly related to teacher academic optimism. Academically optimistic teachers are those who set higher learning standards for students and give much more effort and time to achieve those standards. In this regard, it is reasonable to suggest that teacher academic optimism is higher in schools which school administrators support teachers and perceive them as professionals. Hoy and Miskel (2004/2010) further assert that teachers' knowledge and skills are respected in schools with enabling structures. As teachers' sense of academic optimism is closely related to student learning and school improvement, school-based practices for improving teachers' academic optimism should be given more importance. Further studies are also needed to investigate the causal relationships between bureaucratic school structure and academic optimism.

GİRİŞ

Okul gelişimi ve öğrenci başarısının artırılması bağlamında akademik iyimserlik, son yıllarda araştırmacıların yoğun bir biçimde ilgisini çekmektedir (Anderson, 2012; Beard, 2008; Beard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2009, 2010; Hoy, Tarter, & Woolfolk Hoy, 2006; McGuigan, 2005; McGuigan & Hoy, 2006; Woolfolk Hoy, Hoy, & Kurz, 2008). Akademik iyimserliği, okulda yapılan öğretimin geliştirilmesi ve öğrenci öğrenmesinin artırılması bağlamında kritik bir unsur olarak değerlendiren Beard ve diğerleri (2010), kavramın pozitif psikolojinin ilkelerinden kaynağını aldığını, sosyal bilişsel teori ile öz yeterlik teorilerinin ve örgüt kültürü ve iklimi üzerine yapılan çalışmaların akademik iyimserlik kavramının alanda ciddi bir biçimde tartışılmasında önemli rol oynadıklarını ileri sürmektedir.

Akademik iyimserliğe yönelik yapılan öncül çalışmaların kavramı okul düzeyinde ele alma eğiliminde oldukları söylenebilir (Hoy & diğ. 2006; McGuigan, 2005; McGuigan & Hoy, 2006). Bu açıdan bakıldığında okulun akademik iyimserliği, öğrencilere sunulan etkili bir öğrenme ortamı, öğrencilerin öğrenme amaçlarına yoğunlaşmaları ve motivasyon düzeyleri, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasının okulun temel amacı olarak algılanması ve okul üyeleri arasında kurulacak sağlıklı ilişkiler bağlamında değerlendirilebilir (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Bununla birlikte kavrama yönelik yapılan başka çalışmalarda (Beard, 2008; Beard & diğ. 2010; Woolfolk Hoy & diğ. 2008), akademik iyimserliğin bireysel düzeyde bir öğretmen özelliği olarak da ele alınabileceği ortaya konmuştur. Bir öğretmen özelliği olarak incelendiğinde akademik iyimserlik, öğretmenin mesleğinde kendini yeterli hissetmesi, öğrenci öğrenmesine olumlu yönde katkı sağlayabilmesi, her öğrencinin öğrenebileceğine ve yaptığı işte öğrenci ve velilerin desteğini alabileceğine inanması ve okulda olumlu bir öğrenme ortamı yaratmaya odaklanmasıyla ilişkili bir biçimde değerlendirilebilir (Beard & diğ. 2010; Woolfolk Hoy & diğ. 2008). Başka bir anlatımla, akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğrenci başarısına yönelik daha fazla çaba göstermeleri ve mesleğin gerektirdiklerini en etkili şekilde yerine getirmeleri beklenebilir. Bu noktadan hareketle öğrencilere sunulacak öğretimin kalitesinin artırılması, okul içinde öğrenmeye daha uygun bir ortamın oluşturulması ve öğrenci ihtiyaçlarının optimum düzeyde karşılanması için öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olması önemli görülebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleriyle ilişkili etmenlerin bilinmesi gerekmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, akademik iyimserlik ile öğretim liderliği (Allen, 2011), dönüşümcü liderlik (Rutledge II, 2010), dağıtımcı liderlik (Malloy, 2012), öğrenci başarısı (Cassity, 2012; Mishoe, 2012; Nelson, 2012; Wu, 2012), örgütsel bağlılık (Çoban & Demirtaş, 2011), öğretmenlik mesleğine bağlılık (Kurz, 2006), öğretmen profesyoneli (Dean, 2011), tükenmişlik (Lynn, 2013; Yalçın, 2012), örgüt iklimi (Reeves, 2010) ve örgütsel vatandaşlık (Wagner, 2008) arasındaki ilişkileri bulgulayan araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinde etkili olan faktörlerden biri de

okulun bürokratik yapısıdır (Anderson, 2012; Beard, 2008; Beard & diğ. 2010; McGuigan, 2005; Messick, 2012). Bürokratik bir kurum olarak okul belirli kurallar, ilkeler, prosedürler ve hiyerarşik bir düzen içinde işlevini sürdürmektedir (Hoy, 2003; Hoy ve Miskel, 2004/2010; Hoy & Sweetland, 2001; Hoy & diğ. 1991). Bu bağlamda, okulun bürokratik bir kurum olma özelliğinden kaynaklanan kuralların, prosedürlerin, rol yapılarının ve hiyerarşik yönetim anlayışının, öğretmenlerin davranışları ve mesleklerine yönelik algılarında etkili olması beklenebilir (Cerit, 2013). Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürecekleri, mesleklerine yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirecekleri ve öğrenci öğrenmesinin artırılmasına yönelik girişimlerinin destekleneceği okul yapılarının bilinmesi önemli görülebilir. Bununla birlikte, akademik iyimserlik kavramını öğretmen düzeyinde ele alan yerli (Yalçın, 2012) ve yabancı (Beard, 2008; Beard & diğ. 2010; McGuigan, 2005; Woolfolk Hoy & diğ. 2008) çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, Hoy ve Sweetland (2001) ve McGuigan (2005) okulların bürokratik yapılarına ve bununla ilişkili kavramlara yönelik yapılacak çalışmaların, okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesinin artırılmasına önemli katkı yapabileceğini vurgulamaktadır. Anderson (2012) ise okulun bürokratik yapısı ve akademik iyimserlik kavramı arasındaki ilişkilerin anlaşılması için daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda, öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları ile bürokratik okul yapısı arasındaki ilişkilerin incelendiği mevcut çalışmadan elde edilecek bulguların, alanda önemli bir boşluğu doldurması beklenebilir. Bununla birlikte, okulun bürokratik yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik inancı arasındaki ilişkileri inceleyen mevcut çalışmadan elde edilecek bulgular, öğretmenlerin mesleklerine karşı daha olumlu bir bakış açısı geliştirdikleri, her öğrencinin öğrenebileceğine inandıkları ve öğrenci ve velilerle karşılıklı güven ilişkisi temelinde iş birliği yapabildikleri bürokratik bir okul yapısının nasıl olması gerektiği hususuna açıklık getirebilir.

Bürokratik Okul Yapısı

Otorite hiyerarşisi, iş bölümü, objektif standartlar, teknik yeterlikler ve işleyişi düzenleyen kural ve prosedür gibi özellikleriyle okul, bürokratik bir kurumdur (Weber, 1947; Akt: Hoy, 2003). Örgütsel davranışın önceden belirlenmiş kural, ilke ve prosedürler ve katı bir şekilde kademelendirilmiş hiyerarşi etrafında şekillendiği bir kurum olan okulda, öğrenci ve diğer üyelerin davranışları sözü edilen kural ve ilkelere paralel olarak biçimlenmekte ve öğretim belirli bir müfredata göre gerçekleştirilmektedir (McGuigan & Hoy, 2006).

