



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

OKUL ETKİLİLİĞİNİN PYGMALİON ETKİSİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ:
POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYENİN ARACILIK ROLÜ

Kenan ÇİFTÇİ

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

OKUL ETKİLİLİĞİNİN PYGMALİON ETKİSİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ:
POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYENİN ARACILIK ROLÜ

THE EVALUATION OF SCHOOL EFFECTIVENESS IN THE CONTEXT OF PYGMALION
EFFECT: THE MEDIATION ROLE OF POSITIVE PSYCHOLOGICAL CAPITAL

Kenan ÇİFTÇİ

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Kenan ÇİFTÇİ'nin hazırladığı "Okul Etkililiğinin Pygmalion Etkisi Bağlamında Değerlendirilmesi: Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Rol¼" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Y¼netimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans/Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Doç. Dr. Didem KOşAR	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Pınar AYYILDIZ	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Nilay NEYİşCI	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOğRUÖZ	İmza

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun
...../...../..... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 28 / 04 / 2023 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı, Iğdır ili merkez ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği, pozitif psikolojik sermaye ve pygmalion etkisine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Iğdır ilindeki okullarda çalışmakta olan 432 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, Hoy tarafından geliştirilen ve Şenel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Etkililiği Ölçeği”, Luthans ve ark. (2007a) tarafından geliştirilen ve Çetin ve Basım (2012) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Psikolojik Sermaye Ölçeği” ve Çiftçi ve Özdemir (2023) tarafından geliştirilen “Pygmalion Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Veri analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, ANOVA, LSD testi, Pearson Korelasyon, Yapısal Eşitlik Modeli ve Yol Analizi kullanılmıştır.

Sonuçlara göre öğretmenlerin okul etkililiği, pozitif psikolojik sermaye ve pygmalion etkisine yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinde, okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin, pozitif psikolojik sermaye görüşlerinde de okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmenlerin iyimserlik alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ise medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, pygmalion etkisine yönelik görüşlerde okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğretmenlerin pygmalion ölçeğinin geneline ve inanç alt boyutuna yönelik görüşlerinde, okul türü değişkeni açısından da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Okul etkililiği, pozitif psikolojik sermaye, pygmalion etkisi ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre, okul etkililiği ile pygmalion etkisi arasındaki ilişkide, pozitif psikolojik sermayenin kısmi aracılık etkisinin olduğu keşfedilmiştir.

Anahtar sözcükler: Okul etkililiği, pygmalion etkisi, pozitif psikolojik sermaye, Rosenthal etkisi, pozitif örgütsel davranış

Abstract

The aim of this research is to examine the relationship between the opinions of teachers working in primary, secondary and high schools in the central district of Iğdır province on school effectiveness, positive psychological capital and pygmalion effect. The research was designed in correlational survey model, one of the quantitative research approaches. The sample of the research consists of 432 teachers. The data were collected from the "SE-Index" developed by Hoy and adapted by Şenel (2015), "PCQ" developed by Luthans and adapted by Çetin and Basım (2012) and the "Pygmalion Scale" developed by Çiftçi and Özdemir (2023). Frequency, arithmetic mean, standard deviation, t test, ANOVA, LSD test, Pearson Correlation, Structural Equation Model and Path Analysis were used in data analysis.

It was determined that the opinions of the teachers on the optimism sub-dimension of positive psychological capital made a statistically significant difference according to the marital status variable. It was observed that there was a statistically significant difference in the views of teachers on the pygmalion effect, according to the variable of the number of teachers in the school. It was found that there was a statistically significant difference on the pygmalion scale and the belief sub-dimension in terms of the school type variable. Statistically significant relationships were found between school effectiveness, positive psychological capital, pygmalion effect and its sub-dimensions. According to the results of the research, it has been revealed that positive psychological capital has a partial mediating effect in the relationship between school effectiveness and the pygmalion effect.

Keywords: school effectiveness, positive psychological capital, pygmalion effect, Rosenthal effect, positive organizational behavior

Teşekkür

Öğrenme serüvenimin bu aşamasında, başta danışmanım Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR olmak üzere, yaşadığım entelektüel dönüşümde payesi olan ve yolumun kesiştiği tüm bilim emekçilerine en kalbi şükranlarımı sunarım. En büyük fedakârlığı gösteren kıymetli eşim Gizem'e, biricik kızım Arin Ada'ya ve varlıkları ile yaşamı anlamlı kılan tüm sevdiklerime teşekkür ederim.

Prometheus'un tanrılardan çaldığı ateşi bir maraton koşucusu gibi nesilden nesile aktaran tüm düşünce işçilerine ithaf olunur.

Saygılarımla...

Kenan ÇİFTÇİ

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	v
Teşekkür.....	vi
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
Araştırma Problemi.....	9
Sayıltılar.....	10
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	12
Okul Etkililiği.....	12
Pozitif Psikolojik Sermaye.....	39
Pygmalion Etkisi.....	58
Bölüm 3 Yöntem.....	84
Araştırmanın Türü.....	84
Evren ve Örneklem.....	85
Veri Toplama Süreci.....	88
Veri Toplama Araçları.....	88
Verilerin Analizi.....	100
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	107
Okul Etkililiğine Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma.....	107

Pozitif Psikolojik Sermayeye Yönelik Bulgular, Yorum Ve Tartışma	123
Pygmalion Etkisine Yönelik Bulgular, Yorum Ve Tartışma	143
OE, PPS ve PE Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma	157
OE ve PE Arasındaki İlişkide PPS'nin Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular, Yorum Ve Tartışma	160
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	166
Kaynaklar	170
EK-A: Ölçek Kullanım İzinleri	ccxv
Ek-B: Veri Toplama Araçları	ccxviii
Ek-C: Etik Komisyon Onay Bildirimi	ccxxi
Ek-Ç: Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma izni	ccxxiii
EK-D: Etik Beyanı	ccxxv
EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	ccxxvi
EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report	ccxxvii
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	ccxxviii

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Etkili Okullar İçin Belirlenen On Bir Faktör</i>	27
Tablo 2 <i>Kuruluşlardaki Pygmalion Araştırmalarının Kronolojik Listesi</i>	72
Tablo 3 <i>Pygmalion ve Golem Tipi Liderlerin Kişilik Özellikleri ve Teknik Kontrol Listeleri</i>	75
Tablo 4 <i>Okul Kademelerine Göre Evren ve Örneklemdaki Okul ve Öğretmen Sayıları</i>	85
Tablo 5 <i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>	86
Tablo 6 <i>Veri Toplama Araçlarına İlişkin Cronbach alfa Katsayıları</i>	92
Tablo 7 <i>Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler</i>	93
Tablo 8 <i>Kullanılan Ölçeklere İlişkin DFA Değerleri</i>	94
Tablo 9 <i>OEÖ'ye ait DFA Sonuçları</i>	94
Tablo 10 <i>PSÖ'ye ait DFA Sonuçları</i>	96
Tablo 11 <i>PÖ'ye ait DFA Sonuçları</i>	98
Tablo 12 <i>Ölçeklere İlişkin Normallik Testi Değerleri</i>	100
Tablo 13 <i>Eşvaryanslılık (Homojenlik Testi) Değerleri Tablosu</i>	103
Tablo 14 <i>Levene's Test Değerleri Tablosu</i>	103
Tablo 15 <i>Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Veri Setleri ve Analiz Teknikleri Özet Tablosu</i>	104
Tablo 16 <i>Korelasyon Katsayısı Referans Değerleri</i>	105
Tablo 17 <i>Ölçek Ortalamaları Referans Değerleri</i>	106
Tablo 18 <i>OEÖ'ye Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	107
Tablo 19 <i>OEÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması</i>	109
Tablo 20 <i>OE'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması</i> ...	110
Tablo 21 <i>OE'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması</i>	112
Tablo 22 <i>OEÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması</i>	113
Tablo 23 <i>OE'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okulda Çalışılan Süreye göre karşılaştırılması</i>	115
Tablo 24 <i>OE'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Müdürle Çalışılan Süreye Göre Karşılaştırılması</i>	116

Tablo 25 <i>OE'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması</i>	118
Tablo 26 <i>OE'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması</i>	120
Tablo 27 <i>OE'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması</i>	121
Tablo 28 <i>OE'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine göre Karşılaştırılması</i>	122
Tablo 29 <i>PSÖ'ye Yönelik Ortalama, Standart Sapma ve Ortanca Değerleri</i>	123
Tablo 30 <i>PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	125
Tablo 31 <i>PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması</i> .	127
Tablo 32 <i>PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme göre karşılaştırılması</i>	129
Tablo 33 <i>PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması</i>	131
Tablo 34 <i>PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okulda Çalışılan Süreye Göre Karşılaştırılması</i>	133
Tablo 35 <i>PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Müdürle Çalışılan Süreye Göre Karşılaştırılması</i>	135
Tablo 36 <i>PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması</i>	136
Tablo 37 <i>PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması</i>	138
Tablo 38 <i>PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması</i>	140
Tablo 39 <i>PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması</i>	142
Tablo 40 <i>PÖ'ye Yönelik Ortalama, Standart Sapma ve Ortanca Değerleri</i>	143
Tablo 41 <i>PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması</i>	145
Tablo 42 <i>PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması</i> ...	147
Tablo 43 <i>PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması</i>	148

Tablo 44 <i>PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması</i>	149
Tablo 45 <i>PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okulda Çalışılan Süreye Göre Karşılaştırılması</i>	150
Tablo 46 <i>PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Müdürle Çalışılan Süreye Göre Karşılaştırılması</i>	152
Tablo 47 <i>PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması</i>	153
Tablo 48 <i>PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması</i>	154
Tablo 49 <i>PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Medeni Duruma göre Karşılaştırılması</i>	155
Tablo 50 <i>PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması</i>	156
Tablo 51 <i>OE, PPS ve PE Arasındaki Korelasyon Değerleri</i>	158
Tablo 52 <i>YEM'e İlişkin Uyum İyiliği Değerleri</i>	162
Tablo 53 <i>YEM'e İlişkin Değerler</i>	162
Tablo 54 <i>Modele İlişkin Etki Değerleri</i>	163
Tablo 55 <i>Yol Analizine İlişkin Değerler</i>	163
Tablo 56 <i>Yol Analizine İlişkin Etki Değerleri</i>	164

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Rekabet Avantajı Sağlayan Sermaye Türleri</i>	46
Şekil 3 <i>Öz Yeterliliğin Kaynakları</i>	48
Şekil 4 <i>Öz Yeterliliğin Boyutları</i>	49
Şekil 5 <i>Birinci Grup Çalışmalar: PE'nin ve Kendini Gerçekleştiren Kehanetin Kökeni</i>	62
Şekil 6 <i>İkinci Grup Çalışmalar: PE üzerinde yoğun bir deney dönemi</i>	63
Şekil 7 <i>Üçüncü Grup Çalışmalar: PE ile ilgili en son bulgular ve yansımalar</i>	65
Şekil 8 <i>PE'deki Eylem ve İnanç Döngüsü</i>	66
Şekil 9 <i>PE, PPS ve OE Arasındaki İlişki Modeli</i>	84
Şekil 10 <i>OEÖ'ye ait DFA Modeli</i>	95
Şekil 11 <i>PSÖ'ye ait DFA Modeli</i>	97
Şekil 12 <i>PÖ'ye ait DFA Modeli</i>	99
Şekil 13 <i>OEÖ'ye ait Histogram ve Normal Q-Q Olasılık Grafiği</i>	101
Şekil 14 <i>PSÖ'ye ait Histogram ve Normal Q-Q Olasılık Grafiği</i>	102
Şekil 15 <i>PÖ'ye ait Histogram ve Normal Q-Q Olasılık Grafiği</i>	102
Şekil 16 <i>OE ve PE Arasındaki İlişkide PPS'nin Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Yapısal Eşitlik Modeli</i>	160
Şekil 17 <i>Modele İlişkin Yol Analizi</i>	164

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis)

AMOS: Analysis of Moment Structures

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

DFA: Doğruyayıcı Factor Analizi (Confirmatory Factor Analysis)

LGS: Liseye Geçiş Sistemi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OE: Okul Etkililiği

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

OEÖ: Okul Etkililiği Ölçeği

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

PE: Pygmalion Etkisi

PÖ: Pygmalion Ölçeği

PPS: Pozitif Psikolojik Sermaye

PSÖ: Psikolojik Sermaye Ölçeği

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

Ss: Standart Sapma

TDK: Türk Dil Kurumu

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study

VAF: Variance Account For

vd: Ve Diğerleri

VIF: Variance Inflation Factor

Bölüm 1

Giriş

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda bireyin kendini gerçekleştirme ve toplumsal gelişim için okullara olan ihtiyaç daha da artmıştır. Ancak, ortaya çıktığı zamandan bugüne toplumsal gelişim ve ilerlemenin öncüsü olma rolünü üstlenen okullar, değişim hızının agresif biçimde artmış olduğu bu dönemde değişen koşullara ayak uyduramamakta ve üstlendiği rolü yerine getirememektedir. Artış eğiliminde olan toplumsal olaylar, ekonomik krizler, kaynakların sömürülmesi, savaş ve göç gibi olgular ulusal ve küresel ölçekte sürdürülebilir bir dünya hedefine ulaşma noktasında en önemli araçlardan biri olan okulların bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevlerini yerine getiremediğinin en belirgin göstergelerindendir. Daha mikro düzeyde ise bu durumun en temel göstergelerinden biri, okulların sahip oldukları amaçları kabul edilebilir düzeyde gerçekleştiriyor ve ulaşmayı vadettikleri hedeflere ulaşamıyor olmalarıdır.

Ulusal ve uluslararası sınavlarda (LGS, YKS, PISA, TIMSS) yüksek başarı göstermek, bir eğitim örgütü olan okullar için en doğal amaçlar arasında sayılabilir. Ülkelere eğitimle ilgili mevcut durumları hakkında karşılaştırılabilir veriler sunan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) sınavı bu sınavlardan biridir. PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]) tarafından 15 yaşındaki öğrencilere üç yılda bir uygulanan bir sınavdır. Sınav öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarındaki durumları hakkında veri sağlamaktadır. Türkiye özelinde bu sınavlara baktığımızda, PISA (2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2019) sonuçlarına ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan raporlara göre (2005, 2010, 2015, 2018, 2019) ülkemiz 2003 yılından beri katılımını sürdürdüğü bu sınavlarda her

üç alanda da *OECD* ortalamasının altında kalmaktadır. Bir diğer uluslararası sınav ise 1995'ten beri dört yıl arayla yapılan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]) isimli sınavdır. Türkiye'nin 1999'dan (1999, 2007, 2011, 2015, 2019) beri katıldığı *TIMSS* sınavı dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri beceri düzeylerine yönelik değerlendirmeler yapmaya imkân sağlamaktadır (TEDMEM, 2021). *PISA* sınavlarında ortaya çıkan durumun benzeri *TIMSS* sınavlarında da görülmektedir. Ülkemiz katıldığı *TIMSS* sınav sıralamalarında kimi uygulamalarda (*TIMSS* 2011, 2015) fen puanları açısından ortalama üzerinde başarı göstermiş olsa dahi genel performansa bakıldığında diğer ülkelerin gerisinde kalmıştır (Sarier, 2020). Ulusal düzeyde uygulanan merkezi sınavlardaki durum da bu sonuçlarla benzerlik göstermektedir. TEDMEM (2022, s. 127) "*Eğitim Değerlendirme Raporuna*" göre sekiz yıllık eğitim sonunda 2021 yılında *Liselere Giriş Sınavı'na* (LGS) giren öğrencilerin 20 sorudan oluşan matematik testine doğru yanıt verme ortalaması "4,20" dir. Rapora göre *Matematik testlerine* öğrencilerin % 50'si "3" ve daha az sayıda doğru cevap verebilmiştir. Öğrencilerin % 47,9 unun "0" ile "6" soruya yanıt verdiği *Fen bilgisi* testinde doğru yanıtların ortalamasının "8,04" ve %61,09'unun "10" sorudan azına doğru cevap verdiği *Türkçe testinde* ise "9,41" doğru cevap ortalaması olduğu saptanmıştır. Ortaöğretime geçişte ortaya çıkan bu tablonun yükseköğretime geçişte de pek değişmediği görülmektedir. ÖSYM'nin (2020, s. 31) "*YKS Değerlendirme Raporuna*" göre 1.672.376 adayın katıldığı sınavda "*Alan Yeterlilik Testlerinde*" (AYT) adayların %24'ü (402.404) "*Türk Dili ve Edebiyatı-Sosyal Bilimler-1*" testinde, %36'sı (602.785) "*Sosyal Bilimler-2*" testinde, %10'u (173.426) "*Matematik*" testinde ve %33'ünün (546.342) ise "*Fen Bilimleri*" testinde hiçbir soruya yanıt vermemiştir. Ortaya çıkan bu çarpıcı durum genel olarak eğitim sistemimizin özelde ise okullarımızın etkili olmadığını göstermektedir.

Okulların etkililiğine (OE) yönelik araştırmalar, öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin gerek akademik gerekse sosyal gelişimleri üzerinde olumlu sonuçları olduğunu göstermektedir (Turhan ve ark., 2017). Etkili okullarda öğrenciler iş birliğine açık, sorumluluk

sahibi, okul yaşamını geliştirmeye meyilli, beklentilerin farkında ve kendi öğrenmesinden sorumlu bireylerdir (Çubukçu ve Girmen, 2006). Hoy ve Miskel'e (2015, s.275) göre etkili okula yönelik tanımlar değişiklik gösterse de bu okullarda hesap verilebilirlik, akademik başarı, performans standartları, performans testlerinde yüksek başarı ve öğretmen niteliği gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Görüldüğü üzere etkililik tanımlamalarında performans başarıları odak haline gelmiştir. Niteliksel açıdan yüksek standartların (öğretim liderliği, yüksek beklenti, gelişimin takibi) olduğu okulların tahmin edilenden daha yüksek başarı ve gelişim gösterdiği gözlenmiştir (Heck, 2000). Cuttance, (1992) öğrenci başarılarında okulun katkısının %8 olduğunu belirtirken, Reynolds (1992) ise okulun, öğrenci başarısını açıklamakta öğrencinin evine (aile faktörü) göre dört kat daha etkili olduğunu söylemektedir. Okul yöneticilerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğuna yönelik fikre bazı araştırmacılar mesafeli yaklaşırsa da etkili okul araştırmacılarının büyük çoğunluğu bu görüşe katılmaktadır (Hoy ve Miskel, 2015, s. 283). Bossert (1988) etkili okullarda müdürlerin sıklıkla amaçları vurguladığını, karar verme konusunda güçlü bir konumda olduğunu, kişilerarası ilişkilerinin kuvvetli olduğunu ve etkili yönetim sergilediklerini belirtmiştir.

Okulların sahip oldukları amaçları gerçekleştirme düzeyleri (Barnard, 1938) etkililik olarak tanımlamakta iken her okulun bunu başarabildiğini söylemek zordur. Bunun birçok sebebi olmakla birlikte okul yöneticilerinin okulu yönetirken sergiledikleri liderlik tarzı ve tercih ettikleri güç biçimi okulların etkili olup olmamalarının temel nedenlerinden biridir (Nir ve Hameiri, 2014). Edmonds'a (1979) göre okulların etkili olamamasının nedenlerinden biri de materyal ve kaynakların yetersizliğidir. Şişman (2004) etkisiz okullarla ilgili olarak; iş ve işlemlerde karmaşıklık, iklimle ilgili hoşnutsuzluk, düşük öğrenci başarısı, fazla mesaiden kaçınan öğretmenler, fazla devamsızlık, disiplin bozucu davranışlar, kişiler arası ilişkilerde çatışma ve okul aile birliğinin sağlanamaması gibi özelliklerin ortaklaştığını belirtmektedir.

Etkili okulların sahip olduğu özelliklerin belirlenmesini konu edinen birçok araştırma (Edmonds, 1982; Kirk ve Jones, 2004; Lezotte, 1991; Sammon ve ark., 1995; Shannon ve

Bylsma, 2007; Weber, 1971) yapılmıştır. Bunlar ve benzeri araştırmaların üzerinde ortaklaştıkları “*güvenli ve düzenli okul çevresi*”, “*bütün öğrenciler için yüksek beklentiler*”, “*açık okul misyonu*”, “*öğrenme fırsatları yaratma ve zamanın etkili kullanımı*”, “*öğrenci gelişiminin sürekli olarak gözlenmesi*”, “*olumlu ev-okul ilişkileri*” ve “*öğretimsel liderlik*” değişkenleri genel kabul gören etkili okul özellikleri arasında sayılmaktadır.