İlgili alanyazın incelendiğinde, bürokratik okul yapısının okulun akademik iyimserlik düzeyiyle (Anderson, 2012; McGuigan, 2005; McGuigan & Hoy, 2006; Messick, 2012), öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarıyla (Beard, 2008; Beard & diğ. 2010), öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla (Messick, 2012) ve öğretmen profesyoneli (Cerit, 2013) ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Buna karşın, Hoy ve Sweetland (2001) bürokratik bir yapılanmaya sahip okullarda, okul üyeleri arasındaki iş birliği ve iletişim süreçlerinin etkisiz olabileceğini, yalnızlaşan öğretmenlerin öğretimi

geliştirmeye yönelik çabalarının yetersiz kalabileceğini ve öz yeterlik düzeyleri düşük olan öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine yönelik sorumluluk alma noktasında çekimser bir tavır içine girebileceklerini bildirmektedir. Hoy ve Miskel (2004/2010) bürokratik okul yapılarında örgütün informel boyutunun göz ardı edilebildiğine işaret etmektedir. Sinden, Hoy ve Sweetland (2004) ise bürokratik örgüt yapılanmalarının temel özelliklerinden biri olan kuralların öğretmenlerin hatalarını cezalandırma ve yaptıkları işleri yakından denetleme mekanizması olarak kullanılmasının, işgörenlerin motivasyonlarını ve iş doyumlarını olumsuz yönde etkileyebileceğini ve yaratıcılığın yerini koşulsuz uyumun alabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte bürokratik örgüt yapılanmaları, işgörenlerin örgütsel amaçlara yönelik bireysel olarak sorumluluk almalarını ve teknik konularda karar süreçlerine katılmalarını güçleştirmesi ve bu nedenle işgören-örgüt bütünleşmesine olanak tanımaması bakımından eleştirilmektedir (Adler & Borys, 1996). Ayrıca, eril özellikleri öne çıkarması bağlamında bürokrasi, feministlerin de eleştiri odağı haline gelmiştir (Hoy & Sweetland, 2001). Yukarıdaki ifadelere dayanarak bürokratik örgüt yapılanmalarına yönelik eleştirilerin ortak noktasının bireyi merkeze almayan, katı örgüt politikaları ve bireysel ihtiyaçların karşılaşmasına engel olan kural ve düzenlemeler olduğu ileri sürülebilir (Hoy, 2003).

Okullarda bürokratik yapının incelenmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda (Anderson, 2012; Beard & diğ. 2010; Cerit, 2013; Lennon, 2010; Mayerson, 2010; McGuigan, 2005; McGuigan & Hoy, 2006; Messick, 2012; Sinden & diğ. 2004; Watts, 2009) genel olarak Hoy ve Sweetland'ın (2000, 2001) bürokratik örgüt yapısına yönelik sınıflaması kullanılmıştır. Bu bağlamda, mevcut araştırma kapsamında ilgili alanyazında bürokratik örgüt yapısına yönelik çalışmalarda sıklıkla kullanılması nedeniyle, Hoy ve Sweetland'ın (2001) sınıflaması üzerinden bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Hoy ve Sweetland (2001), bürokratik örgüt yapısının temel unsurlarının biçimlendirme ve merkezileşme olduğunu ifade etmektedir.

Biçimlendirme

Biçimlendirme örgüt yönetiminin kural, düzenleme ve prosedürlere dayanma düzeyi olarak ifade edilebilir (Hoy & Sweetland, 2001; McGuigan & Hoy, 2006). Adler ve Borys'un (1996) sınıflamasından esinlenerek Hoy ve Sweetland (2001) biçimlendirmeyi *zorlayıcı* ve *etkili* olmak üzere iki başlık altında incelemiştir. Adler ve Borys (1996) bürokrasinin zorlayıcılık özelliğinin, örgüt çalışanlarının bireysel otonomilerinin sınırlanması ile ilişkili olduğunu savunmaktadır. Hoy (2003) bürokratik örgüt yapılanmalarındaki zorlayıcı kural ve prosedürlerin, bireyler arasındaki karşılıklı iletişimi olumsuz yönde etkilediğini, işgörenlerin iş birliği yapmalarını zorlaştırdığını, örgütte güvensiz bir çalışma ortamının oluşmasına zemin hazırladığını ve belirsizliğin ve işgören hatalarının örgüt amaçlarını engelleyen unsurlar olarak algılanmasına neden olduğunu belirtmektedir.

Zorlayıcı biçimlendirme, örgüt çalışanlarını uyum ve itaate zorlayan kural, düzenleme ve prosedürlerin bir bileşimi olarak görülebilir. Zorlayıcı kural ve prosedürlerin hakim olduğu örgütlerde, yenilikçi ve girişimci davranışların

kurallardan sapma olarak algılandığı ve cezalandırıldığı ifade edilebilir (Adler & Borys, 1996). Bu açıdan bakıldığında, bürokratik örgütte kural ve prosedürlerin zorlayıcı olmasıyla, örgüt çalışanlarının ve bir bütün olarak örgütün etkililiği arasında negatif yönde bir ilişkinin olması beklenebilir (Sinden & diğ. 2004).

İşgörenlerin örgüt kurallarını sorgulamadan kabulünü bekleyen zorlayıcı biçimlendirmenin aksine *etkili biçimlendirme*, problem çözmeyi kolaylaştıran ve işgörenleri destekleyen esnek ilke ve prosedürlerle ilişkilidir (Adler & Borys, 1996). Etkili biçimlendirme, örgüt üyeleri arasındaki karşılıklı iletişimi desteklemekte, sorunları birer gelişim fırsatı olarak değerlendirme noktasında işgörenleri motive etmekte, örgüt içinde etkili iş birliğini ve güveni ön plana çıkarmakta ve farklılıklara saygı gösteren bir çalışma ortamının oluşumunu önemsemektedir (Hoy & Sweetland, 2001). Bununla birlikte Hoy ve Miskel (2004/2010) esnek kural ve prosedürlerle yönetilen örgütlerde, işgörenlerin hata yapmalarının normal karşılandığını, örgüt içinde yaşanan sorunların ve çatışmaların karşılıklı diyalog ortamında çözümlenebileceğini ve örgüt üyelerinin beklenmeyen durumlarla etkili bir biçimde mücadele edebileceğini bildirmektedir.

Merkezileşme

Merkezileşme, örgütteki karar süreçlerinin işleyişi ve işgörenlerin karar süreçlerine etkin katılım düzeyleriyle ilişkilidir. Yüksek düzeyde merkezileşmiş yapılara sahip örgütlerde, karar süreçleri örgüt hiyerarşinin en üstünde bulunan sınırlı sayıda yöneticinin sorumluluğu olarak görülmektedir. Merkezileşmenin daha düşük düzeyde olduğu örgütlerde ise örgütsel kararlar örgüt üyelerinin süreçlere etkin katılımı ile alınmakta ve karar süreçlerine katılan işgörenler alınan kararların sorumluluğunu üstlenmektedirler (Hoy & Sweetland, 2001). Ayrıca, yüksek düzeyde merkezileşmiş örgütlerde iletişim kanallarının yukarıdan aşağıya bir yön izlediği ifade edilebilir (Sinden & diğ. 2004). Bürokratik örgütlerin temel özelliklerinden biri olarak anılan merkezileşme, *engelleyici* ve *etkili* olmak üzere iki farklı açıdan incelenmektedir (Hoy, 2003).

Engelleyici merkezileşme, işgörenlerin karşılaştıkları problemleri çözmelerini ve işlerini profesyonelliğin bir gereği olarak etkili bir biçimde yapmalarını engelleyen bir örgüt yapısını ifade etmektedir. Bu tür örgütlerde hiyerarşinin en üst basamağında bulunan yönetici, sahip olduğu konumsal gücü işgörenleri ve yaptıkları işi sıkı bir biçimde kontrol etmek ve işgörenlerin örgüt kurallarına sorgusuz bir biçimde uyum göstermelerini sağlamak amacıyla kullanma eğilimindedir (Hoy, 2003, McGuigan, 2005). Merkezileşmenin engelleyici bir boyut kazandığı okullarda öğretmenlerin ya da diğer personelin yenilik girişimleri hoş karşılanmamakta ve öğretmenlerin profesyonel davranışları yerini bürokratik kurallara koşulsuz uyum davranışlarına bırakmaktadır (Hoy & Sweetland, 2001).

Etkili merkezileşme, örgüt üyelerinin kendilerini güvende hissettikleri ve bir profesyonel olarak mesleki rollerini etkili bir biçimde oynayabildikleri bir örgüt yapısını ifade etmektedir. Etkili merkezileşme kontrol etmeye dönük, katı ve otokratik bir yönetim biçiminin aksine esnek, iş birlikçi ve etkileşimci bir yönetim anlayışını temsil etmektedir. Bu tür yapılarda okul yöneticilerinin görevi,

öğretmenlere işlerinde gerekli otonomiye sağlamak, ortaya çıkan problem ve çatışmaların çözümüne yardımcı olmak ve öğrenme-öğretme süreçlerini kolaylaştırmaktır (Hoy, 2003). Etkili merkezleşmede örgüt yöneticileri işgörenlerin yetki alanını genişletmekte ve örgüt gelişimi için işgörenlerle iş birliği yapmaktadırlar (Sinden & diğ. 2004).

Her formel örgüt gibi okul da hiyerarşik bir yapılanmaya sahiptir ve bu yapı içinde müdürler, müdür yardımcıları, deneticiler, zümre başkanları, öğretmenler, öğrenciler ve yardımcı hizmette görevli bireyler bulunmaktadır. Bu bağlamda üzerinde durulması gereken nokta, okulun formel yapısının ve hiyerarşik düzeninin okulun teknik işlevini kolaylaştıracak, öğretime ve öğrenmeye uygun bir ortamın yaratılmasına katkı sağlayacak bir biçimde kurgulanması ve işletilmesidir (Hoy, 2003).

Bürokrasinin temel unsurlarını oluşturan biçimlendirme ve merkezleşmenin engelleyici ya da etkili bir görünüme sahip olması, okul açısından farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Okulun bürokratik bir kurum olmasından kaynaklanan kural, düzenleme ve prosedürlerin ve hiyerarşik yapılanmanın engelleyici olması, okul gelişimini olumsuz yönde etkilemekte, okulun değişime ayak uydurması ve öğrenci başarısına odaklanmasını engellemekte ve okulda iş birliği, karşılıklı iletişim ve etkileşim süreçlerine zarar vermektedir (Hoy & Sweetland, 2001). Kural ve düzenlemelerin öğretmenlerin profesyonel davranışlarını ve otonomilerini sınırlandırdığı ve okul yöneticilerinin kontrol odaklı davranma eğiliminde oldukları bürokratik okul yapılarında, öğretmenler gerçekleştirdikleri öğretimi geliştirme ve farklılaşan öğrenci ihtiyaçlarına etkili bir biçimde cevap verme noktasında güçsüzlük ve yetersizlik yaşayabilmektedirler (Hoy, 2003). Bununla birlikte, bu okullarda farklılıklar ve yenilikler hoş karşılanmamakta, okul üyelerinin kural ve prosedürlere sorgulamadan uyum göstermeleri beklenmekte, okul içinde gelişen problemler ve çatışmalar birer engel olarak görülmekte ve okulda öğretim süreçlerine yönelik kararlara, uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin katılımı oldukça sınırlı kalmaktadır (Anderson, 2012).

Etkili okul yapılarında, okul üyelerinin iş birliği yapmaları ve okulda öğrenme-öğretme süreçlerinin geliştirilmesine yönelik birlikte hareket etmeleri desteklenmektedir. Bu tür yapılarda öğretmenler öğretim sürecini yönlendiren, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan, gerçekleştirdikleri öğretimi sorgulayan ve geliştiren, öğrenci öğrenmesini birincil amaç olarak benimseyen, diğer öğretmenlerle etkili iletişim kurabilen, mesleki gelişimini sürdüren ve güven veren birer profesyonel olarak algılanırken okul müdürleri öğretmenlerin işini kolaylaştıran, öğretimin geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerle birlikte sorumluluğu paylaşan ve okulda sağlıklı bir iklimin oluşumu yönünde çaba harcayan liderler olarak görülmektedirler (Anderson, 2012; Hoy, 2003; Hoy & Sweetland, 2001; Sinden & diğ. 2004).

Akademik İyimserlik

Akademik iyimserlik kavramı, insan deneyimlerini ve yaşantılarını pozitif bir bakış açısıyla inceleyen pozitif psikolojiden kaynağını almıştır (Beard & diğ. 2010).

İnsanların mutlu oldukları ve doyum sağladıkları örgütlere ve bu örgütlerin ayırt edici özelliklerine odaklanan pozitif psikoloji, genel bir çerçeve olarak insanların olumlu düşünce, görüş, inanç, duygu ve yaşantılarıyla ilgilenmektedir (Kurz, 2006; Woolfolk & diğ. 2008).

Son yıllarda okulda öğretim ve öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi ve öğrenci öğrenmesinin artırılmasında önemli bir değişken olarak akademik iyimserlik (Hoy & diğ. 2006; McGuigan & Hoy, 2006), araştırmacıların yoğun bir biçimde dikkatini çekmektedir (Anderson, 2012; Beard, 2008; Beard & diğ. 2010; Çoban & Demirtaş, 2011; Hoy & diğ. 2006; Kurz, 2006; McGuigan, 2005; McGuigan & Hoy, 2006; Mishoe, 2012; Woolfolk Hoy & diğ. 2008; Yalçın, 2012). Akademik iyimserlik, okul üyelerinin bir bütün olarak öğrenci başarısının okulun temel amacı olduğuna, çabalarının öğrenci başarısını üst düzeye çıkarmaya yardımcı olacağına ve öğrencilere ve velilere güvenerek onlarla iş birliği içinde çalışabileceklerine yönelik ortak inanç, tutum ve davranışları olarak ifade edilmektedir (McGuigan & Hoy, 2006).