Okullar birer insanyoğun örgüt olduklarından etkili okullarla ilişkilendirilebilecek bir diğer değişken de çalışan (yönetici, öğretmen vd.) ve öğrencilerin sahip oldukları *Pozitif Psikolojik Sermaye* (PPS)'dir (Positive Psychological Capital). Seligman'ın (1998) “*Pozitif Psikoloji*” kavramından esinlenen Luthans ve Youssef (2004) “*Pozitif Psikolojik Sermaye*” kuramını ileri sürmüştür. “*Özyeterlik*”, “*iyimserlik*”, “*umut*” ve “*dayanıklılık*” gibi dört alt bileşenden oluşan PPS insanın sahip olduğu pozitif duyguları kapsamaktadır. Çalışanların sahip olduğu PPS'nin örgüt ortamlarına dahil olması ile örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde bireylerin psikolojik durumlarının öneminin arttığı görülmektedir. Bu sebeple, etkililiğin sağlanması açısından da PPS önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

PPS ile ilgili çalışmalar henüz çok yeni olmakla birlikte eğitim ortamlarına da girmeye başlamıştır. Bazı çalışmalar öğrencilerin pozitif ve güçlü yönlerine odaklanılmasının sağlık ve mutlulukları ile birlikte akademik başarıları ve sınıf bağlılığını da artırdığını göstermektedir (Gordon, 2006). Ayrıca güçlü ve pozitif yönlerine odaklanılan öğrenciler diğerlerine göre daha yüksek akademik beklentilere, yeterliliğe, kendini güçlendirmeye, dışsal motivasyona ve yetenek algılarına sahiptir (Austin, 2005). Yapılan araştırmalarda, PPS ile okulların etkililiği arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Çiftçi, 2019). Benzer bir ilişki de öğretmenlerin sahip oldukları iyimserlik ve umut düzeyleri ile etkili okulun öğretmen boyutu arasında saptanmıştır (Atış, 2020). Öte yandan PPS'leri yüksek çalışanların, performanları ve iş tatminleri diğerlerine göre daha yüksektir (Luthans ve ark., 2007a). Luthans ve arkadaşlarına göre yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların yaptıkları işe, okul iklimine ve diğer tüm unsurlara yönelik sahip oldukları algı, tutum ve düşünceler okul ortamını şekillendirmekle beraber işlerini yapma biçimlerini ve

başarı durumlarını da etkilemektedir. Yaptığı işle ilgili olumlu düşüncelere sahip olmayan yönetici, iş tatmini ve motivasyonu düşük öğretmen ve öğrenme kaygıları yaşayan öğrencilerin okulun amaçlarının gerçekleşmesine beklenen düzeyde katkı sağlayamayacakları kuvvetle muhtemeldir. Geleceğe yönelik hedefleri olan, işine ve iş arkadaşlarına karşı pozitif duygular besleyen bireylerin yapacağı katkının ise pozitif doğurguları olacağı tahmin edilebilir. Literatür incelendiğinde PPS'nin öncülü kabul edilebilecek çalışmalarda son yıllarda artış olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda PPS'nin iş doyumu (Cheung ve ark., 2011; Luthans ve ark., 2007b), örgütsel destek (Tian ve Xie, 2010), örgütsel güven (Norman, 2006), otantik liderlik (Avolio ve ark., 2004; Novitasari ve ark., 2020), ve duygusal emek (Acaray, 2019; Cheung ve ark., 2011; Tösten ve Toprak, 2017), girişimcilik (Mahfud ve ark., 2020) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Çalışanların PPS'leriyle ilişkili bir diğer etken de yöneticilerin astlarına (yönetici-çalışan/öğretmen-öğrenci) yönelik beklentileridir. PPS'nin özellikle iyimserlik bileşeninin bireylerin geleceğe yönelik olumlu beklentileri ile ilgili olması, kavramın beklenti kuramları ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Yöneticinin olumlu beklentileri, astların kendileri hakkındaki algılarına yansımakta ve bu olumlu dönüşüm astların davranışlarını da olumlu biçimde etkilemektedir. Bu durum *Pygmalion Etkisi* (PE) (*Rosenthal Etkisi*) kavramı ile ifade edilmektedir (Rosenthal ve Jacobson, 1968; Shashank, 2016). Örgütsel davranış çalışmalarında sıklıkla kullanılan PE kavramı OE çalışmalarında da kullanılagelmiştir (Dignan, 1982; Harris ve Willower, 1998; Jungbluth, 1993; Rosenthal ve Jacobson, 1968). İlgili literatür incelendiğinde yöneticilerin astlara yönelik beklentilerinin astlar tarafından algılanmasının performans artışı sağladığına yönelik birçok çalışma ile karşılaşılmaktadır (Avolio ve ark., 2009; Eden, 1984; Livingston, 1969; Nanatovich, 2008; Schrank, 1968). Eğitim kurumlarında yürütülmüş olması ve aynı zamanda bir OE araştırması olması bakımında ayrı bir önem taşıyan Rosenthal ve Jacobson'un (1968) "*Sınıfta Pygmalion*" isimli çalışması, öğretmenlerin öğrencilere yönelik pozitif yüksek beklentilerinin öğrencilerin başarı puanlarında artış sağladığını göstermiştir.

Literatür incelendiğinde OE'ye yönelik çalışmaların Coleman raporu (1966) ile başladığı ve çalışmaların (Jencks, 1972; Klitgaard ve Hall, 1974; Mace-Matluck, 1987; Weber, 1971) öğrencilerin aile yapısı ile sosyo-ekonomik durumlarını merkeze alan ve daha çok girdi-çıkı ilişkisine dayanan araştırmalarla sınırlı kaldığı görülmektedir. Daha sonra araştırmacılar (Brookover ve ark., 1979; Brookover ve Lezotte, 1979; California Eyaleti Eğitim Bakanlığı, 1980; Glenn, 1981; Levine ve Stark, 1981; Rutter ve ark., 1979; Venezky ve Winfield, 1981) durum, program değerlendirme, okul geliştirme çalışmaları ve etkili okullarla ilgili tanımlama çalışmalarına odaklanmışlardır. Ardından araştırmacıların (Tomlinson, 1980; Austin, 1979; 1981; Phi Delta Kappa, 1980; Purkey ve Smith, 1983) özetleme, sentezleme ve eleştirel inceleme çalışmalarına yöneldikleri görülmüştür. Bu süreç 1990'lara kadar bu şekilde devam etmiştir. Etkililik araştırmalarında 1990'lar sonrasında başlayan reform çalışmaları günümüzde de geçerliğini koruyan hesap verebilirlik, akademik başarı, performans standartları, değerlendirmeler, performans testlerinde yüksek başarı, öğretmen niteliği ve okul terk oranları gibi konuların ağırlık kazanmasına zemin hazırlamıştır (Hoy ve Miskel, 2015, s. 275).

Görece yeni bir kavram olan pozitif psikolojik sermaye ile ilgili çalışmalara bakıldığında kavramsallaştırılmasının Luthans ve Youssef (2004) tarafından çok yakın tarihte yapılmasına rağmen özellikle örgüt çalışmalarına (Avey ve ark., 2011; Luthans & Youssef, 2004; Luthans ve Youssef, 2017; Luthans ve ark., 2008; Peterson ve ark., 2011; Sweetman ve Luthans, 2010) konu edilmesinin giderek artan bir ivmeye sahip olduğu görülmektedir. Bireyin sahip olduğu pozitif duyguları bir sermaye biçimi olarak kabul eden bu kavramın örgütsel bağlılık, iş tatmini, pozitif duygular, örgütsel vatandaşlık davranışı, iş performansı, çalışan performansı, çalışanların sapkın davranışları ve otantik liderlik gibi örgütsel davranış odaklı çalışmalarda kendine yer bulduğu söylenebilir (Erkmen ve Esen, 2012).

PE ile ilgili çalışmalar ise Rosenthal ve Jacobson (1968) ile başlamış olup hemen ardından çeşitli örgüt ortamlarında farklı araştırmacılar (Jenner, 1990; King, 1970, 1971;

Livingston, 1969; Rosenthal, 1974; Rosenthal ve ark., 1990; Schrank, 1969) tarafından çalışılmıştır. Bu dönemde daha çok ilk insanlı deneylerin yapıldığı görülmektedir. Ardından yoğun olarak askeri alanda olmak üzere sanayi vb. ortamlarda çalışmalar (Crawford ve ark., 1980; Dvir ve ark., 1995; Eden, 1982, 1984, 1988, 1990c, 1992, 1996; Eden ve Davidson, 1997; Eden ve Kinnar, 1991; Eden ve Ravid, 1982; Eden ve Shani, 1982; Hezkiau-Ludwig ve Eden, 2010; Nanatovich ve Eden, 2008; Sutton ve Woodman, 1989) devam etmiştir. Bu dönemde çoğunlukla Eden öncülüğünde yürütülen seri deneyler ön plana çıkmıştır. Pygmalion ile ilgili üçüncü dönem çalışmalar olarak anılan araştırmalarda (Avolio ve Bass, 1988; Avolio ve ark., 2009; Karakowsky ve ark., 2012; Poornima ve Chakraborty, 2010; White ve Locke, 2010; Whiteley ve ark., 2012) ise pygmalion tarzı liderlik ve bununla ilişkili örgütsel davranışlara odaklanılmıştır. Genel olarak bakıldığında *Pygmalion* kavramının bilim alanına dahil olmasıyla birlikte sırasıyla hayvanlı deneyler, insanlı deneyler, askeri örgütler, yönetim ve bugün de devam eden liderlik ve örgütsel davranış bağlamında çalışmalara konu olduğu görülmektedir.

Bütüncül bir bakış açısıyla, öğretmen niteliğinin (psikolojik sermayenin) ve yüksek beklentilerin (pygmalion etkisinin) ayrı ayrı okul etkililiğinde önemli bir yerinin olması ve öğretmenlerin sahip olduğu umut ve iyimserlik gibi psikolojik sermayeye ilişkin özelliklerinin geleceğe yönelik beklentilerle yani pygmalion etkisi ile ilgili olması gibi nedenler birlikte değerlendirildiğinde, psikolojik sermayenin okul etkililiği ile pygmalion etkisi arasındaki ilişkide aracı bir rolünün olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, Iğdır ili merkez ilçesinde bulunan kamuya ve özel sektöre bağlı ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin pygmalion algıları, pozitif psikolojik sermayeleri ve okul etkililiğine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Literatür taramalarında okul etkililiği, pozitif psikolojik sermaye ve pygmalion etkisi konularını ikili olarak ele alan bazı çalışmalar bulunsa da eğitim

örgütlerinde bu üç değişkeni birlikte inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu kapsamda, bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinin literatürde önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Bulunduğu bölgede göç alarak farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin bir arada yaşadığı bir alan olması ve veriye ulaşılabilirlik açısından çalışmanın evreni Iğdır il merkezi olarak belirlenmiştir. Ayrıca okulların farklı mikrososyolojik yapılara sahip olmaları göz önünde bulundurularak kamuda ve özel sektörde değişik kademelerdeki okullar tercih edilmiştir. Ek olarak cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, okulda çalışılan süre, müdürle çalışılan süre, okul büyüklüğü, okul türü, kıdem ve okul kademesi değişkenlerinin PE, PPS ve OE hakkındaki öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ele alınmıştır. Bu demografik değişkenler gerek öğretmenlerin sosyolojik özelliklerine gerekse çalıştıkları okullardaki kültürel yapı ile bireysel ve hiyerarşik ilişkilere ilişkin bilgi vermeleri sebebiyle seçilmiştir.

Uluslararası literatürde pygmalion ile ilgili çok sayıda tez ve makaleye rastlanmaktadır. Ulusal literatür incelendiğinde ise bunun tam tersi bir durumla karşılaşmaktayız. *Ulusal Tez Merkezi* (Yöktez, 2022) verilerine göre ülkemizde tamamlanmış pygmalion konulu tez sayısı 17 olmakla birlikte bunlardan yalnızca biri eğitim yönetimi alanında geri kalanları ise çoğunlukla dil bilim, edebiyat ve işletme alanında yürütülen araştırmalardır. Araştırma makalesi sayısı da yine uluslararası literatüre göre oldukça sınırlıdır. Bu yönüyle eğitim örgütlerinde pygmalion etkisinin ele alınmasının ulusal literatüre de önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan okul ortamlarında ortaya çıkan pygmalion etkilerinin sebep ve sonuçlarını anlamının, okullardaki yönetsel ve öğretimsel faaliyetlerin etkililiğine olumlu yönde etki etmesi beklenmektedir. PPS ise görece yeni bir kuram olmasından kaynaklı henüz çok kısa bir literatür geçmişine sahip olmakla birlikte örgütsel davranış alanında yaygınlığı hızlı bir biçimde artmaktadır. Bu sebeple uluslararası literatüre paralel ilerleyen ulusal bir literatürün oluşması bakımından ayrıca önemli bir çalışma konusu olduğu düşünülmektedir.

Çalışanların sahip oldukları pozitif duyguların örgütsel davranışlarını şekillendirdiğine yönelik çalışmalarla ilgili güncel bir literatür (Bknz: *Pozitif Psikolojik Sermaye*) yürümektedir. Ayrıca pygmalion çalışmaları bizlere olumlu yüksek beklentilerin astlarda pozitif inançlar ortaya çıkararak performanslarında artışlar sağladığını göstermektedir. Bunlarla birlikte güncel OE literatüründe performans başarıları önemli bir OE göstergesi haline gelmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olduğu pygmalion algılarının, PPS'lerini güçlendirerek OE'yi yordayıp yordamadığına yönelik ortaya çıkacak bulguların politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bu sayede yönetici seçme ve atama kriterlerinde yöneticinin liderlik, motivasyon, iş birliğine yatkınlık, kişiler arası iletişim becerileri gibi özelliklerinin öne çıkacağı ön görülmektedir. Okul yöneticileri açısından düşünüldüğünde ise, okulun misyon ve vizyonu ışığında oluşturulan gerçekçi hedeflerin öğretmenler ile paylaşılması ve yüksek beklentiler bir okul kültürü haline getirilebilir.

Araştırma Problemi

Okul etkililiği ve pygmalion ilişkisinde pozitif psikolojik sermaye aracı bir role sahip midir? sorusu bu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır. Bu ana problem kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin OE 'ye ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin OE'ye ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, okulda çalışılan süre, müdürle çalışılan süre, okul büyüklüğü, okul türü, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin PPS'ye ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin PPS'ye ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, okulda çalışılan süre, müdürle çalışılan süre, okul büyüklüğü, okul türü, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin PE'ye ilişkin görüşleri nasıldır?
6. Öğretmenlerin PE'ye ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, okulda çalışılan süre, müdürle çalışılan süre, okul büyüklüğü, okul türü, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. OE, PPS ve PE değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. OE ve PE ilişkisinde PPS aracı bir role sahip midir?

Sayıtlılar

Bu araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerin OE, PPS ve PE ile ilişkili görüşlerini içtenlikle ifade ettikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2022- 2023 eğitim ve öğretim yılında Iğdır il merkezinde bulunan kamuya ve özel sektöre ait ilkokul ortaokul ve liselerde çalışmakta olan öğretmenlerin OE, PPS ve PE'ye ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okul: Iğdır il merkezinde bulunan kamuya ve özel sektöre ait ilkokul ortaokul ve lise kademelerindeki eğitim kurumlarıdır.

Öğretmen: 2022- 2023 eğitim ve öğretim yılında Iğdır il merkezinde bulunan kamuya ve özel sektöre ait ilkokul ortaokul ve liselerde eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren profesyonel meslek elemanlarıdır.

Etkililik: Örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyidir (Barnard, 1938).

Etkili okul: “Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur” (Klopf ve ark., 1982).

Pozitif Psikolojik Sermaye: Çalışanların “özyeterlik/güven”, “umut”, “iyimserlik” ve “dayanıklılık” gibi pozitif örgütsel davranış kapasiteleridir (Luthans ve Youssef, 2004).

Pygmalion Etkisi: Bireyin başkaları hakkındaki beklentilerinin onların inanç ve davranışları üzerinde etkisinin olduğunu ileri süren kuramdır (Kaptein, 2012).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Okul Etkililiği

Etkililik Kavramı ve Örgüt Etkililiği

İnsanlar var olduğundan beri birtakım işleri birlikte yapma eğilimi göstermişlerdir. İlerleyen süreçte, yaşama ve düşünme biçimleri ile birlikte organize olma biçimleri de zamanla değişim göstermiştir. Özellikle üretim faaliyetlerinde yaşanan değişim ve dönüşümler bilim alanındaki gelişmelerle birlikte, işletmelerde etkili ve verimli yönetim ile ilgili araştırmaların yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu yüzden klasik yönetim kuramlarına (Bilimsel Yönetim, İdari Yönetim, Bürokratik Yönetim) baktığımızda bu çalışmaların ortaya çıkmasındaki temel motivasyon kaynağının *Verimlilik (productivity)* olduğu görülmektedir. *Verimlilik* kavramı üretim açısından değerlendirildiğinde çıktılardan girdilere oranı olarak ifade edilmektedir. *Verimlilik* ile birlikte anılan bir diğer kavram olan *Etkililik* ise, ortaya çıkan üretim ile amaçlanan sonuca varılıp varılmadığı sorusuna verilen cevaptır. Diğer bir deyişle *Etkililik* çoğunlukla ortaya çıkan çıktının amaçlanan çıktıya oranıdır (Yavuz, 2003).

Etkililik (effectiveness) kavramı bilim dünyasına oldukça erken dönemlerde girmiştir. Barnard (1938) etkililiği "*örgütün amaçlarına ulaşma derecesi*" olarak ifade etmiştir. *Etkililik* kavramı ile sıklıkla birbiri yerine kullanılan bir kavram olan etkinlik (*efficiency*) ise "*örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi*" olarak yine Barnard (1938) tarafından tanımlanmıştır (Balci, 2014). Katz ve Kahn (1978), Etzioni (1964, s. 7-8) ve Cheng de (1996, s. 28) etkililiği, sonuç odaklı bir bakış açısıyla, amaçların başarıma derecesi şeklinde tanımlamıştır. Aksu'ya (1994) göre etkililik, optimum hedeflerin belirlenerek bu yönde izlenecek etkin yöntemlerin saptanmasıdır. Örgütün unsurlarına göre değerlendirilirse etkililik; amaç, girdi, işlev, süreç ve çevre bakımından değişik biçimlerde tarif edilebilmektedir (Şenel, 2015). Bu yüzden etkililikle ilgili çeşitli modeller oluşturulmuştur.

Çeşitli modellere göre etkililik; amaç ve işlev için amaçların ne kadarının başarıldığı, kaynak/girdi için çevreden kaynak sağlama düzeyi, sonuçlar için istenilen çıktılara ulaşma düzeyi şeklinde tanımlanabilir (Şişman, 2013).

Türk Dil Kurumuna (TDK, 2021) göre etkililik kavramı "*etkili olma durumu, tesirlilik, müessiriyet.*", olarak tanımlanırken etkinlik ise "*etkin olma durumu, müessiriyet*" biçiminde tanımlanmaktadır. Görüldüğü üzere TDK sözlüğünde de bu iki kavramın tanımı yapılırken benzer açıklamaya yer verilmiştir. Bu durum iki kavramın birbiri yerine kullanılmasının ve birbiriyle karşılaştırılmasının en belirgin örneklerindedir. Bu yüzden araştırmacılar tarafından örgüt etkililiği konusunda da farklı tanımlar ortaya atılmıştır. Bu kavram belirsizlikler barındırmasına rağmen örgüt ile ilgili çalışmalarda oldukça sık biçimde kullanılmaktadır. Örgütsel etkililik çoktandır araştırmacıların dikkatini çeken klasikleşmiş bir çalışma alanı olmasıyla beraber, karmaşıklığı ortadan kalkmış değildir (Hesapçioğlu, 1991). Bu karışıklığın önlenmesi için Barnard'ın (1938) yapmış olduğu tanımlardaki bireysel ve örgütsel amaç ayrımına dikkat etmek gerekmektedir. *Etkililik* örgüt amaçları ile ilgili iken, etkinlik ise bireylerin ya da çalışanların amaçlarına yönelik bir kavramdır (Nikezić, Dželetović ve Vučinić, 2016).

Örgütler belirli amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmuş yapılardır ve bu amaçlara ulaşmak için birtakım faaliyetler yürütürler. Ekinci ve Yılmaz'a (2002) göre birey ve gruplar da örgüt yapılarına dâhil olduklarından, "*Örgütsel Etkililik*" örgüt üyelerinin faaliyetlerini kapsamaktadır. Örgüt etkililiği kavramı grup ya da birey etkinliklerinden fazlasını anlatmaktadır. Ortaya çıkan sinerjiden dolayı örgütler bölümlerinin ulaştıkları performanslardan çok daha yüksek performans düzeylerini yakalayabilmektedir (Abdurrezzak, 2015). Balcı'ya (2014) göre yöneticilerin asıl işleri etkinlik ve etkililik kavramları arasındaki dengeyi kurmaktır. Etkililik, örgütlerin varlıklarının devamı için gerekli olan şartlardandır. Çünkü örgütlerin amaçlara ulaşma düzeyleri etkililiklerinin düzeyidir (Barnard, 1938; akt. Williamson, 1995). Etkili örgütler mevcut sorunlarını çözebilecek becerileri edinmiş örgütlerdir. Bu özellik örgütlerin etkililik düzeylerini belirtir (Başaran, 1982,

24-30). Örgütsel yapı ve yönetim alanında oluşturulan tüm kuram ve yaklaşımlar temelde etkililiği artırmayı amaçlamaktadır. Örgütlerin amaçlarını başarabilecek seviyede verimli olması, diri olması, sağlıklı olması ve toplumsal fayda üretebilmesi etkililiğini gösterir. Örgütler önceden belirlenmiş amaçları konusunda istenilen seviyede başarıya ulaşırsa etkili olduğu söylenebilir. Etkililik özelliğini kaybeden örgütler gerek toplumla gerekse örgütle ilgili işlevlerini gerçekleştiremeyecek kadar güçten düşmüş olurlar (Abdurrezzak, 2015). Tüm bu ifadeler etkili örgütleri diğerlerinden ayıran, kendilerine has birtakım niteliklere sahip olduğunu göstermektedir. Price'a (1968) göre literatürde örgüt etkililiğiyle ilgili nitelikler *"verimlilik, moral, örgütün değişmelere uyum yeteneği, örgütsel kararların çevre tarafından kabul edilme düzeyi, örgüt üyeleri arasında paylaşılan değer ve normlar yönünden benzerlik"* olarak belirlenmiştir (Şişman, 2013, s. 5).