Akademik iyimserlik kavramına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların bir kısmının kavramı bir okul özelliği olarak ele alıp incelendiği görülmektedir (Cassity, 2012; Çoban & Demirtaş, 2011; Hoy & diğ. 2006; McGuigan, 2005; McGuigan & Hoy, 2006; Nelson, 2012; Reeves, 2010). Bu çalışmalarda akademik iyimserlik genel olarak kolektif yeterlik, veli ve öğrenciye güven ve akademik önem olmak üzere üç boyutlu bir yapı olarak incelenmiştir. *Kolektif yeterlik*, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine olumlu yönde etki edebileceklerine yönelik inançlarını temsil etmektedir (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Woolfolk Hoy ve Spero (2005) öğretmen öz yeterliğinin ve bir bütün olarak okulun kolektif yeterliğinin, öğretmenlerin öğretime harcadıkları zaman ve çabayı, motivasyon düzeylerini ve öğrenci öğrenmesine yönelik belirledikleri hedefleri etkileyebileceğini vurgulamaktadır. *Veli ve öğrenciye güven*, okul üyelerinin öğrencinin öğrenme sürecinde veli ve öğrencilerle açık, samimi ve güvenilir ilişkiler kurulabileceklerine ve etkili bir iş birliği içinde çalışabileceklerine yönelik duygularını ifade etmektedir (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). *Akademik önem* okulun, teknik özü olan akademik amaçlar doğrultusunda hareket etmesidir (Hoy & Miskel, 2004/2010). Başka bir anlatımla akademik önem, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine yönelik yüksek fakat erişilebilir standartlar belirlemeleri, öğrencilerin öğrenme sürecinde başarılı olabileceklerine inanmaları, okul ortamının öğrenme ve öğretime uygun hale getirilmesi ve okul üyelerinin öğrenci başarısını geliştirmeye yönelik harcadıkları çaba ve zamanla ilişkilendirilebilir (Beard & diğ. 2010; McGuigan & Hoy, 2006).

Akademik iyimserliğe yönelik yapılan başka çalışmalarda, kavramın bireysel düzeye indirildiği ve bir öğretmen özelliği olarak ele alındığı görülmektedir (Beard & diğ. 2010; Woolfolk Hoy & diğ. 2008; Yalçın, 2012). Bu çalışmalarda temel varsayım, okulun akademik iyimserliğinin alt boyutlarını oluşturan kolektif yeterlik, güven ve akademik önemin öğretmen düzeyinde ele alınabileceği ve aynı alt boyutların öğretmen düzeyinde de benzer bir anlam ifade edebileceği yönündedir. Mevcut çalışmada Beard ve diğerleri (2010) ve Woolfolk Hoy ve diğerlerinin (2008)

çalışmalarından yola çıkarak akademik iyimserlik kavramı öğretmen düzeyinde ele alınmış ve bu doğrultuda öğretmen akademik iyimserliğinin alt boyutları ilgili alanyazınla uyumlu bir biçimde tartışılmıştır.

Öğretmen Öz Yeterlik İnancı

Öğretmen öz yeterliği öğretmenin, öğrenci öğrenmesini artırmaya yönelik sahip olduğu yeterliklere ilişkin yargılarını ifade etmektedir (Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini geliştirme ve sınıf içinde gerçekleştirilen öğretimin kalitesini artırma noktasında öğretmenleri etkileyen güçlü bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Kurz, 2006). Öz yeterliğinin öğretmenin sınıf içinde sergilediği davranışlarla yakından ilişkili olduğunu belirten Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesine daha fazla odaklandıklarını, akademik amaçları ön planda tuttuklarını, öğrenciler için daha yüksek standartlar belirlediklerini ve daha yüksek bir motivasyonla çalıştıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte, öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğrenme ve öğretime daha uygun bir sınıf ortamı yaratmada ve etkili öğretim pratikleri geliştirmede kendilerine daha fazla güvenmektedirler (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998).

Öğretmenin Veli ve Öğrencilere Güveni

Güven, bir kişinin ya da grubun karşı tarafın eylem ve söylemlerine karşı savunmasız kalmaya istekli olması ya da karşı taraftan herhangi bir zarar gelmeyeceğine yönelik inancı olarak tanımlanabilir (Hoy & diğ. 2006). Akademik iyimserliğin boyutlarından biri olarak öğretmenin veli ve öğrenciye duyduğu güven, öğretmenin öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelme, sınıf içi öğretim uygulamalarını tasarlama, uygulama ve bu uygulamaların öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkilerini değerlendirme süreçlerinde veli ve öğrencilerle iş birliği içinde çalışabileceğine yönelik inancıyla ilişkilidir (Woolfolk Hoy & diğ. 2008). Veli ve öğrencilere güvenen öğretmenlerin, öğretimi geliştirme ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileme gücü artabilir (Beard & diğ. 2010). Bununla birlikte, öz yeterliği yüksek olan öğretmenler gibi veli ve öğrenciye güveni yüksek olan öğretmenler de öğrencilerin yüksek öğrenme hedefleri belirlemelerine destek olmakta ve her öğrencinin öğrenebileceğine inanmaktadırlar (Woolfolk Hoy & diğ. 2008).

Öğretmenin Akademik Önem İnancı

Akademik önem inancı, öğretmenin öğretime ayırdığı süre ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik harcadığı çabayla ilişkilidir (Beard & diğ. 2010). Woolfolk Hoy ve diğerleri (2008) akademik önem inancını öğretmenin, öğrenciler için zorlayıcı öğretim etkinlikleri hazırlaması, öğrencilerin akademik etkinliklere katılımlarını sağlaması, etkili bir sınıf içi öğretim gerçekleştirilmesi, farklılaşan öğrenci ihtiyaçlarına en etkili biçimde cevap vermesi ve akademik hedefleri ön planda tutması olarak özetlemektedirler.

Yukarıdaki ifadelere dayanarak akademik iyimserliğin, öğretmenin öz yeterlik inancı, veli ve öğrenciye duyduğu güven ve akademik önem inancından oluşan bir kavram olarak ele alındığı, öz yeterlik inancının kavramın bilişsel, güvenin duyuşsal ve akademik önemin de davranışsal boyutunu temsil ettiği ifade edilebilir (Beard & diğ. 2010; Woolfolk Hoy & diğ. 2008).

Bürokratik Okul Yapısı ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişkiler

Akademik iyimserlik genel olarak öğretmenin mesleğine, öğrencilere, velilere, öğrenci öğrenmesine, okul gelişimine ve bireysel bilgi, beceri ve yeterliklerine yönelik inancıyla ilişkili bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Anderson, 2012; Beard, 2008; Beard & diğ. 2010; McGuigan, 2005; McGuigan & Hoy, 2006; Woolfolk Hoy & diğ. 2008). Okullar ise formel kurallara ve prosedürlere sahip ve belli bir hiyerarşik düzen içinde yönetilen kurumlardır (Hoy & Sweetland, 2001). Bu bağlamda, okulun bürokratik yapısından kaynaklanan rol yapısı, hiyerarşik düzen, kural, prosedür ve düzenlemelerin, öğretmenlerin öğrenci başarısını artırmaya yönelik inançlarını, duygularını ve eylemlerini etkilemesi beklenebilir.

Hoy ve Sweetland (2001) kural ve düzenlemelerin ön planda olduğu ve yenilikçi davranışlar yerine uyum davranışlarının daha fazla kredilendirildiği bürokratik okul yapılarında, öğretmen otonomisinin ve profesyonelizminin sınırlandığını, çift yönlü iletişim kanallarının kullanılmadığını ve birbirleriyle etkili bir biçimde iş birliği yapamayan öğretmenlerin yalnızlaştığını ileri sürmektedir. Hoy (2003) ise engelleyici bürokratik okul yapılarında, okul yöneticilerinin öğretmenlerin davranışlarını yakından kontrol ettiklerini ve farklılıkları örgütsel bütünlük bağlamında birer tehdit olarak algıladıklarını belirtmektedir. Ayrıca bu tür engelleyici yapılarda, problem çözme süreçleri etkili bir biçimde işletilememekte ve çatışmalardan kaçınılmaktadır (Hoy & Sweetland, 2001). Bu ifadelerden hareketle, engelleyici bürokratik yapılarda öğretmenlerin öğretimi geliştirme ve öğrenci öğrenmesini artırma noktasında sorumluluk üstlenmeyecekleri ve mesleklerine yönelik olumsuz bir algı geliştirecekleri iddia edilebilir.