Etkililiği hedeflere ulaşma derecesi açısından tanımlayan geleneksel yaklaşımlar *Hedef Yaklaşımı* olarak adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımlara göre "bir organizasyonun hedeflerine ulaşma derecesi ne kadar büyük olursa etkililiği de o kadar büyük olur" (Price, 1972). Etkiliği hedef yaklaşımına bir tepki olarak inceleyen kimi araştırmacılar (Bowers, 1968; Bowers ve Seashore, 1966; Katz ve Kahn, 1966; Seashore ve Yuchtman, 1967; Yuchtman, 1966; Yuchtman ve Seashore, 1967; Akt; Price, 1972) *Sistem Kaynağı Yaklaşımı* olarak adlandırılan bir yaklaşıma öncülük etmişlerdir. Sistem kaynağı yaklaşımı etkililiği, hedeflere ulaşma derecesine göre değil, kıt ve değerli kaynakların sağlanmasında örgütün çevreyi kullanma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısına göre örgütler, çevrelerini kullanma yetenekleri kadar etkilidirler. Örgüt etkililiği ile ilgili farklı yaklaşımlara ilerleyen bölümlerde yer verilecektir.

Etkili Okullar

İşletmelerde verimlilik arayışları neticesinde bilim dünyasının yapmış olduğu çalışmalar zamanla kamu kurumlarına da yansımıştır. Bobbit (1913), Cubberley (1916, 1917, 1919, 1922) ve New York Lise Öğretmenleri Derneği başkanı Morrey (1911) klasik yönetim kuramcılarında Taylor'un da etkisiyle verimlilik çalışmalarının eğitim alanındaki ilk

örneklerini vermişlerdir. Bu çalışmalar daha çok bilimsel işletmeciliğin ilkelerini eğitim ortamına uyarlayarak okul yöneticilerinin daha verimli nasıl çalışabilecekleri konusuna odaklanmaktadır (Özdemir, 2018a, s. 83). Verimlilik kavramı, etkinlik ve etkililik kavramları ile yakından ilişkili bir kavram olup, etkililik kavramı kapsam açısından görece daha geniş bir durumu ifade etmektedir. Genelde kamu kurumları özelde de eğitim kurumlarında etkililiğe yönelik çalışmalar örgüt geliştirme faaliyetleri altında açıklanabilir.

İlgili literatür incelendiğinde OE ya da etkili okullarla ilgili pek çok tanımla karşılaşılmaktadır. Araştırmalara göre okulların etkililikleri ile ilgili değerlendirmeler okulların farklı boyutları açısından incelendiğinden birbirinden farklı tanımların ortaya çıkması anlaşılabilir bir durumdur. Ekonomiklik açısından incelendiğinde her bir öğrenciye ayrılan kaynak miktarı öne çıkmaktadır. Öğretim faaliyetleri ve süreç bakımından incelendiğinde yöntem ve teknikler, öğrenme süreleri öne çıkmaktadır. Sosyolojik olarak bakıldığında ise yapının sosyalliği öne çıkar. Bundan dolayı, okulların etkililiği birden fazla disiplinin inceleme alanına girmektedir (Şişman, 2013). Birçok araştırmada OE'yi belirlemek için genel akademik başarı (Dobbie ve Fryer Jr, 2013), tüm öğrencilerin eğitim görmeleri (Lumpe, 2007), yüksek nitelik ve nicelikteki hedeflere ulaşma (Mortimore, Sammons ve Thomas, 1994) gibi farklı kriterler kullanılmıştır (Pihie ve ark., 2018).

Klopf ve ark. (1982) göre etkili okullarla ilgili kesin bir tanım yapmak zor olmasıyla birlikte, "*öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul*" şeklinde ifade edilebilir (Akt; Balcı, 2014). Eğitim sisteminde yer alan okulların etkili örgütler olarak kabul edilebilmesi için önceden belirledikleri amaç ve çıktılara ulaşmış olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda OE, okul örgütünün belirli amaç ve işlevlerini üst seviyede ortaya koyabilmesini ifade eder (Başaran, 1982). Etkili okullar, öğrencinin tüm gelişim alanlarının en üst düzeyde desteklendiği ve öğrenme ortamlarının düzenlendiği okullardır (Abdurrezzak, 2015). Okulların başarıları çıktılarının, yani öğrencilerin başarılarıyla ölçüldüğünden etkililikleri performanslarıyla ilgilidir (Şenel, 2015). Bunlarla birlikte, öğrencilere temel düzeyde sahip

olmaları gereken becerileri ve problem çözmeyi öğreten, öğrenme yetersizliklerini ortadan kaldırmak için başarısız öğrencilerini destekleyen okullardır. Öğrenciler yalnızca bilişsel değil duyuşsal alanda da geliştirilirler (Özdemir, 2013, s. 83). Edmons'a (1979) göre etkili okullar, öğretim konusunda kabiliyetli ve düşük başarı gösteren öğrencilerine temel becerilerin öğretilmesi noktasında başarı gösteren okullardır. Etkili okullar kalite ve eşitlik öğelerine odaklanmış okullardır (Lezotto ve Snyder, 2011; akt. Günal, 2014). Klop' a (1982) göre ise değişik zekâ seviyelerine ve yeteneklere sahip öğrencilerin gelişim alanları ve estetik açıdan geliştirilmesine imkân tanıyan okullar etkilidir (Akt. Balcı, 2014).

Etkili Okul Araştırmaları

Yirminci yüzyılın ikinci yarısı *Eğitim Yönetimi* alanı için önemli sayılan birçok gelişmeyle başlamıştır. Pozitivizmi temel alarak olgu temelli bilim yapma anlayışıyla ortaya çıkan *Teori Hareketi*, her ne kadar eğitim yönetimi alanının bilimleşme yolundaki kilometre taşlarından biri olsa da, insan öznelliği ve değerlerden arınık olma çabası nedeniyle birçok eleştiriye de kapı aralamıştır. Bu dönemde Thomas B. Greenfield, C. Hodgkinson ve R. Bates gibi isimlerin eleştirileri öne çıkmıştır (Özdemir, 2018a, 93). Bu eleştirilerin ardından 1960'lı yıllarda okulların rollerini, amaçlarını ve işlevlerini sorgulayan ve adına sonradan *Etkili Okul Hareketi* denecek olan bir dizi araştırma yapılmıştır.

Okulların amaçlarını ne derecede gerçekleştirdiğini sorguladığı çalışmasıyla James S. Coleman ve ark. (1966) okulların işlevleri ile ilgili eleştirilerin çoğalmasında ve bu yönde daha fazla araştırmanın yürütülmesinde öncü bir rol oynamışlardır. *Coleman Raporu* adıyla bilinen ve orijinal adı *Eğitimde Fırsat Eşitliği* (Equality Of Educational Opportunity) olan bu araştırma Amerika Birleşik Devletleri (ABD) eğitim bakanlığı tarafından organize ve finanse edilmiştir. Araştırmaya 4000 okuldaki 1, 3, 6, 9 ve 12. sınıfa devam eden 625000 öğrenci dahil edilmiştir. Bu yönüyle bilim dünyasındaki en büyük ve kapsamlı araştırmalardan biri olmuştur (Lunnenberg ve Ornstein, 2013, s. 273). Coleman ve ark. (1966) araştırması "(i) kamu okullarında ırksal ve etnik temelde ne düzeyde ayrımcılık olduğu, (ii) okullarda nitelikli eğitim için yeterince fırsatlar sunulup sunulmadığı, (iii) başarı sınavlarına dayalı olarak

öğrencilerin öğrenme durumlarının nasıl olduğu ve (iv) başarı ile okulun özelliği arasında bir ilişki olup olmadığı” sorunlarına cevaplar bulmaya çalışmıştır (Özdemir, 2018a, s. 93). Araştırmanın örneklemini ABD’nin etnik çeşitliliğini yansıtacak şekilde Porto Riko, Asya ve Meksika kökenli Amerikalılar, Doğu Amerikalılar, Amerikan Yerlileri, Siyahlar ve Beyazlardan oluşmaktadır (Coleman ve ark., 1966). Bulgulara göre Asya kökenli Amerikalılar dışında bütün okul düzeylerinde Beyaz Amerikalıların azınlıklara göre daha yüksek başarı gösterdikleri saptanmıştır. Siyah ve beyaz Amerikalı öğrencilerin devam ettiği okullardaki fiziki şartların neredeyse benzer olması, Coleman ve ark. (1966) öğrenci başarıları arasındaki farkın nedenini açıklamak için okul dışı faktörlere yönelmiştir (Mace-Matluck, 1987). Bir başka önemli bulguya göre öğrencilerin ev ortamlarının başarı üzerindeki etkisi okul veya öğretmen etkisinden daha fazladır. Diğer bir deyişle araştırma *“okul başarısında okul faktörlerinden daha çok aile geçmişine ilişkin özelliklerin (anne baba eğitim durumu, ailenin geliri, kardeş sayısı, evdeki kitap sayısı vs.) önemli olduğuna işaret etmiştir”* (Özdemir, 2018a). Öğrenci başarısı üzerindeki önemli bir faktör de ailenin dâhil olduğu sosyal sınıftır (Coleman, 1972). Coleman’a (1972) göre aile geçmişi ve ailenin dâhil olduğu sosyal sınıf değişkenleri, öğrenci başarısı üzerinde okullardaki fiziksel koşullar ve diğer değişkenlerden çok daha önemlidir. Eğitim sosyolojisi çalışan geniş bir kitle tarafından aksi düşünülse de bu yönüyle OE araştırmaları okuldaki sosyolojik yapının varlığına ve önemine işaret etmektedir (Angus, 1993). Coleman Raporu’nun (1966) okulların öğrenci başarıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermesi, çarpıcı bir etki yaratmış ve daha fazla araştırmanın yapılmasını neredeyse zorunlu kılmıştır.

Girdiler ve çıktılar arasındaki ilişkiye odaklı bir araştırma olan Coleman Raporu daha sonra Jencks ve ark. (1972) tarafından birkaç araştırmayla birlikte tekrar ele alınmıştır. Dört yıl kadar bir süre boyunca Amerikan nüfus istatistiklerini, Coleman Raporu’nu ve yaptıkları diğer çalışmaları inceleyen Jencks ve ark. (1972) birtakım sonuçlara ulaşmışlardır. Sonuçlara göre, (i) okullar avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki farkı kapamak adına herhangi bir şey yapmamaktadır, (ii) öğrencilerin almış oldukları eğitimin kalitesi

sonraki yaşamlarında çok az etki yaratmaktadır, (iii) okul başarısı büyük oranda öğrencinin aile özelliklerine bağlıdır, öteki değişkenler ya ikincil konumda ya da ilgisizdir, (iv) zekanın % 45'i kalıtım özellikleri, % 35'i çevre özellikleri ve % 20'si ise ortak faktörler ile belirlenmektedir ve (vi) okul reformlarının öğrenciler arasındaki akademik eşitsizliği azalttığına yönelik bir bulgu saptanmamıştır. Jencks ve ark. (1972) tıpkı Coleman ve ark. (1966) gibi okul başarısındaki sosyoekonomik kökene vurgu yapmıştır. Okullardaki eşitsizliği gidermek için okullarda daha fazla reform yerine öğrenci ve ailesinin içinde bulunduğu sosyoekonomik koşulları iyileştirmek için kurumlarda düzenlemeler yapmayı önermiştir (Lunnenberg ve Ornstein, 2013, s. 277).

Coleman Raporu ile başlayan etkili okul çalışmalarının bir harekete dönüşmesi, 1966' dan günümüze okul gelişimine katkı sunan birçok çalışmanın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu sebeple etkili okul çalışmalarına dönemsel bir bakış açısıyla yaklaşmak hareketin dönüşümünü anlamamız için önemli bir katkı sağlayacaktır. Çoğu kavram ya da konuda olduğu gibi etkili okul çalışmaları da ele alınış biçimine göre farklı dönemlere ayrılabilir veya sınıflandırmaya tabi tutulabilir. Bu çalışmada etkili okul hareketini yıla dayalı dönemsel ayrımlar yerine değişen araştırma soruları ve metotlara göre bir sınıflamayı tercih etmesinden dolayı Lezotte'nin (1986) yapmış olduğu sınıflandırmaya yer verilmiştir. Lezotte (1986) etkili okul araştırmalarının gelişimini dört döneme ayırarak incelemiş ve OE'yi çoğunlukla girdi/çıkıtı ilişkisini referans alarak açıklamaya çalışan 1966-1976 yılları arasındaki çalışmaları *ilk dönem* çalışmalar olarak sınıflandırmıştır. Etkili okulların var olup olmadığını belirlemeye çalışan bu dönemdeki çalışmalar, öğrenci başarılarının okul dışı faktörlerle ilgili olduğunu göstermiştir (Özdemir, 2018a). Klitgaard ve Hall (1974), Coleman ve ark. (1966) ve Jencks ve ark. (1972) gibi ilk dönem araştırmacılarının girdi/çıkıtı formülüne dayanan sonuçlarının tüm örneklem içinde yalnızca genel etkiyi ölçtüklerini, bu nedenle de tekil olarak kimi başarılı okulları gölgeleyebileceği eleştirisini yapmışlardır (Mace-Matluck, 1987). Bunun ardından Michigan eyaletinden, New York City'den ve 1960 Project Talent lisesinden elde ettikleri verileri kullanarak yürüttükleri kendi araştırmalarıyla etkili okulların

varlığını tespit etmiş olsalar da okul dışı faktörlerin başarıyı açıklamada ki rolü açısından önceki çalışmalarla benzer sonuçlar elde etmişlerdir. İlk dönem açısından önemli bir diğer çalışma George Weber (1971) tarafından yürütülmüştür. Weber (1971) araştırmasında yoksul öğrencilerin okuduğu etkili şehir okullarını belirlemeyi ve bu okullardaki başarıyı ortaya çıkaran süreçleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla önceden belirlediği 95 okul arasından ikisi Manhattan'da, biri Kansas City'de ve biri Los Angeles'ta olmak üzere başarılı dört okul belirlemiştir. Çalışmaları sonucunda bu başarılı okullarda (i) güçlü liderlik, (ii) yüksek beklentiler, (iii) düzenli okul iklimi ve (iv) öğrenci gelişiminin izlenmesi faktörlerinin benzer olduğu sonucuna varmıştır (Weber, 1971).

Etkili okul hareketinin *ikinci dönemi* 1976 ile 1980 yılları arasında yürütülen çalışmaları kapsamaktadır. Lezotte, (1986) bu dönemin belirgin özelliklerinin durum çalışmalarının, program değerlendirme çalışmalarının, okulları geliştirme için araştırmacı ve uygulayıcılardan oluşan koalisyonların ve etkili okullarla ilgili tanımların ortaya çıkması olduğunu söylemektedir. Brookover ve Michigan Eyaletindeki meslektaşları (1979), Brookover ve Lezotte (1979), Rutter ve İngiltere'deki meslektaşları (1979), California Eyaleti Eğitim Bakanlığı (1980), Glenn (1981), Levine ve Stark (1981) ve Venezky ve Winfield (1981) gibi araştırmacılar bu dönemde öne çıkan vaka çalışmaları yapmışlardır. Bu çalışmalara göre çoğu etkili okulda (i) müdürün güçlü liderlik göstermesi, (ii) öğrenci başarısına yönelik yüksek beklentilerin olması, (iii) başarı ölçütlerinin açık ve net olması, (iv) personel gelişimini destekleyen eğitim programlarının varlığı ve (v) öğrenci gelişimini izleme sisteminin varlığı ortak faktörlerdendir (Mace-Matluck, 1987). Metodolojik olarak birçok eleştiriyle karşılaşmış olsalar da bu çalışmaların sonuçları diğer yöntemlerle yürütülen çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Lezotte'e (1986) göre 1980 ve 1983 arasında etkili okullarla ilgili yapılan özetleme, sentezleme ve eleştirel inceleme çalışmaları etkili okul hareketinin *üçüncü dönemi*'ni oluşturmaktadır. Bu dönemde birçok çalışma (Tomlinson, 1980; Austin, 1979; 1981; Phi Delta Kappa, 1980; Purkey & Smith, 1983) yapılmış olsa da Ronald Edmonds (1979) etkili

okulları özetlediği çalışmalarıyla bir adım öne çıkmıştır. Edmonds etkili okul çalışmalarında ele alınan ilişkili değişkenleri beş alt başlıkta toplamıştır. Mace-Matluck, (1987) Edmonds (1979) tarafından belirlenen (i) "öğretimin niteliğine odaklanan liderlik", (ii) "öğretime yönelik vurgu", (iii) "düzenli ve güvenli bir öğrenme/öğretme iklimi", (iv) "tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ilişkin öğretmen tutumu" ve (v) "programın değerlendirilmesinde öğrenci başarısının ölçülmesi" gibi bileşenlerle ilgili en önemli noktanın ilişkilendirmek olduğunu özellikle vurgulamaktadır. Ona göre bu bileşenlerin her biri birbiri ile etkileşimli olarak etkili okullarda mevcuttur. Ronald Edmonds' un ölümüyle dördüncü dönem olarak adlandırılan 1983 ve sonrası etkili okul ile ilgili çalışmaların sekteye uğradığı bir dönem olagelmıştır.

Etkili okul hareketinin okul geliştirme çalışmalarında yeni bir paradigma ortaya çıkardığı söylenebilir. Amerika'da ortaya çıkan bu yeni akım çok geçmeden kıta Avrupası ve gelişmekte olan birçok ülkede yeni taraftarlar bulmuştur. Rutter ve ark. (1979) Birleşik Krallıkta hâkim olan geleneksel eğitim araştırmalarının dışına çıkarak etkili okul araştırmalarında öncü rol üstlenmişlerdir (Reynolds ve ark., 1996). Yapmış oldukları boylamsal analiz çalışması ile Rutter ve ark. (1979) öğrencilerin sosyo-ekonomik değişkenlerini ve özgeçmişlerini kontrol ederek araştırmaya dâhil ettikleri 14 okuldan bazılarının diğerlerine göre daha başarılı olduklarını ve olumlu birtakım sonuçlar elde ettiklerini saptamışlardır. Bu sayede araştırmanın tekrar edilebilirliğini mümkün kılmışlardır (Balci, 2014, s. 18). Bu araştırma sonuçları ile literatüre okulların başarı üzerinde etkisi olduğu bulgusunu kazandırmışlardır. Görüldüğü üzere sanayileşmiş ülkelerde çoğunlukla okul dışı faktörler öğrenci başarısını açıklamada daha fazla öneme sahiptir. Gelişmekte olan ülkeler açısından etkili okul araştırmalarına bakıldığında daha farklı sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Şili'de Schifelbein ve Farrel (1973), İran'da Ryan (1974) ve Uganda'da Heyneman'ın (1976) çalışmaları gelişmekte olan ülkelerdeki ilk dönem çalışmalardandır. Bu ve benzer çalışmalara bakıldığında okul içi faktörlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin daha fazla olduğu görülmektedir. Balci'nin (2014) aktarımına göre 1982'de yürütülen, fakir ve zengin ülkelerdeki etkili okul araştırmalarını karşılaştıran bir çalışmada okul içi faktörlerin

fakir ülkelerde öğrenci başarısını açıklamada okul dışı faktörlere göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bu noktaya kadar etkili okul kavramına, OE'ye ve etkili okul araştırmalarının tarihsel serüvenine yer verilmiştir. Etkili okulun ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için etkili okul araştırmalarının geçirdiği dönüşümden başka etkili okulu açıklayan modellere ve etkili okulun özelliklerine daha yakından bakmak gerekmektedir. Bu sebeple aşağıda sırasıyla etkili okul modellerine, etkili okulun özelliklerine yer verilmiştir.

Etkili Okul Modelleri

OE'nin ne olduğunu açıklayabilmek, varlığını ve ölçütlerini belirleyebilmek için kavramsal modellere ihtiyaç duyulmaktadır. Modeller olmaksızın OE'yi tespit etmek zordur (Balcı, 2014, s. 2). Etkili okul çalışmaları ortaya çıktığından beri birçok farklı modelle açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun temel sebebi etkili okul belirleme çalışmalarında farklı durumlara göre değişik kriterlerin dikkate alınmasıdır. Her koşulda çalışan, her duruma uygun tek bir modelden bahsetmek zordur (Cheng, 1996). Aşağıda OE'yi farklı koşulları dikkate alarak örgütsel bakış açısıyla ifade eden modellere yer verilmiştir.