Akademik iyimserlik öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine odaklanmaları, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını en etkili şekilde karşılamak için zaman ve çaba harcamaları, etkili sınıf içi öğretim uygulamaları tasarlamaları, bunları uygulamaları ve değerlendirmeleri ve her öğrencinin öğrenebileceğine inanmalarıyla ilişkilidir (McGuigan & Hoy, 2006; Woolfolk Hoy & diğ. 2008). Akademik amaçlara öncelik veren ve öğrenci öğrenmesine yönelik sorumluluk üstlenen öğretmenlerin özerklik ihtiyacı hissedecekleri ve sahip oldukları bilgi, beceri ve uzmanlığı öğrenci öğrenmesini artırmak için profesyonel bir anlayışla kullanmak isteyecekleri tahmin edilebilir. Bu bağlamda, temel amacın öğretmenlerin kurallara koşulsuz uyumunu sağlamak olduğu ve öğretmen davranışlarının yakından denetlendiği engelleyici bürokratik yapılarda (Hoy & Sweetland, 2001), öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının düşük olacağı savunulabilir. Benzer biçimde, aşırı kontrol odaklı örgütlerde meslektaşlarıyla yeterli düzeyde iş birliği yapamayan ve etkili iletişim kuramayan öğretmenlerin

yalnızlaşmaları ve bu nedenle öğrenci başarısına olumlu yönde etki etmeye yönelik inançlarının zayıflaması beklenebilir.

Akademik iyimserlik algısı yüksek olan öğretmenler, sahip oldukları bilgi ve becerilerle öğrenci öğrenmesine olumlu etki edebileceklerine inanmakta, öğretimi geliştirme noktasında öğrenci ve velilerin desteğini sağlamakta ve öğretimin kalitesini artırmaya yönelik davranışlar sergilemektedirler (Kurz, 2006). Bununla birlikte daha az merkezileşmiş ve biçimlendirilmiş okul yapılarında, öğretmenlerin profesyonel davranışlar göstermeleri önemsenmekte, öğrenci öğrenmesine yönelik sorumluluk üstlenen öğretmenler okul yöneticileri tarafından desteklenmekte, öğretmenler mesleki gelişimlerini etkili bir biçimde sürdürebilmekte ve meslektaşlarıyla okulda gerçekleştirilen öğretimi geliştirmek amacıyla birlikte çalışabilmektedirler (Hoy, 2003; Hoy & Sweetland, 2001; Sinden & diğ. 2004). Hoy ve Miskel (2004/2010) etkili okul yapılarının temel özelliğinin, öğretmenin işini kolaylaştırması olduğunu bildirmektedir. Hoy ve Sweetland (2001) etkili bürokratik okul yapılarında bireysel farklılıklara saygı duyulduğunu, problemlerin birer öğrenme fırsatı olarak görüldüğünü, öğretmenlerin müfredat ve öğretim süreçlerinde sorumluluk almalarının sağlandığını ve okul üyeleri arasında sağlıklı ilişkilerin kurulduğunu vurgulamaktadır. McGuigan (2005) ise etkili okul yapılarında öğretmenlerin öğrencilerinin başarılı olmalarına daha fazla inandıklarını, okula ilişkin kararlara etkin katılım gösterdiklerini, sınıf içinde uyguladıkları öğretim pratiklerini meslektaşlarıyla tartıştıklarını, okul yöneticilerinin müfredat ve öğretimin geliştirilmesi süreçlerinde öğretmenlerle birlikte hareket etme eğiliminde olduklarını ve okulda güvene dayalı ilişkilerin geliştirildiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, akademik iyimserlik ve etkili bürokratik okul yapısı kavramlarının temel varsayımları arasında bir paralellikten söz edilebilir. Nitekim Anderson (2012) akademik iyimserlik ve etkili bürokratik okul yapısının ortak noktasının, her iki kavramın öğrenci öğrenmesine odaklanması olduğunu vurgulamaktadır. Yukarıdaki ifadelerle dayanarak, bürokratik okul yapısının ve öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının teorik açıdan ilişkili olduğu ve okulun bürokratik yapısının engelleyici ve etkili olmasının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde farklı sonuçlar doğurabileceği ileri sürülebilir.

Bürokratik okul yapısı ve akademik iyimserliğin ilişkili olduğu, araştırmalara dayalı olarak da ileri sürülebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bürokratik okul yapısı ve okulun akademik iyimserlik düzeyi (Anderson, 2012; McGuigan, 2005; McGuigan & Hoy, 2006; Messick, 2012) ve öğretmenlerin akademik iyimserlik inancı (Beard, 2008; Beard & diğ. 2010) arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Anderson'un (2012) araştırma bulguları, etkili bürokratik okul yapısının okulun akademik iyimserliğinin boyutları olan kolektif yeterlik, güven ve akademik önemle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte aynı araştırmada, etkili bürokratik okul yapısının pozitif yönde en yüksek ilişkiyi verdiği alt boyutun akademik önem olduğu bulgulanmıştır. McGuigan (2005) okulun bürokratik yapısının etkili olmasıyla, akademik iyimserlik arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğunu ortaya koymuştur.

Başka bir çalışmada McGuigan ve Hoy (2006), etkili bürokratik okul yapısının okulun akademik iyimserlik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Messick'in (2012) araştırma bulguları da konuya ilişkin olarak yapılan önceki çalışmalardan elde edilen bulgulara paralel bir biçimde, etkili bürokratik okul yapısı ile okulun akademik iyimserlik düzeyi arasında oluşan pozitif yönlü ilişkilerin varlığını ve etkili bürokratik okul yapısının okulun akademik iyimserlik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Öte yandan, akademik iyimserlik kavramının öğretmen düzeyinde ele alındığı ve bürokratik okul yapısıyla ilişkilerinin incelendiği araştırmalarda da öğretmenlerin bürokratik okul yapısına ilişkin algılarının akademik iyimserlik inançlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Beard, 2008; Beard & diğ. 2010). Bu bağlamda, ampirik eksende bürokratik okul yapısının gerek okul gerekse öğretmen düzeyinde akademik iyimserlikle ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmanın amacını, öğretmenlerin bürokratik okul yapısına ve akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda, mevcut araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin bürokratik okul yapısına ve akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin algıları nasıldır?
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin bürokratik okul yapısına ilişkin algıları ile akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin bürokratik okul yapısına ilişkin algıları, akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bürokratik okul yapısına ilişkin algıları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni akademik iyimserlik, bağımsız değişkeni ise bürokratik okul yapısıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kastamonu ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında 2013-2014 öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yoluyla 14 ilköğretim okulundan seçilen toplam 211 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Bu öğretmenlerin 109'u (%51.7) erkek, 102'si (%48.3) kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıkları 24 ile 58 arasında değişmekte olup ortalama yaş 36.07, standart sapma 7.57'dir. Öğretmenlerin kıdemleri incelendiğinde, kıdem aralığının 1 ile 35 arasında değiştiği, ortalama kıdem 12.64, standart sapmanın 7.23 olduğu tespit edilmiştir. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları okulda çalışma sürelerinin ortalaması 5.13 ve standart sapması ise 3.97 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırmada iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görev yapılan okuldaki hizmet süresi gibi demografik bilgilerinden oluşan "*Kişisel Bilgi Formu*" yer almaktadır. İkinci bölümde ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin bürokratik okul yapısının etkililiğine ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla "*Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği*" ve akademik iyimserlik düzeylerinin belirlenmesi için "*Bireysel Akademik İyimserlik Ölçeği*" yer almaktadır.

Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği: Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen ve Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçek, Likert tipinde derecelendirilmekte (Asla = 1, Ara sıra = 2, Bazen = 3, Sık sık = 4 ve Daima = 5) ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin 6'sı ters kodlanmaktadır. Buluç (2009) tarafından ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemeye yönelik yapılan analizler, ölçeği oluşturan maddelerin tek boyut altında toplandığını, ilgili 12 maddenin toplam varyansın %43.265'ini açıkladığını ve ölçeğin iç tutarlık katsayısının .88 olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucu, KMO .90 ve Barlett Sphericity testi anlamlı bulunmuştur. Bu doğrultuda gerçekleştirilen faktör analizi sonuçları, ölçeğin tek boyutlu bir yapı arz ettiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, ölçeğin faktör yapısını yönelik incelemelerin yapıldığı bir dizi araştırmanın (Buluç, 2009; Cerit, 2013; Hoy & Sweetland, 2001) bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca, tek boyutun açıkladığı toplam varyansın %45.38 olduğu ve ilgili boyutu oluşturan maddelerin faktör yük değerlerinin .51 ile .72 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, ilgili ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi sonuçları, ölçeğin iç tutarlık katsayısının .89 olduğunu ve madde-toplam korelasyonlarının .59 ile .72 arasında değiştiğini göstermiştir.

Hoy ve Sweetland (2000, 2001) okulların bürokratik yapılarının etkililiğinin belirlenebilmesi için bir formül oluşturmuş ve formülden elde edilen puanların yorumlanmasını sağlayan standart puanları ortaya koymuşlardır:

(Okul Yapısının Etkililiği İçin Standart Puanlar = $[100*(ESS-3.74)/.381]+500$).

Eğer okul puanları:

200 ise, Bürokratik yapı % 99 engelleyici şekilde işlemektedir.

300 ise, Bürokratik yapı % 97 engelleyici şekilde işlemektedir.

400 ise, Bürokratik yapı % 84 engelleyici şekilde işlemektedir.

500 ise, Bürokratik yapı orta derecede işlemektedir.

600 ise, Bürokratik yapı % 84 etkili şekilde işlemektedir.

700 ise, Bürokratik yapı % 97 etkili şekilde işlemektedir.

800 ise, Bürokratik yapı % 99 etkili şekilde işlemektedir.

Yukarıdaki formül uyarınca, mevcut çalışmada ilköğretim okullarının bürokratik yapılarına ilişkin standart puan;

$$\text{Standart Puanlar} = [100 \cdot (3,645 - 3,74) / .381] + 500$$

Standardize Edilmiş Okul Puanları = 475.065 olarak bulunmuştur.

Bireysel Akademik İyimserlik Ölçeği: Bu ölçek, Beard ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiş ve Yıldız (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu akademik önem, veli ve öğrenciye güven ve öğretmen etkililiği olmak üzere üç boyutta toplam 11 maddeden oluşmaktadır. Likert tipindeki bu ölçeğin maddeleri “0 = Kesinlikle katılmıyorum” ve “5 = Kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Yıldız (2011) ilgili ölçeğin Türkçeye uyarlanması amacıyla yaptığı çalışmada, ölçeğin üç boyutlu bir yapı arz ettiğini ve üç boyutun birlikte toplam varyansın %40'ını açıkladığını ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada Yalçın (2012), ilgili ölçeğin geçerliğini ortaya koymaya yönelik yaptığı analizler sonucu, faktör yük değerleri düşük olan 2 maddeyi ölçekten çıkarmış ve kalan ölçek maddelerinin 3 boyut altında toplandığını belirlemiştir. Buna rağmen yazar, ilk faktör yükünün oldukça yüksek olması nedeniyle ölçeğin tek faktörlü halinin kullanılmasına karar vermiştir. Ayrıca Yalçın'ın (2012) araştırma bulguları tek faktörlü yapının toplam varyansın %39.69'unu açıkladığını, maddelerin faktör yük değerlerinin .29 ile .85 arasında değiştiğini ve ölçeğin iç tutarlık katsayısının .79 olduğunu göstermiştir. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin yukarıda sözü edilen çelişkili bulgular, mevcut araştırma kapsamında ölçeğin faktör yapısının ortaya konmasını gerektirmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiş, KMO'nun .87 ve Barlett Sphericity testinin anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Bir sonraki adımda gerçekleştirilen faktör analizi sonuçları, ölçeğin tek boyutlu bir yapı arz ettiğini, tek boyutun açıkladığı toplam varyansın %44.26 olduğunu ve ölçeği oluşturan maddelerin faktör yük değerlerinin .41 ile .78 arasında değiştiğini göstermiştir. Ayrıca, mevcut araştırma kapsamında bireysel akademik iyimserlik ölçeğinin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucu, ölçeğin iç tutarlık katsayısı .86 olarak hesaplanmış ve madde-toplam korelasyonlarının .55 ile .67 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 15.0 programıyla analiz edilmiştir. Veriler iki aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada veri setindeki eksik ve hatalar veriler tespit edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bir sonraki aşamada, araştırmanın alt problemleri çözümlenmiştir. Araştırmada alt problemlerin çözümlenmesi sürecinde öncelikle her bir alt boyutta bulunan ölçek maddelerinin aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve analizler bu faktör değerleri üzerinden gerçekleştirilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okulların bürokratik yapısına ve akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin algılarının belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Okulun bürokratik yapısı ve öğretmenlerin

akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişkilerin ortaya konmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. Son olarak, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin okulun bürokratik yapısı tarafından yordanmasına ilişkin analizlerde çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizinin yorumlanmasında standartlaştırılmış Beta (β) katsayısı ve bunun anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Değişkenlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın değişkenlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ortalama ve Standart Sapma Değerleri İle Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	\bar{X}	S	Standardize Edilmiş Okul Puanı (SEOP)	1	2
1. Okulun bürokratik yapısı	3.65	.79	475.065	-	.46**
2. Akademik iyimserlik	3.86	.58			-

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 1'de verilen ortalama değerler incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okulun bürokratik yapısının etkililiğine yönelik algılarının orta düzeyin altında olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 3.65$; SEOP = 475.065). Başka bir anlatımla, okulun bürokratik yapısının engelleyici özellikler sergilediği belirtilebilir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarının ise orta düzeyin üstünde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 3.86$). Bununla birlikte, okulun bürokratik yapısı ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları, iki değişken arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir ($r = .46$, $p < .01$).