Amaç Modeli. Amaç modeli OE araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir modeldir. Modele göre bir örgüt önceden belirlenmiş hedeflerine ulaşabildiği oranda başarılıdır (Cheng, 1997). Okul düzeyinde ele alacak olursak, okul var olan hedeflerini gerçekleştirdiği ölçüde başarılı ya da etkilidir denilebilir. Model hem öğretmenler hem de okul için önem taşıyan ve önceden belirlenmiş açık ve genel kabul gören hedeflerle OE'nin ölçülmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Botha, 2010). Balcı'ya (2014, s.3) göre, *Amaç Modeli (i) "örgütte rasyonel karar alacaklara, spesifik amaçlar kümesi yol gösterir" ve (ii) "bu amaçlar yeterli sayıda, yeterince anlaşılır olarak ilgililerce de katılım içinde tanımlanabilir", varsayımlarına sahiptir.*

Modelin uygulanması için önceden belirlenmiş amaçlara, belirli bir zaman aralığına, ölçülebilir göstergelere ve yeterli miktarda kaynağa sahip olunmalıdır. Belirlenmiş amaçlara

ne ölçüde ulaşıldığı sınavlarla ortaya çıkmaktadır (Cheng,1996). Okulların performanslarını ve etkililiklerini belirlemede çoğunlukla amaç modeli tercih edilmektedir. Bu modelde önce amaçların belirlenmesi ardından bu amaçların ne düzeyde gerçekleştirildiği saptanmaktadır. Temel alınan nokta işlemsel amaçlardır ve bu amaçlar örgütlerin gerçekleştirdiği işleri göstermektedir. Formel amaçların ölçümü zor olduğundan, etkililiği belirlemede işlemsel amaçlar daha gerçekçi sonuçlara ulaşılma imkânı vermektedir (Daft, 2015, s. 45-86).

Etkili okulları belirlemede kullanılan amaç modeli, amaçların soyut yapıda olması, birden fazla boyuta sahip olması ve karmaşık olması nedeniyle ölçüm konusunda yeterli olmadığı konusunda eleştirilmektedir (Şişman, 2013).

Sistem/Kaynak-Girdi Modeli. Sistem/kaynak modeli 1960'lı yıllarda amaç modelinin her durumu hedeflerin gerçekleşme düzeyine dayalı etkililik tanımlamasına karşı olarak ortaya çıkmıştır (Cameron, 1982). Sistem modeline göre örgütlerin sayısız, karmaşık ve dinamik istekleri olduğu için elverişli özel amaçlar belirlemek pek olası değildir (Balci, 2014). Bu modelde çıktılardan ziyade bu çıktılara ulaşma sürecinde kullanılan amaç, araç ve kaynaklara odaklanılmaktadır (Özdemir, 2013). Okulların etkililiği, gereksinim duyulan kaynaklara ulaşmada ortaya çıkan başarı şeklinde tanımlanır. Buna göre etkililik örgütün kaynak sağlamadaki becerisine endekslidir. Bu yüzden okullar girdi sağlayabildiği ölçüde etkili kabul edilmektedir (Cheng, 1997). Cheng'e (1997) göre merkezi otoriteden, mezunlardan, velilerden ve destekleyici kuruluşlardan alınan öğrenci, tesis, kaynaklar ve parasal yardımın kalitesi etkililiğin kalitesinin bir göstergesidir.

Sistem/kaynak modelinde örgütün çevre ile olan ilişkisi önem taşımaktadır. Bunun temel sebebi örgütün ihtiyaç duyduğu kaynaklara ulaşabilmesi için bu çevreye ihtiyaç duymasıdır. Ancak, çevreden kaynak sağlama yoluna giden örgütler amaca hizmet etmeyen kaynakları örgütte biriktirirse (organizational fat) bu durum etkililik olarak açıklanamaz (Cameron, 1982).

Süreç Modeli. Süreç modeli genel olarak okulda işleyen eğitim, öğretim ve yönetimle ilgili süreçlere yoğunlaşmaktadır (Balci, 2014). *“Bu model, bir organizasyonun insani büyüme ve gelişme için maksimum potansiyel sağlamak üzere nasıl çalışması gerektiğini tanımlayan normatif bir ilkeler dizisine dayanmaktadır”* (Cameron, 1982).

OE ile okuldaki süreçlerin birbirini nasıl etkilediği belirlenirken okulda gerçekleşen yaşantılar, kaynakların öğrenciler arasında dağıtımının nasıl sağlandığı ve kullanıldığı saptanmaya çalışılmaktadır (Abdurrezzak, 2015). Modele göre girdiler, okuldaki süreçler sonucunda performansa ve çıktılara dönüşür. Sistemsel olarak yaklaşıldığında okul kaynakları performanslar şeklinde ele alınmakta, bu yüzden de çıktılarla birlikte okuldaki bir döngü sürecini oluşturmaktadır. Okulun belirlenmiş amaçlara hangi düzeyde ulaştığı ve çıktılarının nitelikleri, süreçlerin yapısı ve niteliğine göre belirlenmektedir (Şenel, 2015). *“Liderlik, iletişim kanalları, katılım, koordinasyon, uyum, planlama, karar verme, sosyal etkileşimler, okul iklimi, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve öğrenme stratejileri genellikle etkililik göstergeleri olarak kullanılır”* (Cheng, 1997). Cheng'e (1997) göre bu model okulların iç işleyişinin düzgün ve sağlıklı olması halinde etkili olabileceğini varsayar. Ayrıca, okuldaki süreçler ile eğitimsel çıktılar arasında açık bir ilişkinin olması durumunda yararlı olmalıdır.

Doyum Modeli. Doyum modeli, 1970' lerde örgütlerin dış çevrelerinin daha karmaşık analizlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Cameron, 1982). Okullar yönetici, öğretmen, öğrenci gibi iç ve diğer tüm resmi ya da özel kuruluşlar gibi dış paydaşlara sahiptir. Bu durum okulların birer açık sosyal sistem olmalarının doğal sonucudur. İç ve dış paydaşların katkıları okulların hayatta kalmaları için büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden model, bir okulun tüm stratejik bileşenlerinin en azından asgari düzeyde tatmin olması durumunda etkili olduğunu savunmaktadır (Cheng, 1997).

Okulların işlevleriyle paydaşların beklentileri arasındaki ilişki doyum modelinin ayırt edici unsurlarından biridir. Ancak ilişkinin gözlemlenememesi ve kimi paydaşların gözden kaçması modelin zayıf tarafı olarak görülebilir (Balci, 2014, s. 5). Okulla ilişki içinde bulunan tüm iç ve dış paydaşların hedefleri ile okulun hedefleri arasında bir uyum yoksa modelin

çalışması zorlaşacaktır (Şişman, 2013). Etkililiğin göstergeleri genellikle öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin, idarecilerin, eğitim yetkilisinin, okul yönetim kurulunun veya mezunların vb. memnuniyetidir (Cheng, 1997). Okulların değişen sosyoekonomik ve sosyokültürel yapısının zaman içinde değişim göstermiş olması paydaşlarla olan etkileşimini artırdığı gibi onlara duyduğu ihtiyacı da artırdığı söylenebilir. Bunun zamanla paydaşların okulun faaliyetlerini etkileme ve yönlendirmesi gibi yeni durumlar ortaya çıkarması muhtemeldir.

Yasalılık Modeli. Son yıllarda bilimde, ekonomide ve kültürel alanda yaşanan değişim ve gelişimlerin hızı örgütlerin yeni rekabet ortamlarına ayak uydurmasını zorlaştırmıştır. Sosyal sistemin bir parçası oldukları için okullar da yaşanan bu hızlı değişimlerden etkilenmişlerdir. Bugünün okul örgütleri modern dönem okullarına göre çevreleriyle çok daha fazla etkileşim halindedir. Bu durum postmodernizmin gerek çevreyi gerekse örgütleri dönüştürmesinin sonuçlarından biridir. Çevreleri ile etkileşim içinde olma durumları okulların varlıklarını sürdürmelerinin bir koşulu haline gelmiştir. Öte yandan çevresiyle iyi ilişkiler kurarak kaynaklara ulaşan, farklı aktivitelerle paydaşlarıyla ilişkilerini güçlendiren okullar meşruiyet de elde ederler. *“Kaynaklara ulaşmak, hayatta kalmak ve meşruiyet kazanmak için okullar hesap verebilirlik kanıtı göstermeli, toplumun beklentilerini karşılamalı ve önemli seçmenlerin desteğini kazanmalıdır. Yasal model bu düşünceyle paralel olarak, bir okulun meşru veya pazarlama faaliyetleri sonucunda hayatta kalabilmesi durumunda etkili olduğunu öne sürer”* (Cheng, 1997).

Meşruiyet modeli olarak da anılan bu modele göre örgütler çevrelerinden kopmaktan (yok olmaktan) kaçınmak için varlığını meşru hale getirmeye çalışır. Bu yüzden doğru işleri yapmak, işleri doğru yapmaktan çok daha önemlidir (Cameron, 1982). *“Etkililik göstergeleri genellikle halkla ilişkiler ve pazarlama faaliyetleri ve başarıları, hesap verebilirlik, okulun kamuoyundaki imajı, itibarı veya toplumdaki statüsü vb. ile ilgilidir”* (Cheng, 1997). Literatür okulun meşruluğu ile ilişkili olarak topluma hesap verebilirliğin ve toplumsal onayı (meşruiyeti) alan okulların ailelerin okul tercihinde öne çıktığını göstermektedir.

Etkisizlik Modeli. Okul örgütlerinin etkililiklerinin belirlenmesi de tıpkı diğer örgütlerde olduğu gibi oldukça zor ve karışıktır (Cameron, 1982). Örgütlerin etkililiklerinin saptanmasında yaşanan en büyük zorluk ölçümde kullanılacak ölçütlerin belirlenmesidir. Başarı ölçütünün belirlenmesi ise bunların en zorlarından. Bu noktada etkisizlik belirtilerinin, zayıflık ve eksikliklerin saptanması ardından da okulun güçlü taraflarının, yani etkililik göstergelerinin saptanması daha basit olmaktadır (Cheng, 1997). Cheng'e göre etkisizlikle ilgili belirtiler, örgütte yaşanan çatışmalar, zayıf yönler, zorluklar, problemler, hatalar ve yetersiz seviyedeki performanslardır.

Etkisizlik modeline göre herhangi bir eksikliği ve yetersizliği bulunmayan okullar etkilidir (Şişman, 2013). Model okul içindeki olumlu özelliklerden ziyade yetersizlikle birlikte eksikliklere odaklanmaktadır. Okulların işlevsel yönleriyle mevcut aksaklıkların ilişkisi bu modele ait katkıyı ortaya koyar (Balcı, 2013, s. 5).

Örgütsel Öğrenme Modeli. OE'yi değişen zamana ve çevresel şartlara rağmen sürdürebilecek statik bir faktörden bahsetmek mümkün değildir. Sürekli değişen çevresel şartlar okulları değişime ve yenilenmeye mecbur bırakmaktadır. Bu noktada okul örgütünün değişimlere ayak uydurması için çevresi ile uyum halinde olması gerekmektedir. Bu model okuldaki öğrenme süreçlerine odaklanmaktadır (Balcı, 2014). Okulun etkililiği, bireylerine çevreleriyle uyum içinde nasıl yaşanabileceğini öğretmesi, belirtilen çevreyi desteklemesi ve geliştirilmesine olumlu katkılar yapmasıyla ölçülmektedir (Cheng, 1997). Etrafında yaşanan değişimlere ayak uyduramayan, herhangi bir bilgi üretmeyen ve ürettiği bilgilere göre yargılara varamayan örgütler etraflarından uzaklaşmaktadırlar (Koçel, 1998). Okulları geliştirme ve eğitimde yenilikler yapma süreçlerinde bu model olumlu katkılar sunmaktadır (Cheng, 1997).

Bir kısmıyla süreç modelini anımsatmakla birlikte etkililiğin ölçülmesi noktasında öğrenmelere ve bunların önemlerine odaklanmaktadır (Abdurrezzak, 2015). *“Okulun etkililiğinin göstergeleri, topluluk ihtiyaçları ve değişiklikleri, iç süreç izleme, program değerlendirme, çevresel analiz ve kalkınma planlaması vb. farkındalıkları içermektedir”*

(Cheng, 1997). Açıkça, örgütsel öğrenme süreci ile okul sonuçları arasındaki bağlantı varsa, bu modelin kullanılabilirliği sınırlı olacaktır. Çok sayıda amacı gerçekleştireceğini belirten okulların etkililiklerini daha da artırmaya yönelik dinamik bir modeldir (Şişman, 2013).

Toplam Kalite Yönetimi Modeli. Toplam kalite yönetimi (TKY), bir organizasyonun alt düzey çalışanlarından en üst düzey yöneticilerine kadar tüm üyelerinin kaliteyi iyileştirmeye ve böylece müşteri memnuniyeti sağlamaya odaklanmasıyla uzun vadeli başarı elde edebileceği inancına dayanan bir yönetim çerçevesidir (Pratt, 2019). Bu anlayışın okullara yerleşmesiyle birlikte kalite arayışının bütüncül bir yaklaşımla okulun tüm birey ve bölümlerinde eş zamanlı olarak geliştiğini söylemek mümkündür. Toplam Kalite Modeline göre mevcut görevlerinin yanında üyelerini yetkilendirerek işe koşan, okul içi işleyişi geliştirerek sürdüren, paydaşların beklentilerini karşılayabilen okullar etkili okullardır (Cheng, 1997). Cheng'e göre bu model ancak okulla iç ve dış paydaşlarının çıkarları örtüşüyorsa, okul teknolojileri ve girdileri yüksek düzeyde kullanıyorsa yarar sağlayabilir.

Doyum modeli, süreç modeli ve örgütsel öğrenme modellerinin bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Model etkililiği, işlevleri yapmak üzere paydaş beklentileri ve memnuniyetlerini yerine getirdiğinde okulun etkili okul olduğunu savunmaktadır. Okulların etkililik düzeylerinin belirlenmesinde diğerlerine göre daha kapsayıcı bir modeldir. Bu özelliğiyle diğer modellere göre çeşitli türdeki okullara farklı düzeylerde daha faydalı olabilir (Cheng, 1997).

Etkili Okul Özellikleri

Etkili okullar, referans alınan modele göre değişen ölçütlere sahip olsalar da farklı araştırmalarda ortaklaşan birçok özellik olduğu ortaya çıkmıştır. Weber (1971) yapmış olduğu çalışma ile etkili okullara yönelik "*güçlü bir yönetimsel liderlik, öğrenci başarısına yönelik yüksek beklentiler, olumlu, düzenli, sessiz ve mutlu bir atmosfer, okuma becerisi üzerinde ısrarla durma, okuma becerisine yönelik ek personel kullanımı, sesli araçların kullanımı, öğretimin bireyselleştirilmesi, öğrenci gelişiminin sürekli değerlendirilmesi*" şeklinde sekiz özellik belirlemiştir. Bunlardan güçlü liderlik, yüksek beklentiler, düzenli okul

iklimi ve öğrenci gelişiminin izlenmesi özelliklerinin araştırmasına dâhil ettiği dört etkili okulda da ortak olduğu sonucuna varmıştır.

Etkili okullara ilham olan Carrol'un 1960' lı yıllarda ortaya attığı *Okulda Öğrenme* ve Bloom'un (1979) *Tam Öğrenme Modeli*'nden etkilenen Edmonds da (1979) her çocuğun öğrenebileceği ilkesini benimsemiştir. Etkili okul özelliklerini konu edinen ilk araştırmacılardan olan Edmonds'a (1982) göre etkili okullar; "(i) yöneticinin güçlü öğretimsel liderliği, (ii) öğretmenler ve yöneticiler tarafından paylaşılan öğretimsel odaklanma, (iii) öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştıran düzenli ve güvenli iklim, (iv) tüm öğrencilerin en alt düzeydeki becerileri kazanacağına yönelik beklentileri sergileyen öğretmen davranışları ve (v) program değerlendirme temelinde öğrencilerin başarı ölçümlerinin kullanılması" gibi özelliklere sahiptir. Bu özelliklere sahip etkili okulların, tüm öğrencileri aynı beceri seviyelerine getirmesi gerekmez, ancak okulun en yüksek ve en düşük sosyal sınıfta yer alan öğrencilerin eşit oranlarını asgari beceri seviyesine getirmesi gerekmektedir. Lezotte (1991) ise bu beş özelliğe "*okul-aile iş birliği*" ile "*açık ve odaklanılmış misyon*" gibi iki özelliği de ekleyerek bu sayıyı yediye çıkarmıştır.

Bir diğer önemli çalışma da Sammon, Hillman ve Mortimore (1995) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan on bir etkili okul özelliğine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Etkili Okullar İçin Belirlenen On Bir Faktör

Profesyonel Liderlik	Sağlam ve kararlı Katılıma dayalı yaklaşım Profesyonel rehberlik
Paylaşılmış Vizyon ve Amaçlar	Amaçların birliği Süreçlerdeki tutarlılık İşbirliği ve dayanışma
Öğrenme Çevresi	Düzenle ortam İlgi çekici çalışma çevresi
Öğrenme ve Öğretmedeki Konsantrasyon	Öğrenme zamanının en üst seviyeye çıkarılması Bilimsel önem Başarı odak noktası
Anlamlı Öğretim	Etkili örgüt Belirgin hedefler

	Yapılandırılmış dersler Uyarlamalı uygulamalar
Büyük Beklentiler	Her yeri çevreleyen büyük beklenti İletişim beklentisi Zihinsel dürtünün sağlanması
Pozitif Destek	Açık ve adil disiplin Dönüt
Gelişimin İzlenmesi	Öğrenci performanslarının izlenmesi Okul performansının değerlendirilmesi
Öğrenci Hak Ve Sorumlulukları	Öğrencinin kendine olan saygısının artırılması Sorumlulukların belirlenmesi Yapılan işlerin izlenmesi
Okul-Aile Birliği	Ailelerin, çocuklarının öğrenmelerine destek vermesi
Öğrenen Örgüt	Okul merkezli personel gelişimi

Kaynak: Sammons ve ark. (1995, s. 8).

Tablo 1’de görüldüğü üzere Sammon, Hillman ve Mortimore’a (1995) göre “*profesyonel liderlik, paylaşılan vizyon ve misyon, öğrenme çevresi, öğrenme ve öğretmedeki konsantrasyon, anlamlı öğretim, büyük beklentiler, pozitif destek, gelişimin izlenmesi, öğrencilerin hak ve sorumlulukları, okul ve aile arasındaki iş birliği ve öğrenen örgüt olarak okul*” gibi unsurlar etkili okullardaki ortak özelliklerdir.

Kirk ve Jones da (2004) benzer şekilde (i) açık bir misyon, (ii) yüksek performans beklentileri, (iii) öğretim liderliği, (iv) zamanında öğrenme fırsatları, (v) güvenli ve düzenli çevre, (vi) olumlu okul-aile ilişkileri ve (vii) öğrenci gelişiminin sürekli izlenmesi gibi yedi özelliği etkili okullarla ilişkilendirmektedir. Shannon ve Bylsma (2007) ise çalışmalarında: (i) net ve paylaşılan bir odak, (ii) tüm öğrenciler için yüksek standartlar ve beklentiler, (iii) etkili okul liderliği, (iv) yüksek düzeyde iş birliği ve iletişim, (v) devlet standartlarıyla uyumlu müfredat, öğretim ve değerlendirmeler, (vi) öğrenme ve öğretimin sık sık izlenmesi, (vii) odaklanmış profesyonel gelişim, (viii) destekleyici bir öğrenme ortamı ve (ix) yüksek düzeyde aile ve toplum katılımı şeklinde dokuz etkili okul özelliği belirlemişlerdir.

İlgili literatür incelendiğinde etkili okul özelliklerine odaklanan pek çok çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda “*güvenli ve düzenli okul çevresi*”, “*bütün öğrenciler için yüksek beklentiler*”, “*açık okul misyonu*”, “*öğrenme fırsatları yaratma*” ve “*zamanın etkili kullanımı*”, “*öğrenci gelişiminin sürekli olarak gözlenmesi*”, “*olumlu ev-okul ilişkileri*” ve

“*öğretimsel liderlik*” değişkenleri genel kabul görmüş etkili okul özellikleri olarak öne çıkmaktadır.

Güvenli ve Düzenli Okul Çevresi. Güvenli ve düzenli okul çevresi, ilk çalışmalarda okullardaki fiziksel şiddetten uzak, düzenli ve ciddi olmakla birlikte bakıcı olmayan ve öğretime elverişli bir ortam olarak betimlenirken, sonraki çalışmalarda bu özelliklerinin ötesine geçerek iş birliği ve takım öğrenmesi gibi daha çok istendik davranışların varlığının vurgulandığı ortamlar olarak tanımlanmaktadır (Lezotte, 1991). Shannon ve Bylsma’a (2007) göre ise destekleyici bir öğrenme çevresi, davranış için makul beklentiler, kuralların ve düzenlemelerin tutarlı ve adil bir şekilde uygulanması ve yetişkinler ile öğrenciler arasında özenli ve duyarlı ilişkilerle karakterize edilen okul iklimi ve kültürü olarak tanımlanabilir. Bu özeliğe sahip okullarda sınıflar sıcak ve davetkârdır ve öğrenme etkinlikleri amaçlı, ilgi çekici ve önemlidir.