Akademik İyimserliğin Yordanması

Akademik iyimserliğin okulun bürokratik yapısı tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarını Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Akademik İyimserliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p
Sabit	2.61	.17		15.49	.00
Akademik iyimserlik	.34	.05	.46	7.55	.00

$R = 46$; $R^2 = 21$; $F(1, 209) = 57.04$; $p < .05$

Tablo 2'de regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, okulların bürokratik yapısının etkili olma düzeyinin öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($\beta = .46, p < .05$). Okulun bürokratik yapısının etkili olma düzeyi, öğretmenlerin akademik iyimserliklerine yönelik varyansın %21'ini açıklamaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin bürokratik okul yapısının etkililiğine ilişkin algıları ve akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, bürokratik okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini yordayan önemli bir değişken olduğu düşüncesini doğrular niteliktedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin bürokratik okul yapısının etkililiğine ilişkin algılarının, Hoy ve Sweetland (2000, 2001) tarafından ortaya konan bürokratik okul yapısının etkililiğine yönelik standartlaştırılmış puanlara göre, orta düzeyin altında olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla, mevcut araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, ilköğretim okullarında hakim olan bürokratik yapı engelleyici özellikler gösterebilmektedir. Araştırmanın bu bulgusundan hareketle, ilköğretim okulu öğretmenlerinin bürokratik okul yapılarında etkili bir iş birliği yapamadıkları, öğretim sürecine yönelik kararlarda yeterince söz sahibi olamadıkları, bilgi, beceri ve uzmanlıklarından yeterince faydalanılmadığı, yaptıkları işlerin yakından denetlendiği ve önceden belirlenmiş kurallara uyum sağlamalarının beklendiği ileri sürülebilir. Hoy ve Sweetland (2001) öğretmenlerin yakından denetlendiği ve kurallara koşulsuz uyum sağlamalarının beklendiği bürokratik okul yapılarında öğretmenlerin yalnızlaşabileceklerini ve bu durumun öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine yönelik çabalarını olumsuz yönde etkileyebileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bürokratik okul yapısının etkililiğine yönelik algılarının orta düzeyin altında olması, öğretim süreçlerinin kalitesinin ve öğrenci öğrenmesinin artırılması bakımından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, ortaya konan araştırma bulgularının çelişkili olduğu görülmektedir. Cerit (2013) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmanın bulguları, okulların engelleyici bürokratik yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Buluç'un (2009) araştırma bulguları ise okulların etkili bürokratik yapıya sahip olduklarını göstermektedir. Konuya ilişkin yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların farklılaşması, bu konuda daha fazla ve derinlemesine araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının orta düzeyin üstünde olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgu, Çoban ve Demirtaş'ın (2011) öğretmenlerin okulun akademik iyimserliğine ilişkin algılarının akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutunda çoğunlukla, güven ve akademik vurgu boyutlarında ise orta düzeyde olduğunu gösteren araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan Yalçın'ın (2012) araştırma bulguları, öğretmenlerin

akademik iyimserlik algılarının iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Akademik iyimserlik, öğretmenlerin öğrenci başarısını artırmaya ve okulda daha etkili bir öğrenme ortamı yaratmaya yönelik olarak sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin olumlu yargılarını, öğrenci ve velilerle iş birliği içinde çalışabileceklerine yönelik inançlarını ve her öğrencinin öğrenebileceği varsayımından hareketle etkili sınıf içi öğretim uygulamaları geliştirmelerini kapsayan bir kavramdır (McGuigan & Hoy, 2006). Akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine odaklandıkları, sınıf ve okul içinde oluşturdukları olumlu öğrenme ortamıyla öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına en etkili şekilde cevap verdikleri söylenebilir (Beard & diğ. 2010; McGuigan & Hoy, 2006; Woolfolk Hoy & diğ. 2008). Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen bu bulgu, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin meslektaşlarıyla, öğrencilerle ve velilerle etkili bir iletişim kurarak ve iş birliği içinde çalışarak öğrenciler için yüksek öğrenme hedefleri belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için öğrenme ortamını düzenleme, etkili sınıf içi öğretim uygulamaları geliştirme ve öğrenci öğrenmesine yönelik geribildirim verme noktasında istekli oldukları biçiminde yorumlanabilir. Araştırmanın ilgili bulgusu, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri ve uzmanlığa yönelik algılarının olumlu yönde olduğu biçiminde de anlaşılabilir. Öte yandan, akademik iyimserliğin öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine, okulda öğrenme ve öğretimin geliştirilmesine, öğretim sürecinin ve çıktılarının sorumluluğunun üstlenilmesine ve okul paydaşları ile iş birliği içinde çalışmaya yönelik öğretmenlerin bakış açılarını yansıtan önemli bir kavram olduğu düşünüldüğünde (Hoy & diğ. 2006), öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olması beklenebilirdi. Bu bulgunun ortaya çıkmasında, ilgili araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısının engelleyici özelliklere sahip olmasının önemli bir etken olabileceği düşünülmektedir. Bu ifadeye paralel biçimde Cerit (2013), bürokratik okul yapısının engelleyici özellikler sergilediği okullarda öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini öğretim sürecine yeterince yansıtamayabileceklerini ve genel olarak önceden belirlenmiş kural, prosedür ve düzenlemeler çerçevesinde hareket etme eğiliminde olacaklarını belirtmektedir.

Bu araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin etkili bürokratik okul yapılarına ilişkin algıları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları okulların bürokratik yapıları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. İlgili alanyazında bürokratik okul yapısı ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarda (Anderson, 2012; Beard, 2008; Beard & diğ. 2010; McGuigan, 2005; McGuigan & Hoy, 2006; Messick, 2012) benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Anderson'un (2012) araştırma bulguları bürokratik okul yapısının etkililiği arttıkça öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin ve okul üyeleri arasında güvene dayalı gerçekleşen ilişkilerin geliştiğini ve okulun bir bütün olarak öğrenci öğrenmesine daha fazla odaklandığını göstermektedir. Bununla birlikte akademik iyimserlik kavramını öğretmen düzeyinde ele alıp bürokratik okul yapısıyla ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışmadan elde edilen bulgular (Beard, 2008; Beard & diğ. 2010), okulun

bürokratik yapısının etkililiği ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, etkili bürokratik okul yapısı ve akademik iyimserliğin temel varsayımlarındaki paralellikle açıklanabilir. Nitekim etkili bürokratik okul yapılarında öğretmenlerin okulda karar süreçlerine katılımları teşvik edilmekte, öğretmenler sınıf içinde uyguladıkları öğretim uygulamalarını meslektaşlarıyla birlikte geliştirmekte ve değerlendirmekte, öğretmenlerin birer alan uzmanı oldukları kabul edilmekte ve yaptıkları işlerde kendilerine otonomi sağlanmaktadır (McGuigan, 2005; McGuigan & Hoy, 2006). Bununla birlikte, etkili bürokratik okul yapılarında bireysel farklılıklar olumlu karşılanmakta, oluşan sorunlara birer engel değil gelişim fırsatı olarak bakılmakta, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde sorumluluk almaları desteklenmekte ve okul üyeleri arasında sağlıklı ilişkiler gelişmektedir (Hoy & Sweetland, 2001). Ayrıca, etkili okul yapılarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri desteklenmekte (Sinden & diğ. 2004) ve bürokratik yapının gereği olarak varlığını sürdüren kural, prosedür ve düzenlemeler problem çözüme, öğretimi güçlendirme ve iş birliğini artırma amaçlı işlemektedir (Hoy, 2003). Tam aksine, engelleyici bürokratik okul yapıları öğretmenlerin iş birliği yapmalarını, birbirleriyle etkili bir iletişim kurmalarını ve karar süreçlerine katılımlarını sınırlandırarak ortaya çıkan problem ve çatışmaların ötelendiği, uyum davranışlarının ise önemsendiği bir örgüt portresi çizmektedir (Anderson, 2014; Hoy & Sweetland, 2001). Akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrenciler için yüksek öğrenme hedefleri belirledikleri, bu hedefleri gerçekleştirmek için sınıf içinde etkili bir öğretim gerçekleştirdikleri ve her öğrencinin başarılı olabileceğine inandıkları düşünüldüğünde, öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından desteklendikleri ve birer profesyonel olarak algılandıkları etkili bürokratik okul yapılarında akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olmasının beklentilerle uyumlu olduğu söylenebilir. Bu ifadeye destekler biçimde Hoy ve Miskel (2004/2010), etkili okul yapılarında okul yöneticilerinin öğretmenlerin işlerini kolaylaştırdıklarını ve bilgi, beceri ve yeterliklerine saygı duyduklarını belirtmektedir.