Çok sayıda etkili okul çalışmasında okullarda görev odaklı, düzenli bir iklimin sürdürülmesinin önemine değinilmektedir (Brookover ve ark., 1979; Coleman ve ark., 1982; Edmonds, 1979, 1981; Lightfoot, 1983; Rutter ve ark., 1979; Stallings & Herazel, 1178; Weber, 1971, akt; Sammons ve ark., 1995). Mortimore ve ark. (1989) göre düzenli okullar, etkili öğrenme için bir ön koşul niteliği taşımaktadır. Maslow (1943) güvenlik ihtiyacının bireyin kendini gerçekleştirmesinin temel önceliklerinden biri olduğunu söylemektedir. Maslow’ un bu ifadesi bireylerin başarılı olmalarında içinde buldukları koşulların önemine işaret etmektedir. Cotton’a (2009) göre tipik bir güvenli ve düzenli okul çevresi;

(i) görünür ve destekleyici bir müdür, (ii) öğrenci davranışı için standartlar hakkında geniş tabanlı anlaşma, (iii) öğrencilere açıkça iletilen yüksek davranışsal beklentiler, (iv) büyük öğrencilerden davranış politikalarına girdi, (v) kuralların tutarlı bir şekilde uygulanması, (vi) olumlu okul ikliminde öğrencilerin birey olarak görülmesi, (vii) disiplin yetkisinin öğretmenlere devredilmesi ve (viii) ciddi derecede yıkıcı öğrenciler için, destek eşliğinde okul içi uzaklaştırmalar (Cotton, 2019)

gibi unsurları barındırır.

Berner'e (1993) göre öğretmenlerin etkili olmaları ve öğrencilerin başarı durumları da okuldaki fiziksel koşullardan önemli ölçüde etkilenir. Optimum şartların sağlanmadığı ortamların eğitim sürecini olumsuz şekilde etkilemesi kaçınılmazdır (Earthman, 2002). Bununla birlikte Rutter'e (1983) göre çekici ve teşvik edici koşullar öğrencilerin moral değerlerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Aksi koşullar ise Vandalizm'e ortam hazırlamaktadır.

Bütün Öğrenciler İçin Yüksek Beklentiler. Etkili okulda, personelin tüm öğrencilerin temel okul becerilerinde ustalaşabileceğine inandığı ve gösterdiği ve ayrıca personelin bu süreçte öğrencilere destek olma yeteneğine sahip olduğuna inandığı bir beklenti iklimi vardır (Lezotte, 1991). Öğrenciler, veliler ve özellikle öğretmenler arasındaki öğrenci başarısına ilişkin olumlu beklentiler, etkili okulların en önemli özelliklerinden biridir (Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı, 1987). Farklı ülkelerde yürütülen çok sayıda araştırma, yüksek beklentiler ile etkili öğrenme arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir (Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı, 1987; Brookover ve ark., 1979; California, 1980; Caul, 1994; Edmonds, 1979, 1981; Mortimore ve ark., 1988a; Rutter ve ark., 1979; Sammons ve ark., 1994c; Scheerens, 1992; Schweitzer, 1984; Stoll & Fink, 1992; Stringfield ve ark., 1986; Tizard ve ark., 1988; Trisman ve ark., 1976, akt. Sammons ve ark., 1995). Etkili okullardaki yüksek başarı beklentileri, kritik önemde olmakla birlikte tüm öğrencilerin program amaçlarına ulaşabileceğine dair öğretmen tutumları ve öğretmenlerin bu süreçte destek olabilme becerileri gibi iki unsurla gerçekleşebilir (Edmonds, 1979).

Beklentilerin performans üzerindeki etkilerini konu edinen ilk çalışmalar olan Merton'un (1948) "*Kendini Gerçekleştiren Kehanet*" ve Rosenthal ve Jacobson'un (1968) "*Sınıftaki Pygmalion*" isimli çalışmaları da beklentilerin performans artışı sağladığını göstermektedir. Her iki çalışmanın ortaklaşan bulgularına göre kendilerine yönelik beklentileri algılayan öğrenci davranışlarında değişiklikler meydana gelerek, sonuçta beklenti doğrultusunda bir performans ortaya çıkmaktadır. Pozitif yüksek beklentilerin

gerçekleşmesi Pigmalion etkisi, negatif beklentilerin gerçekleşmesine ise kendini gerçekleştiren olarak adlandırılmıştır. Good ve Brophy (2000) öğrencilere yönelik beklentilerle ilgili bu süreci şu şekilde açıklamaktadır:

- Öğretmen, belirli öğrencilerden farklı özel davranış ve başarı bekler.
- Bu farklı beklentiler nedeniyle, öğretmen çeşitli öğrencilere karşı farklı davranır.
- Bu uygulama, öğrencilere öğretmenin onlardan hangi davranış ve başarıyı beklediğini ve nasıl davranmaları ve performans göstermeleri beklediğini anlatır.
- Bu uygulama zamanla tutarlı olursa ve öğrenciler buna direnmezse veya bir şekilde değiştirmezlerse, muhtemelen benlik kavramlarını, başarılarını, motivasyonlarını, istek düzeylerini, sınıf davranışlarını ve öğretmenle etkileşimlerini etkileyecektir.
- Bu etkiler genellikle öğretmenin beklentilerini tamamlayacak ve güçlendirecektir, böylece öğrenciler bu beklentilere aksi takdirde olabileceklerinden daha fazla uyum sağlayacaklardır.
- Zamanla, öğrencilerin başarıları ve davranışları, kendilerinden başlangıçta beklenenlere giderek daha fazla uyum sağlayacaktır. Yüksek beklenti algılayan öğrenciler yüksek başarılar elde ederken, düşük beklenti algılayan öğrenciler yapabileceklerinin altında başarı sergileyeceklerdir (Good ve Brophy, 2000, s. 79).

Araştırmalar, öğretmenlerin beyaz ve daha varlıklı öğrencilerden ziyade beyaz olmayan ve fakir öğrencilerden daha düşük beklentiye sahip olma eğiliminde olduğunu göstermektedir (Shannon ve Bylsma, 2007). Tüm öğrencilerine dair yüksek düzeyde başarı beklentisi içerisinde olan ve bu durumu gösteren öğretmenler, öğrencilerinin sahip olduğu herhangi bir farklılığı göz önünde bulundurmadan tamamının başarabileceği şekilde öğrenme ortamını yapılandırır (Hopkins, 2001). Öğrenciler, öğretmenlerin yüksek ve düşük başarılı olduğuna inanılan öğrencilere davranış biçimlerindeki farklılıkların farkındadır ve bu

durum bazı öğrenciler tarafından uygunsuz bulunmaktadır (Good ve Brophy, 2000). Tüm bunlar birlikte ele alındığında etkili okul öğretmenlerinin, beklentilerini eşit ve adil biçimde yansıtmasının da önemli olduğu söylenebilir.

Açık Okul Misyonu. Bir organizasyonun temel amacını belirlemek, etkili okul sistemlerinin yanı sıra başarılı işletmeler ve diğer kuruluşlar için de kritik bir unsurdur (Shannon ve Bylsma, 2007). Etkili okulda, personelin öğretim hedeflerine, önceliklerine, değerlendirme prosedürlerine ve hesap verebilirliğe ilişkin bir anlayışı ve bağlılığı paylaştığı, açıkça ifade edilmiş bir okul misyonu vardır (Lezotte, 1991). Araştırmalara göre, personel okulun amaçları ve değerleri üzerinde fikir birliği oluştur ve bunu tutarlı ve iş birliğine dayalı çalışma ve karar verme yöntemleriyle uygulamaya koyarsa okullar daha etkili hale gelmektedir (Sammons ve ark., 1995). Shannon ve Bylsma'a (2007) göre açık okul misyonuna sahip okullarda herkes nereye ve niçin gittiğini bilir. Ulaşılmak istenen ve odaklanılan vizyonda herkes üzerine düşen rolün farkındadır. Ortak inanç ve değerlerden geliştirilen bu vizyon herkes için tutarlı bir yön belirler.

Etkili okullardaki bütün personelin benimsediği ortak misyon ve vizyon, disipline duyulan gereksinimi azaltır ve öğrenci başarı performansının artmasında kayda değer bir etkiye sahiptir (Lezotte ve Snyder, 2011). Shannon ve Bylsma'a (2007) göre okullarda açık ve ortak bir misyon belirleme süreci şu şekilde gelişir;

- I. İlgili verilerin bir analizini kullanarak, okulun "ne olduğuna" yönelik bir profil tanımlama
- II. Potansiyel hedef alanları haline gelen "olan" ve "ne olması gerektiği" arasındaki boşlukların belirlenmesi, yani bir ihtiyaç değerlendirmesi yapma"
- III. Fikir üretmek ve fikirlere yanıt vermek, sahiplik ve bağlılık yaratmak için paydaşları dahil ederek belirli hedefler oluşturmak veya odaklanmak için karar verme süreci

- IV. Açık toplantılar, haber bültenleri ve yerel medya aracılığıyla aileler, öğrenciler ve yerel iş dünyası ve sivil liderler de dâhil olmak üzere tüm okul topluluğuyla hedefin veya odağın iletilmesi. (Shannon ve Bylsma, 2007)

Bu süreçlere göre okulda açık ve ortak bir misyon oluşturmak için öncelikle okulla ilgili bilgilere dayalı bir tanımlamaya gidilmeli, mevcut durum ile ulaşılmak istenen hedef arasındaki farka bakarak ihtiyaçlar belirlenmeli, ardından tüm paydaşları hedef oluşturma sürecine dahil edip aidiyet oluşturmaları ve nihayetinde tüm iletişim kanalları ile bu hedefler ilan edilmelidir.

Hem OE araştırmaları hem de okul geliştirme programlarının değerlendirmeleri, okulun değerleri ve hedefleri üzerindeki fikir birliğinin, iyileştirilmiş eğitim sonuçlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı, 1987; California Assembly, 1984; Lightfoot, 1983; Lipsitz, 1984; MacKenzie, 1983; Rutter ve ark., 1979; Stoll ve Fink, 1994; Trisman ve ark., 1976; Venezky ve Winfield, 1979, akt. Sammons ve ark., 1995). Rutter ve ark. (1979) yapmış oldukları araştırmaya göre karar alma süreçlerine öğretmen katılımının yüksek olduğu okullarda öğrenci performansları da yüksektir.

Öğrenme Fırsatları Yaratma Ve Zamanın Etkili Kullanımı. Etkili okul, öğretmenler tarafından öğrencilerin sınıf içerisinde temel becerileri öğrenmelerine yeterli zaman ayrılması ve okulda geçen zamanın çoğunun öğreticiler tarafından planlanmış bir şekilde öğrencilerin öğrenme etkinlikleriyle ilgili olması olarak tanımlanmaktadır (Lezotte, 2001). Öğrenme fırsatları sunma, belirlenmiş beceri ve yeteneklerin öğrenilmesi amacıyla öğretmenler veya okul tarafından ayrılan zamandır (Çobanoğlu ve Badavan, 2017). Edmonds'a (1979) göre bütün çocuklar öğrenebilir. Bundan dolayı etkili okullar öğrencilerin gereksinimlerini göz önünde bulundurarak öğrenmeye daha fazla zaman ayırmalıdır. Tüm öğrencilerin yükseköğrenim standartlarını karşılamak için okulların, ayrıca öğretmen uzmanlığına, öğrenme süresi ve fırsatı dâhil akademik desteğe ve öğretim materyallerine dikkat ederek kaynak tahsislerini ve bunların nasıl belirlendiğini incelemeleri gerekir (Shannon ve Bylsma, 2007). Başarı öğretmen tarafından sağlanan öğretimin kalitesiyle

(zaman ayırma, sınıf yönetimi, öğrenme fırsatı) ilgilidir (Brophy ve Good, 1986; Dunkin, 1987; Fraser ve ark., 1987, akt. Scheerens ve Creemers, 1989). Bu yüzden daha düşük akademik beceriye ve sosyoekonomik şartlara sahip öğrenciler için okullarda daha fazla zaman ve öğrenme fırsatları sunulmalıdır.

Okulların temel amaçları öğretme ve öğrenme ile ilgilidir. Bunlar etkili bir okulda bariz faaliyetler gibi görünebilir, ancak araştırmalar okulların temel amaçlarına ne ölçüde odaklandıkları konusunda büyük farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır (Sammons ve ark., 1995). Bir okulda, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri edinmelerini mümkün kılmak için öğrencilerin sahip olması gereken minimum standartların belirlenmesi ve tüm öğrencilerin bunları kazanmasını sağlayacak yöntemlerin okullar tarafından bilinmesi gerekmektedir (Darling-Hammond ve Falk, 1997). Eğer okullar öğrencilerin edinmeleri gereken minimum standartları belirleyemiyor ve bunların hangi yollarla öğretileceğine ilişkin bir yaklaşım sergileyemiyor yani temel amaçları olan öğrenme ve öğretme faaliyetlerinden uzaklaşıyorsa etkili okul özelliklerinden uzaklaşıyorlar demektir.

Öğrenci Gelişiminin Sürekli Olarak İzlenmesi. İzleme süreçleri, öğrencilerin, sınıfların, okulun ve gelişim programlarının performansını ve ilerlemesini izlemek, için etkili okulların önemli özelliklerinden biri olarak kurulmuş mekanizmalardır (Sammons ve ark., 1995). Etkili okulda, öğrencinin temel hedefler üzerindeki gelişimi sık sık ölçülür, izlenir ve bu değerlendirmelerin sonuçları bireysel öğrenci davranışlarını ve performanslarını iyileştirmek ve aynı zamanda bir bütün olarak müfredatı geliştirmek için kullanılır (Lezotte, 2001).

Öğrenim ve öğretimi izlemek, hem öğrencilerin öğrenme sonuçlarına hem de okul ve sınıf faaliyetlerinin etkililiğine dikkat etmeyi gerektirmektedir. Öğrenimin izlenmesinde öğrencilerin almış oldukları test puanları, yapmış oldukları ürünler ve performanslar öğretmenler tarafından birer kanıt olarak kullanılırken, öğretimin izlenmesi ise okul denetimi yapan müfettişler ve öğretmenlerin kendileri hakkında yapmış oldukları değerlendirmelerle yapılmaktadır (Shannon ve Bylsma, 2007, s. 86). Öğrenci izlemesi, öğrencilerin

“çatlaklardan düşmemelerini” sağlamak (geri kalmamalarını), bireysel veya grup başarısını değerlendirmek, öğrenme problemlerini teşhis etmek, öğrencileri sertifikalandırmak veya mezun etmek, müfredat geliştirme ve revizyona rehberlik etmek, öğretimin iyileştirilmesi, hesap verebilir olmak, hangi programların istediğimiz sonuçları aldığını anlamak, standartlarımıza ulaşıp ulaşmadığımızı bilmek ve ülke çapında bir karşılaştırma yapabilmek gibi nedenlerle yapılır (Bernhardt, 1998, s. 63). Bernhardt’a (1998) göre okul süreçlerinin ve öğretimin izlenmesini sağlamak için “*Öğretmenler öğrencilerin neyi bilmesini ve yapabildiğini ister?*” ve “*Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini nasıl sağlıyor?*” sorularına yanıtlar aramalıyız.

Yapılan izlemeler, öğretmenler için öğretimin hangi kısmının iyi hangi kısmının eksik olduğunu saptamak için kullanılan bilgi kaynağıdır. İzlemelerden, öğrencilere geribildirimde bulunmak, genel anlamda programın gelişimine katkı sunmak ve tüm öğrencilere yönelik öğretimsel kararlar almakta faydalanılır (Çobanoğlu ve Badavan, 2017). Sammons ve ark. (1995) göre, değerlendirme sonuçları, her bir öğrenci için öğretim planlamasının yanı sıra okul çapında karar verme ve planlama için kullanılır.

Olumlu Ev-Okul İlişkileri. İlk dönem etkili okul araştırmaları aile faktörünün öğrenci başarısını açıklamakta büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir (Coleman ve ark., 1966; Jencks ve ark., 1972; Purkey ve Smith, 1983). Purkey ve Smith (1983) etkili okul araştırmalarına yönelik incelemeleri sonrasında öğrencilerin akademik başarılarının aile desteği olması halinde artış gösterdiği sonucuna varmışlardır. Etkili okulda, veliler okulun temel misyonunu anlar ve destekler, ayrıca onlara okulun misyonunu gerçekleştirmesine yardımcı olmada önemli roller oynama fırsatları verilir (Lezotte, 2001). Aile katılımı gibi etkinlikler öğrencilerin okuma becerileri üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Epstein, 1987; Tizard ve ark., 1982; Topping, 1992; Weinberger ve ark., 1990; Akt; Sammons ve ark., 1995). Landis’e (1998) göre etkili okul değişkenleri ile öğrenci başarıları arasındaki en yüksek ilişki olumlu okul ve ev ilişkileri özelliğinde gözlenmiştir.

Okul aile ilişkileri zamanla yüzeysel (sözde) ilişkiden çok katmanlı ve karmaşık bir hale bürünmüştür. İlk zamanlar öğrencilerin okullaşması için velilerle yüzeysel ilişkiler geliştiren okullar, gelinen noktada velilerden okulun anlayışına paralel bir şekilde öğrencinin gelişimine katkı sunmasını beklemektedir. Lezotte'e (1991) göre bu durumla etkili bir şekilde yüzleşmek için en iyi yol, öğretmen ve ebeveynlerin aynı amaca -tüm çocuklar için etkili bir okul ve ev- sahip olduğunu anlamak için güven sağlamak ve yeterli iletişim kurmaktır.

Öğretimsel Liderlik. Öğretim liderliği 1970'lerde etkili okul araştırmalarına dayanan, eğitim yönetimine özgü bir liderlik olarak ortaya çıkmıştır (Özdemir, 2018a, s. 218). Mevcut literatüre göre liderlik nosyonundan yoksun herhangi bir örgütün etkililik iddiasında bulunması pek mümkün görünmemektedir. Bu durum okullar içinde geçerlidir. Etkili okulda müdür, bir öğretim lideri olarak hareket eder ve bu misyonu çalışanlara, velilere ve öğrencilere etkili ve ısrarlı bir şekilde iletir. Bununla birlikte müdür, öğretim programının yönetiminde öğretim etkinliğinin özelliklerini anlar ve uygular (Lezotte, 2001). Özdemir'in (2018a, s. 218), Blumberg ve Greenfield'den (1980) aktardığına göre öğretim liderleri "*hedef belirleyen, yüksek düzeyde özgüven sahibi, iletişim becerileri gelişmiş, belirsizliğe karşı toleransı olan, kişisel ve örgütsel sınırları zorlayan, sahip olduğu güce karşı duyarlı, analitik düşünen ve zorluklar karşısında yılmayan*" liderlerdir. Sammons ve ark. (1995) farklı liderlik tarzlarının etkili okullarla ilişkilendirilebileceğini ve okullarda liderlerin rolünün çok çeşitli yönleri vurgulansa da üç özelliğin etkili liderlikle yüksek düzeyde ilişki gösterdiğini belirtmektedir. Onlara göre başarılı liderlik için güçlü amaçlar, karar verme sürecinde katılımcı yaklaşım ile öğrenme ve öğretme sürecinde profesyonel otorite gibi değişkenler sıklıkla etkili liderlikle birlikte anılmaktadır.

Hallinger ve Murphy (1985) okul müdürlerinin öğretimsel yönetim davranışlarını belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada, günümüzde de büyük oranda kabul gören birtakım genellemelere varmışlardır. Buna göre öğretim liderliği "*okul amaçlarını geliştirme ve okul toplumu ile paylaşma, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretimsel faaliyetleri*

koordine etme, yüksek akademik standartlar ve beklentiler geliştirme, okul gelişimini izleme öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, öğretime ayrılan zamanı koruma ve öğrenci ve öğretmenler için özendiricilerden yararlanma boyutlarından oluşmaktadır". Shannon ve Bylsma'a (2007, s. 43) göre ise; (i) değişim süreçlerini uygulamak için etkili öğretimsel ve idari liderlik gereklidir, (ii) etkili liderler proaktiftir ve ihtiyaç duyulan yardımı ararlar, (iii) öğrenmeye ve profesyonel gelişime elverişli öğretim programını ve okul kültürünü beslerler, (iv) etkili liderlerin farklı tarzları ve rolleri olabilir, (v) öğretmenler ve diğer personeller de bir liderlik rolüne sahiptir.

Edmonds, "*bir yerlerde güçlü öğretimsel lidere sahip bir okul olabilir ama etkili olmaz; bununla birlikte, henüz yönetici olarak güçlü bir öğretimsel lidere sahip olmayan etkili okulla karşılaşmadık*" ifadesiyle öğretim liderliğinin etkili okulun vazgeçilmez bir özelliği olduğunu vurgulamaktadır (Lezotte, 2001). Etkili okul özellikleri ile öğretim liderlerinden beklenen davranış örüntüleri arasında bir paralellik olduğu görülmektedir. Dikkat edilecek olursa öğretimsel liderlik sergileyen okul müdürlerinin aslında yapmış oldukları okullarda etkili okul özelliklerini ortaya çıkarma ve bunu sürdürme eyleminden başka bir şey değildir.

Okul Etkililiği ile İlgili Çalışmalar

İlgili literatür incelendiğinde etkili okulu konu alan doğrudan ya da dolaylı birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Coleman ve ark. (1966), Jencks ve ark. (1972) ve Edmonds (1979) gibi ilk çalışmalara kuramsal çerçevede detaylı olarak yer verildiğinden, bu bölümde etkili okullar ile ilgili önemli görülen diğer çalışmalara yer verilmiştir.

Helvacıoğlu ve Aydoğan (2011), 105 öğretmen ile gerçekleştirmiş oldukları durum çalışmasında, öğretmenler açısından etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin özellikleri saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin etkili okul özellikleri ile ilgili görüşleri eğitim öğretim süreci, okul çevre ilişkisi, okul iklimi ve kültürü ve okul aile ilişkisi gibi temalar altında birleşmektedir. Etkili okul müdürünün özelliklerine ilişkin görüşleri ise liderlik özellikleri ve görev/sorumluluk temaları altında birleşmektedir.

Çubukçu ve Girmen (2006), ortaöğretim kademesindeki okulların etkili okul özelliklerine sahip olma derecelerini saptamak için 782 öğrenci ve 69 öğretmen verisi üzerinde çalışmışlardır. Etkili okullarda yer alan yönetici, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve aile katılımı boyutları arasında sırasıyla yönetici, öğrenci boyutlarının en etkili boyular olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Öğretmen ve okul kültürü boyutlarının yeteri kadar yüksek olmamasıyla birlikte en az etkili boyutun okul çevresi ve aile boyutları olduğunu saptamışlardır.

Şenel ve Buluç (2016) çalışmalarında, öğretmen algıları açısından ilkokulların iklimleri ile ilkokulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamışlardır. Bu kapsamda Sakarya ili Adapazarı ilçesi sınırları içinde yer alan 21 ilköğretim okulundan 400 öğretmen verisine ulaşmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre okul iklimi ile OE arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin OE'ye yönelik algılarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu araştırmaya göre okul iklimi OE'nin bir yordayıcısıdır.

Duranay Yıldırım (2005), "Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri (İzmir Örneği)" isimli yayımlanmamış yüksek lisans tezinde öğretmen algılarına göre ortaöğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma, İzmir ilinde çalışmakta olan 400 öğretmen verisine dayanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler İzmir ilindeki okulların orta derecede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yine öğretmenlere göre en etkili okul türleri fen lisesi ve anadolu lisesi türündeki ortaöğretim okullarıdır. Normal liseler ve meslek liseleri ise sırasıyla daha az etkili okul türlerini oluşturmaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin ortaöğretim okullarını kadın öğretmenlere göre daha etkili bulmuşlardır. Öğretmenler okul yöneticisi, öğretmen, öğrenciler, okul kültürü, okul çevresi ve veliler boyutlarını OE açısından yeterli bulmuşlardır. Bu öğretmen algılarının fen lisesi ve anadolu liselerinde yüksek, normal liseler ve meslek liselerinde ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Son olarak etkililik boyutlarından yönetici boyutu ile ilgili erkek öğretmenler kadın

öğretmenlerden daha yüksek algılara sahiptir. Diğer boyutlarda anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Zigarelli (1996), etkili okul değişkenlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında öğretmen, veli, öğrenci ve yöneticilerden elde ettiği verileri kullanmıştır. Çalışma sonucunda en önemli etkili okul özelliklerinin başarı odaklı okul kültürü, öğretmenleri işe alma ve işten çıkarmada müdür özerkliği ve yüksek öğretmen morali olduğu saptanmıştır. Öte yandan öğretmen yetkilendirmesi, öğretmen eğitim düzeyi, çoğu müdür etkisi ve yönetim ile okul arasındaki ilişkilerin kalitesinin öğrenci performansı ile ilişkili olduğuna dair hiçbir kanıt bulunamamıştır.

Martimore ve Sammons (1987), Londra'da 4 yıl süresince devam eden araştırmalarında; *“Bazı okullar, öğrencilerin geçmişlerindeki farklılıklar dikkate alındığında, öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini teşvik etmede diğerlerinden daha etkili midir?”* , *“Bazı okullar belirli çocuk grupları için diğerlerinden daha etkili midir (kızlar veya erkekler için, farklı ırksal kökenlere sahip farklı sosyal sınıf kökenlerine sahip olanlar için)?”* ve *“Bazı okullar diğerlerinden daha etkiliyse, bu tür olumlu etkilere hangi faktörler katkıda bulunur?”* sorularına yanıt aramışlardır. Araştırma sonunda bu sorulara yanıt olabilecek 12 özellik belirlemişlerdir. Bunlar; müdür tarafından personelin amaçlı liderliği, müdür yardımcısının katılımı, öğretmenlerin katılımı, öğretmenler arasında tutarlılık, yapılandırılmış oturumlar, entelektüel açıdan zorlayıcı öğretim, iş merkezli ortam, oturumlarla sınırlı odaklanma, öğretmenler ve öğrenciler arasında maksimum iletişim, kayıt tutma, veli katılımı ve olumlu iklim şeklindedir.

Pozitif Psikolojik Sermaye

Kaynaklarda 16. yüzyıla kadar tarihlendirilebilen ve Yunanca *psyche* (*ruh, zihin*) ve *logos* (*akıl, us*) kelimelerinden türeyen psikoloji kavramı, insan davranışlarını inceleyen bir bilim olarak pozitivist geleneğin yayılmaya başladığı 19. yüzyılda deneysel bir disiplin halini almaya başlamıştır (Piotrowski, 2005, s.1). Genel kabule göre, Wilhelm Wundt'un 1879'da

Leipzig Üniversitesi'ndeki Deneysel Psikoloji Enstitüsü'nde doktora öğrencilerine yönelik araştırma laboratuvarını açması bir bilim dalı olarak psikolojinin rüştünü ispat etmesini sağlamıştır (Fuchs ve Evans, 2013).

İlk zamanlar felsefecilerin (Wundt'un kendisi de bir felsefecidir) kontrolünde olan bu alan, dünyanın birçok yerinden yeni öğrenciler mezun ederek ve bilimsel dergiler yayınlayarak (*Felsefe Çalışmaları ve Amerikan Psikoloji Dergileri*) hem bilimleşme yolunda sağlam adımlar atmış, hem de mezun öğrencilerin gittikleri ülkeler de laboratuvarlar kurmasıyla yayılmaya devam etmiştir (Ertürk, 2017). Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) çok sayıda psikoloji kürsüsü kurulmuştur. Wundt'un öğrencisi olan Titchener davet üzerine gittiği ABD'de yapısalcı psikolojiyi geliştirmeye odaklanmıştır. İlerleyen süreçle birlikte psikoloji biliminin, felsefeden bağımsızlaşması daha da hızlanmıştır. Bu farklılaşma yalnızca bir bilim alanı olarak değil çalışma konusu olarak da kendini göstermiştir. Wundt'un içgözlem'e (zihin, imge, ruh) dayanan *yapısalcı* anlayışı ABD'de fazla kuramsal bulunmuş ve küçük değişimlerle yerini *işlevselci* yaklaşıma (Leipzig ve Cornell'in çalışmaları) bırakmaya başlamıştır. Devrimsel denecek bir karşı koyuşla John Broadus Watson'un 1913'te davranışçılığı ilan etmesi psikolojinin artık gözlemlenebilen ölçülebilen ve katı pozitivist bir zemine oturmasını sağlamıştır (Schultz, 2001, s. 369-371). *Davranışçılık* tüm beklentileri karşılamamasıyla birlikte yeni ekollere kapı aralamıştır. II. Dünya savaşı ile birlikte Almanya kökenli *gestalt* yaklaşımı da ABD'ye gelmiş ancak çok fazla taraftar bulamamakla birlikte *bilişsel* ekolün ortaya çıkmasında önemli katkılar sağlamıştır (Ertürk, 2017). Bilişsel psikoloji, zihinsel süreçlere odaklanarak davranışçılığın eksik kaldığı yanları tamamlamaya çalışmıştır.

Zaman içerisinde bilimleşmesini tamamlayan psikoloji bilimi çoğunlukla insan doğasının olumsuz yanlarına odaklanmıştır (Cameron ve ark., 2003). II. Dünya savaşı sonrasında psikoloji biliminde insanın sadece olumsuz yanlarını tedavi eden ve iyileştirmeye odaklanan bir anlayış hâkim olmuştur (Seligman, 2002). İnsanın iyi yanlarına odaklanan ve öne çıkaran çalışmalarsa, ilk olarak 1950 sonrasında *Hümanist* yaklaşım

kapsamında Carl Rogers, Abraham Maslow gibi bilim insanları tarafından yapılmıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2014). Maslow, 1954 yılında yayınladığı “*Motivation and Personality*” adlı kitabının son bölümünde insanın bu iyi yanına yapılan vurguyu ilk kez pozitif psikoloji olarak ifade etmiştir (Maslow, 1987). Yeni milenyumun başlarına kadar pozitif psikoloji kapsamına giren çalışmalar yapılmış olsa da bu kavramsallaştırma altında bir psikoloji alt alanından bahsedilmemiştir. Peterson ve Seligman’a (2003) göre, Csikszentmihalyi’nin (1990) akış, Diener’in (1984) mutluluk, Snyder’ın (1994) umut, Scheier ve Carver’ın (1985) eğilimsel iyimserlik, gelişimcilerin çocuklar arasında dayanıklılık ve savunmasızlık (örneğin, Masten, 2001), Vaillant’ın (2002) başarılı yaşlanma, Fredrickson’un (1998) olumlu duygular, Keltner ve Haidt’in (baskıda) ahlaki yükselme üzerine, Segerstrom, Taylor, Kemeny ve Fahey’in (1998), bağışıklık yeterliliği üzerindeki psikolojik etkiler, Ryff’in (1989) psikolojik iyi olma, Gardner’ın (1983) çoklu zeka, Baltes ve Staudinger (1993) ve Sternberg’in (1998) bilgelik, Gallup Organizasyonu işyeri güçleri (Buckingham & Clifton, 2001), Rokeach (1973) ve Schwartz’ın (1994) değerler ve Jamieson’ın (2000) sivil katılım üzerine yapmış olduğu çalışmaları pozitif psikoloji araştırmaları kapsamında değerlendirilebilir.

2000’li yıllara kadar psikolojide devam eden olumsuz durumları ve hastalıkları tedavi etme anlayışı Martin Seligman’ın Amerikan Psikoloji Derneği (APA) başkanlığını devraldığı 1998’de açıkladığı görüşleri ile yeni bir boyut kazanmıştır. Bu görüş ilk olarak *hümanist* (insancıl) yaklaşım taraftarları tarafından benimsenmiş olsa da 1998 yılında Martin Seligman’ın Maslow benzeri açıklaması pozitif psikolojiyi yeniden gündeme getirmiştir (Schultz, 2001, s. 686-688). Seligman’a (1998) göre modern psikoloji, gerçek vizyonunun yalnızca yarısını (“*akıl hastalığını iyileştirmek, yaşamlarımızı daha üretken kılmak ve yüksek yetenekleri gerçekleştirmek, tanımlamak ve beslemek*”) yerine getirmektedir (Swaby, 2017). Seligman (1998; akt. Schultz, 2001) açıklamasında psikoloji alanıyla ilgili olarak;

Olumsuz üzerindeki amansız vurgusunun hayattaki istenmeyen, acı olaylardan ileri gelen gelişme, üstünlük, motivasyon ve olayların içyüzünü kavrama gibi birçok

önemli olaya psikolojinin gözlerini kapattığı” dahası “Nasıl oluyor da sosyal bilimler insani güçleri ve erdemleri -diğerkâmlık, cesaret, dürüstlük, saygı, zevk, sağlık, sorumluluk ve iyimserlik- küçümseyip savunmacı stratejiler veya düpedüz illüzyon olarak nitelendirirken zayıflık ve olumsuz motivasyonları -kaygı, ihtiras, bencillik, paranoya, öfke, düzensizlik ve keder- hakiki olarak nitelendiriyor?” (Seligman, 1998, akt. Schultz, 2001s. 686-688)

İfadeleri ile araştırmacılara insanın pozitif yanları hakkında daha iyimser olmaları çağrısında bulunmuştur. Seligman’a (2002) göre, pozitif psikolojinin amacı, psikolojide yalnızca hayattaki en kötü şeyleri onarmanın yanında hayattaki en iyi nitelikleri inşa etmeye yönelik bir değişimi de (*catalyze*) hızlandırmaktır. Hedefleri ise, hayatı yaşanmaya değer kılan insani güçleri ve erdemleri belirlemek ve geliştirmek ayrıca bireylerin ve toplulukların gelişmesine izin vermektir (Froh, 2004). Pozitif psikoloji, insanların zihinsel ve fiziksel sağlıklarında ya da hayatlarının diğer alanlarında karşılaştıkları zorluklara rağmen gelişmeyi öğrenmelerini sağlamak için kaynaklarımızı genişletmeye çalışır (Swaby, 2017).

Seligman ve Csikszentmihalyi’e (2000) göre pozitif psikolojinin “*özel düzeydeki*” alanı, değerli özel deneyimlerle ilişkilidir. Bunlar geçmişe yönelik esenlik, memnuniyet ve tatmin, gelecek için umut ve iyimserlik ve şu an ki akış ve mutluluktur. “*Bireysel düzeydeki*” alanı, sevgi ve meslek kapasitesi, cesaret, kişilerarası beceri, estetik duyarlılık, azim, bağışlayıcılık, özgünlük, geleceğe yönelik fikirlilik, maneviyat, yüksek yetenek ve bilgelik gibi olumlu bireysel özelliklerle ilgilidir. Son olarak “*grup düzeyinde*” ise, vatandaşlık erdemleri ve bireyleri daha iyi vatandaşlık sorumluluğuna, yetiştirmeye, özgeciliğe, nezakete, ılımlılığa, hoşgörüye ve çalışma etiğine doğru yönlendiren kurumlarla ilgilidir.

Cameron ve ark. (2003) göre “*pozitif bireysel özellikler, pozitif deneyimler ve pozitif kurumlar*” pozitif psikolojiyi ortaya çıkaran üç ana kaynaktır. Bu ifade, insanyoğun örgütlerde çalışanların sahip oldukları özelliklerin, örgütsel davranışları biçimlendirebileceği olasılığını vurgulaması bakımından önemlidir. Pozitif psikoloji hareketi hızlı bir yayılım kazanmış ve birçok alanı etkilediği gibi örgüt ve örgütsel davranış gibi yönetim alanının temel konularıyla

da ilişkilendirilmiştir. Örgütsel davranışı, pozitif psikoloji ile birlikte ele alan F. Luthans çalışmalarıyla pozitif örgütsel davranış yaklaşımının gelişmesine önemli katkılar sağlamıştır.

Pozitif Örgütsel Davranış

Pozitif psikoloji hareketi, örgüt ortamlarına *Pozitif Örgütsel Düşünce Okulu* ve *Pozitif Örgütsel Davranış* şeklinde iki alt alan biçiminde dâhil olmuştur (Keleş, 2011). *Pozitif Örgütsel Düşünce Okulu* ya da bilimi örgütlerde pozitif davranışı ortaya çıkaran itici güçlerin anlaşılabilir başarıya ulaşabileceği fikrine dayanan ve birey ve örgütlerde verim ve performans gibi pozitif etkileri ortaya çıkaran güç, dayanıklılık, canlılık ve güven gibi pozitif dinamiklere odaklanan bir örgütsel davranış araştırması alanıdır (Roberts ve ark., 2005). Psikolojideki gibi örgütsel davranış alanında da araştırmacıların genellikle olumsuzluk barındıran stres, psikolojik yıpranma, değişime karşı direnç vb. konulara odaklandığı görülmektedir (Luthans, 2002b). Psikolojide ortaya çıkan iyi olanı inşa etmeye yönelik eğilimler doğal olarak örgütsel davranış alanını da etkilemiştir. *Pozitif Örgütsel Davranış*, Seligman'ın (1998) pozitif psikolojiyi kavramsallaştırmasından çok kısa bir süre sonra Luthans (2002a) tarafından yeni bir yaklaşım olarak ileri sürülmüştür. Luthans (2002a) pozitif örgütsel davranışı "*günümüz işyerinde performansın iyileştirilmesi için ölçülebilir, geliştirilebilir ve etkin bir şekilde yönetilebilir pozitif odaklı insan kaynakları güçleri ve psikolojik kapasitelerin incelenmesi ve uygulanması*" olarak tanımlamaktadır. Pozitif örgütsel davranışta çalışanların olumsuz davranışlarını minimuma düşürmek ve olumlu beklentilerini artırmak en kayda değer amaçlardan biridir (Avey ve ark., 2008). Diğer bir deyişle pozitif örgütsel davranış, çalışanlardaki negatif özellikler yerine pozitif özelliklerin öne çıkarılarak performans artışı sağlamayı amaçlayan çalışmalara odaklanmaktadır (Luthans, 2002b).

Luthans ve Avolio'ya (2009) göre pozitif örgütsel davranış birtakım kriterlere sahiptir ve bu kriterlerin belirlenmesinin temel sebebi, onun bireysel pozitif psikolojiden ayrışmasını sağlamaktır. Bu kriterlerden ilki olan; "*(i) teori, araştırma ve geçerli ölçümlere dayanmalı*"

kriteri ortaya çıkan bilginin bilimsel temele dayanmasını sağlaması açısından önemlidir. Bilimsel kriter olmadan, pozitif örgütsel davranış için akademik bir arayış veya kanıta dayalı uygulama olarak hiçbir sürdürülebilirlik ve güvenilirlik sağlanamazdı. İkinci kriter olan “(ii) *durumsal (state-like) olmalı; sonuç olarak gelişime açık olmalı*” kriteri görece şekillendirmeye, etkilenmeye ve bu sebeple de değişim ve gelişime meyilli olmayı vurgulamaktadır (Luthans ve Youssef, 2007; Luthans ve ark., 2007a). Gelişmeye dönük bu ölçüt, hızla değişen çevresel koşullarda büyüme ve gelişme için çabuk ve esnek hareket etmeye mecbur olan bu günün örgütlerine insanlar vasıtasıyla eşsiz bir rekabet avantajı kazandırabilir (Özen Kutanis ve Yıldız, 2014). Son kriter olan “(iii) *performansa etkisi olmalı*” kriteri ise pozitif örgütsel davranışı, popüler kişisel gelişim alanından ve pozitif psikoloji alanından ayırt etmeye hizmet etmektedir. Performansla birlikte, pozitif örgütsel davranış alanı birçok öncüle, moderatöre, aracı ve bağımlı değişken ve sonuca sahiptir (Luthans ve Avolio, 2009).