Bu araştırmada son olarak etkili bürokratik okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, McGuigan ve Hoy'un (2006) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Bununla birlikte Messick (2012), etkili bürokratik okul yapısı ile okulun akademik iyimserlik düzeyi arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, her iki kavram arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu ve etkili bürokratik okul yapısının okulun akademik iyimserlik düzeyini pozitif yönde ve anlamlı bir biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğretime ve öğrenci öğrenmesine odaklanmaları ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha etkili bir biçimde karşılamaları, sahip oldukları bilgi ve becerilere yönelik olumlu algılar geliştirmeleri, okul yönetimi tarafından desteklenmeleri, öğretim süreçlerinde etkin rol almaları ve meslektaşlarıyla birlikte okulda gerçekleştirilen öğretimi sorgulayabilmelerine bağlıdır (Hoy, 2003; Hoy & Sweetland, 2001). Başka bir anlatımla, öğretmenin okuldaki rolüne ilişkin algısı, öğretim sürecinin kalitesiyle yakından ilişkilidir. Bu

bakımdan, öğretmenlerin yetki alanlarının geniş olduğu ve meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarının teşvik edildiği etkili okul yapılarında, öğretmenlerin akademik amaçları gerçekleştirme yönünde daha fazla çaba ve zaman harcamaları mümkün olabilir. Öte yandan, öğretmenlerden yalnızca kurallara uymalarının beklendiği, yenilikçi davranışlara örgütün bütünlüğüne yönelik bir tehdit olarak bakıldığı ve öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarını geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerini yalnız başlarına gerçekleştirdikleri okullarda, öğretmenler bireysel olarak sorumluluk almaktan kaçınabilirler. Engelleyici okul yapılarında öğretmenler katı kural ve düzenlemelere uyum göstermeye zorlanmakta, yakından denetim mekanizmaları işletilmekte ve bürokratik kurallara uygun hareket etmeyen öğretmenler cezalandırılmaktadır (Hoy & Sweetland, 2001). Oysa akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, öz yeterlik algıları yüksek Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğrenci öğrenmesini geliştirme noktasında diğer öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle iş birliği yapabilen ve onlara güvenen (Woolfolk Hoy & diğ. 2008) ve öğretime ayırdığı süreyi en etkili biçimde kullanabilen öğretmenlerdir (Beard & diğ. 2010). Bu bağlamda, araştırmanın ilgili bulgusundan yola çıkarak öğretmenlerin öğretime harcadıkları zamanı en etkili şekilde kullanmaları, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaları, karar süreçlerini bilgi, beceri ve uzmanlıklarıyla desteklemeleri ve sonuç olarak akademik iyimserlik algılarının artması için etkili bürokratik okul yapılarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleriyle ilişkili olan okul yapılarına yönelik daha derinlemesine araştırmaların yapılması gerektiği ifade edilebilir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları öğrenci öğrenmesi ve okul gelişimi ile ilişkili olduğundan, öğretmenlerin iyimserlik algılarını geliştirecek okul temelli uygulamalar daha fazla önemsenmelidir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının yönetici, meslektaş, veli ve öğrenci iş birliği ve ilgili paydaşlar arasında gerçekleşecek etkili iletişimle ilişkili olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin birer profesyonel olarak algılandıkları, okul yöneticileri tarafından desteklendikleri, okula ilişkin kararlara katılımlarının sağlandığı, belirli düzeyde otonomiye sahip oldukları, bireysel inisiyatifin olumlu karşılandığı, güven odaklı bir okul kültürünün geliştirilmesi, öğretmenlerin akademik iyimserlikleri bakımından oldukça önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre yeniliklerin desteklendiği ve problemlerin birer gelişim fırsatı olarak algılandığı etkili okul yapılarında, öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları artmaktadır. Bu nedenle değişim, yenileşme, farklılıklara saygı ve güven anlayışına dayalı olarak kurgulanacak okul yapıları, okulun en temel amacı olan öğrenci öğrenmesinin en üst düzeyde gerçekleştirilmesine katkı sağlayabilir. Bununla birlikte, konuya ilişkin yapılacak başka çalışmalarda görüşme ve gözlem gibi nitel araştırmalardan faydalanarak daha derinlemesine veri toplanabilir ve çözümlene yapılabilir. Ayrıca, bürokratik okul yapısı ve öğretmen akademik iyimserliği arasındaki ilişkileri nedensellik bağlamında inceleyecek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Son olarak mevcut araştırma akademik iyimserliği öğretmen düzeyinde ele aldığından,

okul düzeyinde akademik iyimserliğin farklı okul yapılarıyla ilişkisini ele alacak çalışmaların alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Quarterly*, 41, 61-89.
- Allen, A. (2011). *Academic optimism and instructional leadership in urban elementary schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3472225)
- Anderson, K. (2012). *Examining relationships between enabling structures, academic optimism and student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3520469)
- Beard, K. L. S. (2008). *An exploratory study of academic optimism and flow of elementary school teachers* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2009). *Academic optimism of individual teachers. Confirming a new construct*. Working Paper, Ohio State University. http://www.waynehoy.com/pdfs/Teacher_Academic_Optimism_Measure.pdf adresinden 15.10.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers. Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(132), 71-86.
- 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). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3539972)
- Cerit, Y. (2013). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17 (3), 317-348.
- Dean, S. D. (2011). *Collegial leadership, teacher professionalism, faculty trust: predicting teacher academic optimism in elementary schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3461037)
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures. Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-108.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi. Teori, araştırma ve uygulama* (7. Baskıdan Çev.) (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (Orijinal Basım. 2004).
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). Bureaucracies that work: Enabling not coercive. *Journal of School Leadership*, 10, 525-541.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and nature of enabling school structure. *Educational Administration Quarterly*, 37, 296-321.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park: SAGE.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3217407)
- Lennon, P. A. (2010). *The relationship of bureaucratic structure to school climate: An exploratory factor analysis of construct validity* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3421862)
- Lynn, S. J. (2013). *Teacher burnout and its relationships with academic optimism, teacher socialization, and teacher cohesiveness* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3552664)
- Malloy, J. P. (2012). *Effects of distributed leadership on teachers' academic optimism and student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Mayerson, D. R. (2010). *The relationship between school climate, trust, enabling structures, and perceived school effectiveness* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3476662)
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3179683)
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- Messick, P. P. (2012). *Examining relationships among enabling school structures, academic optimism and organizational citizenship behaviors* (Doctoral

- dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3520487)
- Mishoe, J. N. (2012). *Academic optimism and academic success: An explanatory case study* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3553622)
- Nelson, L. M. (2012). *The relationship between academic optimism and academic achievement in middle schools in Mississippi* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3514704)
- Reeves, J. B. (2010). *Academic optimism and organizational climate: an elementary school effectiveness test of two measures* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3439839)
- Rutledge II, R. D. (2010). *The effects of transformational leadership on academic optimism within elementary schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3439841)
- Sinden, J. E., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy. Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Wagner, C. A. (2008). *Academic optimism of Virginia high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3302006)
- Watts, D. M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: test of a theory* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3390602)
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. W. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-835.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Wu, H. C. (2012). *Collective responsibility, academic optimism, and student achievement in Taiwan elementary schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3520764)
- Yalçın, S. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanabilirliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.