Pozitif Psikolojik Sermayenin Tanımı ve Gelişimi

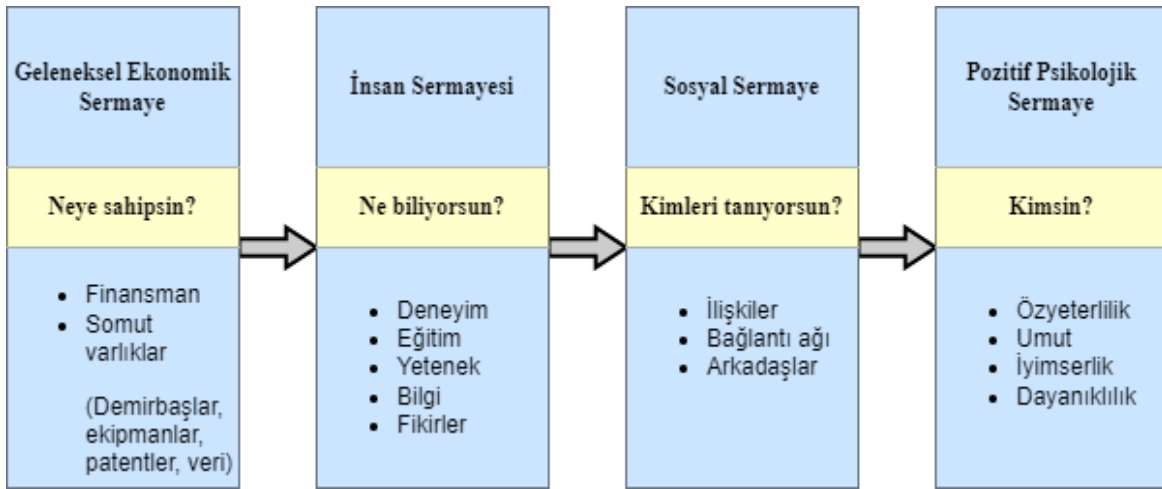
Örgütler belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirmek için madde ve insan kaynağına ihtiyaç duyarlar. Bu kaynaklar sermaye kavramı ile ifade edilmektedir. Örgütlerin bir üretim faktörü olarak ihtiyaç duyduğu sermaye kavramının anlamında zamanla bir genişleme/değişim yaşanmıştır. Bu değişimin dünyada yaşanan ekonomik, kültürel, sosyal ve teknolojik değişimle paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu paralelliği ise değişen rekabet koşullarına uyum sağlama çabası olarak yorumlamak mümkündür. Koşulların farklılaşmasıyla birlikte örgütler için sürdürülebilir rekabeti mümkün kılacak olan sermaye türü de değişim göstermiştir. Geleneksel olarak ekonomik sermaye (tesis ve ekipman gibi hem finansal hem de maddi varlıklar) kavramı, zamanla insan unsurunun verimlilik artışıdaki rolünün keşfi ile entelektüel sermaye olarak da anılan insan sermayesi (*human capital*) kavramının gelişimine zemin hazırlamıştır. İnsan sermayesi kavramı örgütteki çalışanların bilgi, deneyim, beceri ve uzmanlıklarını ifade etmektedir (Luthans ve ark., 2004). İlk olarak Theodore Schultz’un 1960’larda sözünü ettiği “insan sermayesi” 1962’de

Gary Becker tarafından kavramsallaştırılmıştır (Soydan, 2020). Kuram toplumsal kalkınmada yetişmiş insan gücünün önemini ön plana çıkarmakta ve insana yapılan yatırımların gelişimin öncüsü olacağı iddiasını ileri sürmektedir. Bir diğer sermaye türü olan sosyal sermaye ise kişiler arası ilişkilere dayanması bakımından insan sermayesine göre daha soyut özelliklere odaklanmaktadır. Kuramın tarihsel temelleri “*Tocqueville’e, Durkheim’a, Weber’e, Marks’a ve Tönnies’e*” kadar dayanmaktadır (Şan ve Şimşek, 2011). Sosyal sermaye kuramının modern dönem temsilcileri arasında ise “Pierre Bourdieu, James S. Coleman ve Robert Putnam” gibi isimler öne çıkmaktadır (Keçeli, 2013). Field’e göre (2008, s. 16) “*sosyal sermayenin ana fikri, sosyal iletişim ağlarının değerli bir servet olduğudur*”. Örgütlerde insan unsurunun öneminin artmasıyla birlikte, sermaye türlerinde de eğilimin bu yönde geliştiği söylenebilir.

Seligman’ın (1998) pozitif psikoloji ile yapmış olduğu çıkış ile birlikte ortaya çıkan pozitif örgütsel davranış akımı (Luthans, 2002a) örgütlerde insan davranışlarının olumlu yönlerine yoğunlaşmayı önermesiyle, insan odaklı sermaye anlayışına yeni bir kavram ve kuram daha kazandırmıştır. Luthans ve Youssef (2004) çalışanların “*özyeterlik/güven*”, “*umut*”, “*iyimserlik*”, ve “*dayanıklılık*” gibi pozitif örgütsel davranış kapasitelerini, PPS olarak tanımlamışlardır. Luthans ve Youssef’e (2004) göre pozitif örgütsel davranış, yalnızca geçerli olarak ölçülebilir olan ve performans artışıyla sonuçlanabilecek psikolojik durumları içerir. Yani yöneticilerin ve çalışanların güvenini, umudunu, iyimserliğini ve dayanıklılığını artırmak için uygulamalar geliştirilebilir. Bu sayede de PPS yönetilebilir ve etkinliği, hem gelişmiş PPS hem de nihai etki açısından nesnel olarak değerlendirilebilir. Geleneksel sermaye biçimlerine benzer şekilde PPS, yatırım getirisi ve rekabet avantajı üzerindeki etkisi açısından değerlendirilebilir. Luthans ve ark. (2004) sermaye türlerini rekabet üstünlüğüne göre karşılaştırmalarına Şekil 1’de yer verilmiştir.

Şekil 1

Rekabet Avantajı Sağlayan Sermaye Türleri



Kaynak: Luthans ve ark. (2004, s.46).

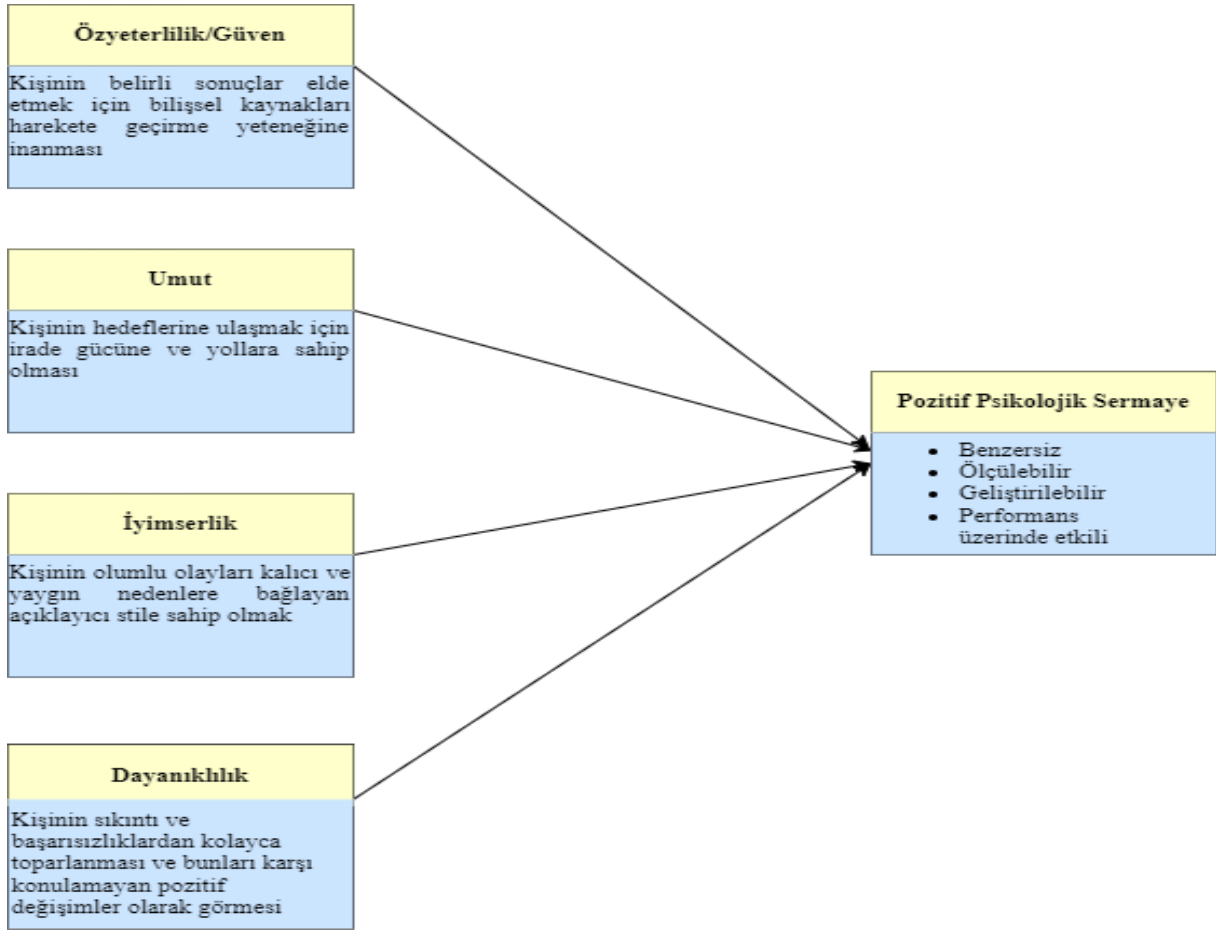
Şekil 1’de görüldüğü üzere örgütlerde kullanılan sermaye türleri *Geleneksel Ekonomik Sermayeden*, PPS’ye doğru bir gelişim göstermiştir. Bu süreç içerisinde ilk başlarda sermaye “*Neye sahipsin?*” sorusunun yanıtı (finansman ve fiziki varlıklar) olarak tanımlanırken, insanın sahip olduğu eğitim, beceri vb. özelliklerin verimlilik artışına katkısı, insanın da bir kapital (*İnsan Sermayesi*) değer olarak görülmesini sağlamıştır. Bu değişim sermayeyi tanımlayan sorunun da “*Ne biliyorsun?*” olarak güncellenmesine yol açmıştır. Daha sonra örgüt içi ve çevresinde bireylerin kurmuş olduğu sosyal ağlara bir değer atfedilmiş ve “*Kimleri tanıdığı?*” *Sosyal Sermaye* olarak adlandırılmıştır. Geline noktada çalışanların kendilerine yönelik pozitif algılarını (“*özyeterlilik, umut, iyimserlik, dayanıklılık*”) ortaya koyan “*Kimim ben?*” sorusunun örgütlerin sürdürülebilir rekabet ihtiyaçlarına cevap verebileceği ana fikrine dayalı *Pozitif Psikolojik Sermaye* kuramı ortaya çıkmıştır.

Pozitif Psikolojik Sermayenin Boyutları

Luthans ve Youssef (2004) PPS’nin özyeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık olmak üzere dört bileşenden oluştuğunu ifade etmektedirler. Şekil 2’de pozitif psikolojik sermayenin boyutlarına yer verilmiştir.

Şekil 2

PPS'nin Boyutları



Kaynak: Luthans ve Youssef (2004, s.152).

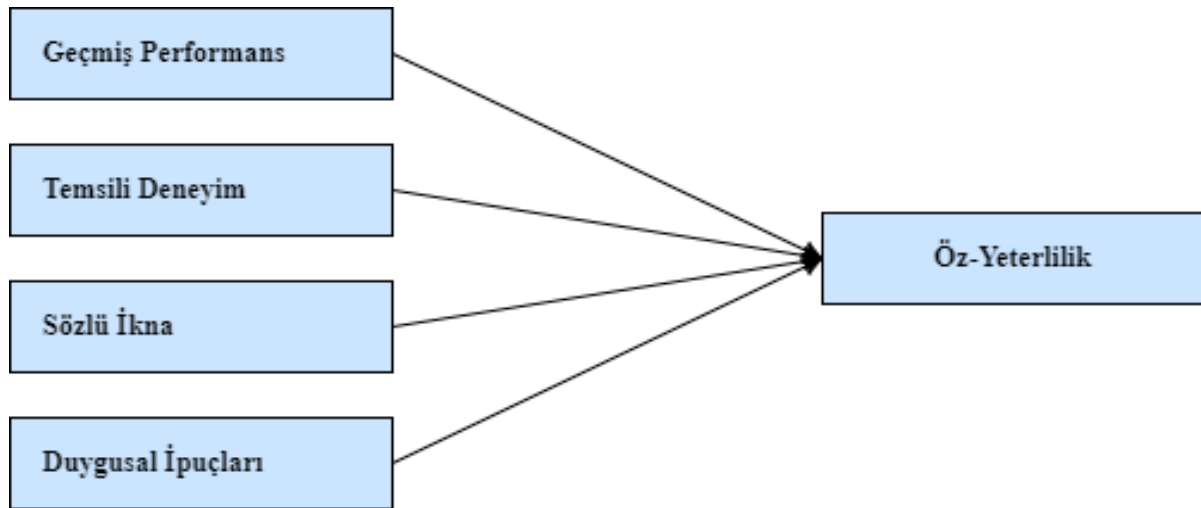
Öz yeterlilik/ öz güven. *Öz yeterlilik*, Albert Bandura tarafından kuramsallaştırılmış bir kavram olmakla beraber, bireylerde motivasyonun nasıl oluştuğunu açıklamaya çalışması yönüyle süreç kuramları kapsamında değerlendirilmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 89). Kavram bireyin bir işin üstesinden gelebileceğine yönelik inancı ifade etmektedir (Bandura, 1997). Stajkovic ve Luthans'a (1998) göre öz yeterlilik (ya da öz güven) *"bir kişinin belirli bir bağlamda belirli bir eylemi gerçekleştirmek için gerekli motivasyonu, bilişsel kaynakları ve eylem planlarını harekete geçirme yeteneğine ilişkin inancı"* olarak tanımlanabilir. Öz yeterliliği yüksek (kendine güvenen) kişiler zorlu görev ve uğraşlar seçerler, hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşmak için motivasyon ve çabayı artırır ve engellerle karşılaştıklarında sebat ederler (Luthans ve Youssef, 2004). "Öz

Yeterlilik Kuramı'nın temel ilkesi, bireylerin kendilerini yeterli hissettikleri eylemleri gerçekleştirme ihtimallerinin yüksek; yeterli olmadıklarını düşündükleri eylemleri gerçekleştirme ihtimallerinin ise düşük olduğu yönündedir” (Arseven, 2016).

Lunenburg'a (2011) göre özyeterlilik örgütler üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bu sebeple öz yeterliği ortaya çıkaran kaynakların neler olduğunu bilinmelidir. Bandura (1997) öz yeterliliğin kaynaklarını geçmiş performans, temsili deneyim, sözlü ikna ve duygusal ipuçları olarak belirlemiştir. Şekil 3'te Bandura'nın (1997) belirlediği dört öz yeterlilik kaynağına yer verilmiştir.

Şekil 3

Öz Yeterliliğin Kaynakları



Kaynak: Lunenburg ve Ornstein (2013, s.90).

Şekil 3'te yer alan bu kaynaklar arasında Bandura'ya (1997) göre “*Geçmiş Performans*” kaynağı daha önemlidir. Çünkü işle ilgili verilen görevlerde başarı sağlayan çalışanlar, başarısız olanlara göre sonraki görevleri tamamlamaya yönelik daha yüksek öz güven sergilerler. “*Temsili Deneyim*” kaynağı bir görevin başarı ile tamamlandığına şahit olan diğer çalışanların öz yeterliliğinin artacağını ifade etmektedir (Lunenburg, 2011). Öz yeterlik kavramı Bandura'nın çalışmalarına dayandığından temsili deneyim kaynağının sosyal öğrenmeyle yakından alakalı olduğunu söylemek mümkündür. Bir diğer kavram olan “*Sözlü İkna*” kaynağı ise çalışanları bir işi yapabileceklerine yönelik etkileme/inandırma

çabasıdır (Bandura, 1997). Yöneticilerin, çalışan performanslarına yönelik yüksek beklentilerini onlara yansıtması en iyi ikna biçimidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu durum aynı zamanda PE olarak ifade edilmektedir. Bandura'ya (1997) göre “*duygusal ipuçları*” bireyin öz yeterliliğini belirleyen son kaynaktır. Çalışanlar, verilen işi başaramayacağına yönelik bir inanç geliştirir ve o işi zorlayıcı bulursa birtakım fizyolojik olumsuzluklar ortaya çıkacaktır. Tansiyon, terleme, baş ağrısı gibi fizyolojik belirtiler herkeste aynı şekilde olmasa da dikkate alınmazsa düşük performansa sebep olur (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Bu dört kaynağın şekillendirmesiyle ortaya çıkan özyeterlilik “*büyüklik, kuvvet ve genellik*” şeklinde üç boyuta sahiptir (Lunenburg, 2011). Bu boyutlara Şekil 4’de yer verilmiştir.

Şekil 4

Öz Yeterliliğin Boyutları

Büyüklik	Kuvvet	Genellik
Bir çalışanın başarabileceğine inandığı görev zorluğu ve karmaşıklığının (düşük, orta, yüksek) düzeyi.	Bir çalışanın, öz-yeterliliğin büyüklüğü ile gösterilen görev zorluğu ve karmaşıklığı düzeyinde performans göstermekten ne kadar emin olduğu.	Kişisel yeterlik, benzer etkinlik alanları arasında genelleştirilmiştir.
Görev zorluk ve karmaşıklık seviyeleri, başarılı görev performansı için farklı zorluk derecelerini temsil eder.	Öz yeterliliğin gücü ne kadar yüksekse, başarılı performans olasılığı da o kadar yüksek olur.	Yeteneğin ifade edildiği yöntemlere (davranışsal, bilişsel), durumların özelliklerine veya davranışları alan insanlara göre değişebilirler.

Kaynak: Stajkovic ve Luthans (1998, s.67).

Şekil 4’e bakıldığında “büyüklüğün, kişinin başarabileceğine inandığı görev zorluğunun seviyesi; kuvvetin, büyüklüğün güçlü veya zayıf olduğuna dair kanaat ve genelliğin ise, beklentinin durumlar arasında genelleştirilme derecesi” olduğu görülmektedir (Lunenburg, 2011).

Albert Bandura’ nın çalışmalarıyla başlayan ve PPS kapasitesi olarak ifade edilen öz yeterliliğin/özgüvenin, işe dönük performansla güçlü bir pozitif ilişkisi vardır (Luthans ve ark., 2004). Bu ilişki Stajkovic ve Luthans (1998) tarafından yürütülen kapsamlı bir meta

analiz çalışmasında gösterilmiştir. Performans üzerindeki bu etki, hedef belirleme ve davranış değişikliği gibi yerleşik performans geliştirme girişimlerinin yanı sıra, dürüstlük ve iş tatmini benzeri tutumlar gibi yaygın olarak tanınan kişilik özelliklerinden daha güçlüdür (Luthans ve Youssef, 2004).

Örgüt ortamlarında öz yeterliliğin kolaylıkla geliştirilebilir olduğu bulunmuştur (Bandura, 1997). Yönetici veya çalışanların var olan görevi başarmasına ve deneyimlemesine fırsat vermek en etkili öz yeterlilik geliştirme yaklaşımıdır (Luthans ve ark., 2007b). Zorluk seviyeleri kademeli olarak artırılan görevlerle karşı karşıya kalmak ve iş başı ya da simülasyon uygulamalarında başarı kazanmak öz yeterlilik gelişimi için önemli deneyimler sağlar (Bandura, 2009). Dolaylı öğrenme veya basitçe modelleme, öz yeterliliği geliştirmek için yaygın olarak kabul gören başka bir yaklaşımdır (Luthans ve ark., 2007b). Bu yaklaşım, özellikle gerçek ustalık deneyimlerinin sağlanmasının zor, riskli veya çok pahalı olduğu ortamlarda geçerlidir. Bir diğer yaklaşım ise sosyal ikna ve fizyolojik/psikolojik uyarılma yaklaşımıdır (Bandura, 1997). Yeterlilik gelişiminin sağlam olabilmesi için, bireyler başarıyı doğrudan deneyimleseler bile, algılarının ve yüklenmelerinin (Bknz. *Attributions theory*) bu başarıyı içselleştirmesi gerekir.

Umut. Günlük dilde sıkça kullanılan “umut” sözcüğü “*Ummaktan doğan duygu, ümit*”, “*Bu duyguyu veren kimse veya şey, ümit*”, “*Olması beklenen veya olacağı düşünülen şey, ümit.*” anlamları taşımaktadır (Tdk, 2022). Kavramın kuramsal açıdan ele alınması ise 13. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Bu dönemde yaşayan bir teolog olan *Thomas Aquinas* ve ilerleyen dönemlerde *Hume* ve *Kant* gibi isimler, umut kavramını “*insan doğasında var olan temel duygulardan biri olarak*” nitelendirmişlerdir (Akman ve Korkut, 1993).

Kavramın modern bilim dünyasının araştırma konuları arasına dâhil olması ise 1950 ve 1960’lı yıllarda tıp ve psikoloji alanındaki çalışmalarla olmuştur. Bu dönemde araştırmacılar, olumlu beklentilerin zihinsel ve fiziksel sağlık için gerekli olduğu, ayrıca fiziksel ve psikiyatrik rahatsızlıkların hedefe yönelik beklentilerdeki eksiklikleri yansıttığı konusunda düşünce birliği içindeydiler (Irving ve ark., 1998). Karl Menninger (1959) “umut

normal yaşam için bir gerekliliktir” diyerek hem olumlu hem de olumsuz bir insani nitelik olarak tasvir ederken, umut ile ilgili çalışmaları ile tanınan Jerome Frank (1968) bu kavramı, *”iyi olma duygusu veren ve kişiyi harekete geçmek için güdüleyen bir özellik”* biçiminde tarif etmektedir. Erikson (1964) ve Stotland (1969) için umut bilişsel bir süreçtir. Erikson (1964, s. 118)) umudu, *”varlığın başlangıcını belirleyen karanlık dürtülere ve öfkelere rağmen, ateşli isteklerin gerçekleştirilebileceğine dair kalıcı inanç”* olarak tanımlamıştır. Stotland’a (1969, s. 2) göre ise umut, *”bir hedefe ulaşmak için sıfırdan büyük bir beklentidir”*. Bu bağlamda yüksek umut, bir hedefe ulaşma konusunda algılanan yüksek bir olasılığı yansıtır (Snyder, 1995). Averill ve ark. (1990, s. 1) sağlıkçıların umudu *”sağlığın, savaştan bir ruhun ve bir şekilde iyiliğin kazanacağına olan inancın bir işareti”* olarak algıladıklarını ve umudun öneminin farkında olduklarını söylemektedir.

İlk dönem psikologları umudun, hedeflere ulaşılabilirliğine dair genel bir algıyı içeren tek boyutlu bir yapı olduğunu öne sürmüşlerdir. (Cantril, 1964; Erickson, Post ve Page, 1975; Frank, 1968; Gottschalk, 1974; Akt; Luthans ve Jensen, 2002). Umutla ilgili önceki kavramsallaştırmalar, insanların hedefe yönelik olduğunu ve bu tür bir hedefe yönelik olmanın uyarlanabilir olduğunu varsaymış olsa da, genellikle hedeflere ulaşılan araçları ayrıntılı olarak açıklamamışlardır (Snyder ve ark., 1991a).

Averill ve ark. (1990) daha karmaşık bir tanımlamaya giderek, umudun onu yöneten bilişsel kuralları olan bir duygu olduğunu öne sürmüşlerdir. Çünkü umut duygusu özellikle, bir hedef belirli bir kontrol altında, ulaşma olasılığı açısından orta düzeyde, sosyal olarak kabul edilebilir ve önemli olduğunda uygun olarak görülür (Snyder, 1995). Snyder ve ark. (1991a) ise umudu, hem irade (agency/faillik/bir irade duygusu ya da hedeflere ulaşmak için gereken çabayı başlatma ve sürdürme isteği) hem de yollardan (bir yol gücü ya da inanç duygusu/yolları planlayabilme) oluşan iki boyutlu bir yapı olarak tanımlamaktadır. İrade bileşeni, geçmişteki, şimdiki ve gelecekteki hedeflere ulaşmada başarılı bir kararlılık duygusuna atıfta bulunurken, yollar bileşeni hedeflere ulaşmak için başarılı planlar üretebilme hissini ifade etmektedir. Snyder ve ark. (1991a) göre bu iki bileşen eş anlamlı

olmasalar da karşılıklı olarak pozitif bir ilişki içindedirler ve bu durumu “*İradenin olduğu yerde bir yol vardır*” şeklinde ifade etmektedirler. Yüksek umut düzeyine sahip bireyler, istedikleri şeyleri elde etmek için yollar geliştirme yeteneğine sahip olma duygusuyla motive olurlar. Bu durum onlara, asıl hedefler engellenmişse, hedeflerine ulaşmak için alternatif yollar üretme yeteneği sağlar (Luthans ve Youssef, 2004). Umut iki önemli yolla geliştirilir: ilki, insanların amaçlarına ulaşma kararlılıklarını artırarak eylemlilik veya irade duygusu yoluyla, ikincisi yolların geliştirilmesi yoluyla (Luthans ve ark., 2007b).

Umut, işin gereklerini yerine getirirken insanları motive eden bir araçtır (Çavuş ve Gökçen, 2015) ve kişisel amaçlara odaklanan bir enerji ve insanları hedefe yönlendiren bir yol veya alternatif yollar olarak tanımlanabilir (Snyder ve ark., 1991b). PPS'nin bileşenlerinden biri olarak umut kavramı ile ilgili çalışmalar henüz özyeterlilik ya da öz güven bileşeni kadar ilerlememiş durumdadır (Luthans, 2002b). Luthans ve Peterson (2003) çalışmaları iş yeri performansı üzerinde ki etkiyi inceledikleri çalışmalarında olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Ayrıca akademik ve atletik başarı üzerinde de olumlu etkileri vardır (Luthans ve ark., 2004). Luthans ve Youssef (2004) ise, araştırmalarında liderlerin umudunun iş biriminin finansal performansı, çalışanların iş tatmini ve onları elde tutma (işten ayrılmama) üzerinde önemli bir olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Genel bir bakış açısıyla ifade edilecek olunursa, yüksek umut düzeyine sahip kişiler amaçlarına ulaşmak için daha fazla çaba ve emek harcama konusunda irade gösterirler. Bireyler sahip oldukları bu içsel enerji ile karşılaştıkları problemler karşısında yılmadan farklı çözüm yollarını denemeye girişirler. Bu pozitif yaklaşım sayesinde gerek iş performansında gerekse akademik başarı düzeylerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkar.

İyimserlik. “*Umut/hope*” kavramı gibi günlük dilde yoğun bir kullanıma sahip olan “*İyimserlik/Optimism*”, Martin Seligman tarafından pozitif psikoloji çalışmaları kapsamında ele alınmıştır (Luthans ve Youssef, 2004). İyimserlerin, belirli bir alan veya ortam sınıfıyla sınırlı olmayan olumlu beklentileri sürdürdüklerini savunan Scheier ve Carver (1985) iyimserliği, iyi şeylerin olacağına yönelik genelleştirilmiş bir beklenti olarak tanımlamaktadır.

Scheier ve Carver'ın (1985) bu tanımı, bireyi hedeflere ulaşılacağına dair genel bir algıyı içeren tek boyutlu bir yapı olarak tanımlayan daha önceki umutla ilgili görüşlere benzemektedir (Snyder ve ark., 1991a). Umut, belirli sonuç beklentilerinden ziyade geneli yansıtan istikrarlı bir bilişsel küme olarak kavramsallaştırıldığı için iyimserliğe benzer (Sneyder ve ark., 1991a). Sıklıkla umut ile birbiri yerine kullanılsa da umut' un yollar bileşeni bu iki kavramın ayrıştığı en belirgin özelliğdir. Luthans ve Jensen'e (2002) göre iyimser biri, "iyi şeylerin sonuçlanacağına" inansa bile, engelleri aşmak ve istenen sonuca ulaşmak için gereken hayati düşünme yollarından (yani yeni alternatif yollar oluşturma yeteneğinden) yoksun olabilir. Bir diğer ifade ile iyimserler umudun irade bileşenine (olumlu beklentiler ve belirli hedeflere sahip) sahipken, umudun yol gücü bileşenine sahip değildirler. Umut ve iyimserlik arasındaki en önemli kavramsal fark ise, iyimserlik beklentilerinin başkaları ve benliğin dışındaki güçler aracılığıyla oluşmasıdır (Seligman, 1998).

Seligman'a (2006, s. 291) göre iyimserlik, bireyin kendisi için belirlediği hedeflere ulaşmasına yardımcı olan bir araçtır. Yüksek iyimserliğe sahip olanlar, genellikle onları hedeflerine ulaşmaya ve zor durumlarla başa çıkmaya motive eden olumlu beklentiler oluştururlar (Seligman, 1998). Çavuş ve Gökçen (2015) iyimserliği "*insanların zihinsel ve fiziksel sağlığını olumlu yönde etkileyebilecek olası en iyi ve olumlu sonucu ummak için psikolojik bir niyet ve beklenti*" şeklinde ifade etmektedir. Luthans ve ark. (2007c, s.3) ise iyimserliği, "*şimdi ve gelecekte başarılı olma konusunda olumlu bir yüklenme (Bknz: attribution theory) ve beklentide bulunma*" olarak tanımlamıştır. Harms ve Luthans da (2012) benzer şekilde iyimserliği, olumlu yüklemeler yapmak ve gelecekteki olaylar için olumlu beklentilere sahip olmakla ilişkilendirmektedir. Seligman (1998) göre *iyimser/optimist* bir açıklayıcı stil, olumlu olayları kişisel, kalıcı ve yaygın nedenlere, olumsuz olayları da dışsal, geçici ve duruma özgü nedenlere bağlar. *Karamsar/pesimist* bir açıklama tarzı ise olumlu olayları dışsal, geçici ve duruma özgü nedenlerle açıklayarak dışsallaştırırken, olumsuz olayları içselleştirerek kişisel, kalıcı ve yaygın nedenlerle açıklamaktadır.

PPS kapasitesi olarak ifade edilen iyimserlik gerçekçi ve esnek olmasının yanında aynı zamanda sorumlu ve uyarlanabilir bir iyimserlik biçimidir (Luthans ve ark., 2007b, s. 15). Luthans ve ark. göre bu türden, olumlu ve olumsuz tarafları dikkatle inceleyen, gerçekçi bir iyimserliğin faydası, işyerinde çok önemlidir. Çünkü günümüzün örgütsel ortamında, sorumluluk ve hesap verebilirlik gerekli hale gelirken, aynı zamanda dış faktörler kişinin kararlarının ve eylemlerinin birçok yönünü tamamen kontrolünün dışına çıkarabilir. Gerçekçi iyimserlik, deneyimlerimizin olumlu yönlerini geliştirmeyi ve bunlara odaklanmayı gerektirir. İyimserliği geliştirmek için geçmiş olayları değerlendirmemizde hoşgörülü olmalı, mevcut durumumuzun olumlu yönlerini aktif olarak takdir etmeli ve gelecek için olası fırsatlar aranmalıdır (Schneider, 2001).

Dayanıklılık. Dayanıklılık kuramının temelleri çocuk psikopatolojisine dayanmaktadır. Kuram pozitif psikoloji alanında tanınıyor olsa da pozitif örgütsel davranış açısından henüz yeterli çalışmanın yapıldığı söylenemez (Luthans ve ark., 2004). *“Dayanıklılık; toparlanma, sıkıntı, belirsizlik, çatışma, başarısızlık ve hatta olumlu değişim, ilerleme ve artan sorumluluktan 'geri sıçrama' için pozitif psikolojik kapasitedir”* (Luthans, 2002b). Diğer bir ifade ile bireyin karşı karşıya kaldığı olumsuzluklarla, engellerle başa çıkma becerisi ya da yeteneği olarak tanımlanabilir (Luthans ve Youssef, 2004). Dayanıklılık etik açıdan ne iyi ne de kötüdür, yalnızca yoğun stres ve değişim koşulları altında sağlam olma becerisi ve kapasitesidir (Coutu, 2002, s. 52). Çavuş ve Gökçen'e (2015) göre sıkıntılı süreçlerden kurtulma eğilimi olarak tanımlanan dayanıklılık, insanların bunaltıcı durumlara iyimser bakmalarını sağlar.

Dayanıklılık, adaptasyon veya gelişmeye yönelik ciddi tehditler halinde iyi sonuçlarla karakterize edilen bir fenomen sınıfını tarif eder ve dayanıklılık üzerine yapılan araştırmalar, bu iyi sonuçları açıklayan süreçleri anlamayı amaçlamaktadır (Masten, 2001). Dayanıklı bireyler, *“gerçekliğin sağlam bir şekilde kabulü, hayatın anlamlı olduğuna dair güçlü bir şekilde tutulan değerlerle desteklenen derin bir inanç ve doğaçlama yapmak için esrarengiz bir yetenek”* gibi üç önemli özelliğe sahiptirler (Coutu, 2002, s. 48). Dayanıklılığın

merkezinde, özellikle zorluklarla karşı karşıya kalındığında, uyarlanabilirlik kavramı yatmaktadır (Block ve Kremen, 1996). İlk zamanlarda özel bir yetenek olarak görülen dayanıklılığın, artık sıradan, “*normatif insan kaynaklarının günlük büyüünden*” geldiği ve “*insan sermayesini teşvik etmek için derin etkileri olduğu*” kabul edilmektedir (Masten, 2001, s. 235).

Dayanıklılık yalnızca bireyler için değil aynı zamanda gruplar, örgütler ve sistemler içinde geçerli olan ve yıkıcı değişime verimli bir şekilde yanıt veren temel bir niteliktir (Horne ve Orr). Luthans’a (2002a) göre çoğunlukla olumsuz koşullarla anılan dayanıklılık, örgüt ortamlarındaki olumsuz durumlarda çalışanlarda ortaya çıkabilecek stresle başetmede iyi bir yardımcı olabilir. Worline ve ark. (2002) ve Klarreich (1998) örgütsel düzeyde esnekliği, bir organizasyonu gerginliği absorbe etmek, tutarlılığı korumak ve geri sıçramak için gerekli kapasitelerle donatan ve böylece devam eden risk katılımını sağlayan yapısal ve süreçsel dinamikler olarak görürler (Luthans ve ark., 2007b). Örgütsel Dayanıklılık, bir kuruluşun hayatta kalmak ve gelişmek için artan değişimleri ve ani aksaklıkları öngörme, bunlara hazırlanma, yanıt verme ve uyum sağlama yeteneğidir (Denyer, 2017). Görüldüğü üzere Luthans (2002b) tarafından PPS bileşeni olarak tanımlanan dayanıklılık, gerek bireysel gerekse örgütsel düzeyde olsun aniden ortaya çıkan ya da süregelen bir aksilik durumunda birey ya da örgütün faaliyetlerine devam etmesini sağlayan içsel bir güç olarak özetlenebilir.

Pozitif Psikolojik Sermaye İle İlgili Çalışmalar

Korkmaz ve Çelik (2021), yapmış oldukları içerik analizi çalışmasında 123 yüksek lisans ve doktora tezini yöntemleri, ele alınan değişkenleri ve sonuçları açısından incelemiştir. Çalışmanın sonucuna göre PPS konulu tezlerde “*bağımlı değişken olarak en çok iş tatmini (n=6), örgütsel bağlılık (n=5) ve çalışan performansı değişkenlerinin; bağımsız değişken olarak ise en çok cinsiyet (n=71), çalışma süresi-deneyim (n=67) ve eğitim (n=67) değişkenlerinin kullanıldığı*” tespit edilmiştir. Ayrıca bu konuda en fazla çalışmanın Marmara Üniversitesi ve Çanakkale Üniversitesinde yürütüldüğü, araştırma grubu olarak ise en fazla öğretmenlerin tercih edildiği tespit edilmiştir.

Sertel ve Karadağ (2022), “*okullardaki örgüt iklimi ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları arasındaki ilişkiyi*” belirlemek için, 382 öğretmenin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre PPS ile okul kültürü arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır. Ayrıca örgüt ikliminin demokratiklik, okula adanma ve başarı etkenleri boyutlarının PPS'nin anlamlı birer yordayıcıları olduğunu belirlemişlerdir. Son olarak öğretmen algılarının PPS ve bazı alt boyutlarında cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, okul türü, lise türü ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri açısından farklılaştığını görev süresi branş değişkenleri açısından ise benzeştiğini saptamışlardır.

Çınar (2011), “*Pozitif psikolojik sermayenin örgütsel bağlılıkla ilişkisi*” isimli yayımlanmamış yüksek lisans tezinde 107 katılımcı ile beyaz yakalı çalışanların PPS düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlara göre PPS düzeyleri ile örgütsel bağlılık arasında herhangi bir korelasyon tespit edilememiş olsa da gerek PPS ve alt boyutları gerekse örgütsel bağlılık ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler saptamıştır. Ayrıca kimi demografik değişkenlerin PPS, örgütsel bağlılık ve alt boyutları üzerinde etkileri olduğunu belirlemiştir.

Akçay (2011), “*Pozitif psikolojik sermayenin kişisel değerler bakımından iş tatminine etkisi ve bir araştırma*” isimli doktora tezi kapsamında PPS'nin iş tatmini üzerindeki etkisini, kişisel değerler açısından ele almıştır. Akçay'ın yürütmüş olduğu araştırmanın sonuçlarına göre, PPS ve alt boyutları ile iş tatmini arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bununla birlikte, PPS ile iş tatmini arasındaki ilişkide iktisadi değer, mesleki konum, iş deneyimi ve yaş değişkenlerinin birer moderatör etkiye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Atış (2020), “*Okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerine ilişkin öğretmen görüşleri*” isimli doktora tezinde PPS ve OE arasındaki ilişkiyi resmi ve özel okullar açısından ele almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, özel okullarda çalışan öğretmenlerin özyeterlik algıları ile etkili okulun yönetici ve öğretmen alt boyutları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca yine özel okullarda çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık algıları ile etkili okul öğretmen alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Resmi

okullarda çalışan öğretmenlerin ise, iyimserlik ve umut düzeyleri ile etkili okul öğretmen boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve dışadönüklük ve umut düzeyleri yükseldikçe yöneticilere yönelik algı düzeylerinin de artış gösterdiği belirlenmiştir.

Şimşek (2018), “*Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişki (Çanakkale örneği)*” isimli yüksek lisans tezinde araştırmasını 335 katılımcı ile gerçekleştirmiştir. Bulgulara göre öğretmenler PPS'ye ilişkin “çok iyi” düzeyinde bir algıya sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu algıların okul türü, kıdem, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı, okulun genel başarı durumu ve okuldaki kaynaklara erişim gibi unsurlar açısından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Son olarak yine bu algı düzeyleri ile yöneticilere ilişkin öğretimsel liderlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyli bir ilişki gözlemlenmiştir.

Ergül (2020), “*öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi*” incelediği araştırmasında öğretmenlerin PPS algılarının yüksek düzeyde olduğunu ancak PPS algıları ile öğretmen liderliği algıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını belirlemiştir. PPS algıları ile öğretmen liderliği beklentileri arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin varlığını tespit etmiştir.

Luthans ve ark. (2005), Çin’ de bulunan üç fabrikadaki 422 katılımcıyla Çinli işçilerin PPS durumlarının ilişkisini ve performanslarını incelemişlerdir. Yürütülen çalışmada umut, iyimserlik ve dayanıklılık durumlarının ayrı ayrı ve üçü birlikte psikolojik sermayenin performans artışı ile önemli derecede ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca fabrikalardan birindeki işçilerin PPS’leri ile liyakate dayalı maaşın performans sonucu arasında önemli bir ilişki saptanmıştır.

Avey ve ark. (2010), 280 kişinin katılımı ile gerçekleştirmiş oldukları “*Pozitif Psikolojik Sermayenin Zaman İçinde Çalışan Refahı Üzerindeki Etkisi*” isimli araştırmalarında çalışanların PPS’leri ile iş performansları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre çalışanların PPS’leri hem refah ölçütleri ile ilgilidir, hem de bu refah ölçütlerinde zaman içinde ortaya çıkan farklılıkları açıklamaktadır.

Avey ve ark. (2010b), “*Pozitif Psikolojik Sermayenin İş Tutum ve Davranışlarını Tahmin Etmedeki Katma Değeri*” isimli çalışmalarında çalışanların PPS’leri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Aynı çalışmada çalışanların PPS algıları ile istenmeyen örgütsel sinizm, işten ayrılma niyetleri ve verimsiz iş yeri davranışları arasında ise negatif yönlü bir ilişkinin varlığını saptamışlardır.

Avey ve ark. (2011), yapmış oldukları meta-analiz çalışmasında 51 bağımsız araştırmayı incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre PPS ve arzu edilen çalışan tutumları (iş tatmini, kurumsal bağlılık, psikolojik iyi oluş), arzu edilen çalışan davranışları (vatandaşlık) ve çoklu performans ölçütleri (kişi, yönetici değerlendirmeleri ve hedef) arasında önemli pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca PPS ile istenmeyen çalışan tutumları (sinizm, işten ayrılma niyetleri, iş stresi ve kaygı) ve istenmeyen çalışan davranışları (sapma) arasında ise anlamlı bir negatif ilişki vardır.

Rego ve ark. (2016), çalışmalarında otantik liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide PPS’nin aracı rolünü incelemişlerdir. Yürütmüş oldukları çalışmanın sonuçlarına göre, PPS otantik liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Ancak, bu aracılığın PPS’nin dört boyutundan (öz yeterlilik, umut ve iyimserlik) yalnızca üçü için yapıldığını da belirtmektedirler. Dayanıklılığın ise örgütsel bağlılığı olumsuz yönde etkilediğini belirlemişlerdir.

Pygmalion Etkisi

Mitolojiden Bilime Pygmalion

Pygmalion kavramının kökeni, Kıbrıslı heykeltıraş Pygmalion ile ilgili mitolojik söylencelere dayanmaktadır. Mitolojide aynı isimli bir kral da bulunduğundan Pygmalion yontucu-kral olarak anılmaktadır (Karacabey, 2021, s. 227). Söz konusu söylenceler, antik dönem yazar ve anlatıcılarından olan Publius Ovidius Naso (Ovid-M.Ö. 43-M.S. 17) tarafından kaleme alınan “*Metamorphōseōn libri*” (Metamorphoses-Dönüşümler-Başkalaşım) adlı eserin 10. kitabında yer almaktadır (Wikipedia, 2021). Ovid’in (M.S., 8,

10. Kitap) anlatımına göre; mütevazı yontucu Pygmalion bekârdı ve kendisine uygun bir eş arayışı içerisindeydi ancak bir türlü aradığı kadını bulamıyordu. Bulamamasının nedeni, yaşadığı yerdeki kadınların *Venüs* (Afrodit) tarafından lanetlenmiş olmasıydı. Antik Roma'da tanrıça *Afrodit*, *Venüs* olarak anılmaktadır. Ne zaman karşısına bir kadın çıksa evlenmekten soğuyup kendini çalışmalarına verirdi. Aradığı kadını bulamayan Pygmalion yaptığı heykellerde sürekli hatalar bulduğundan eserini mükemmelleştirene kadar günlerce gecelerce durmaksızın çalışırdı. Kadınlardan nefret eder hale gelen Pygmalion genç bir kadın heykeli yontmaya başladı. Yeni heykeli bu güne dek yaptıklarından daha güzel ve kusursuzdu. Pygmalion heykeli bir kadına benzetmenin ötesinde adeta bir kadında bulunmasını arzuladığı tinsel özellikleri de aktarma çabasıydı. Eserine her baktığında düzeltilecek bir şeyler buluyordu. Eserinin bittiğine ikna olduktan sonra onu gerçek bir kadınmiş gibi mücevherlerle, takılarla, çiçeklerle donatır olmuştu. Pygmalion artık eserine âşık olmuştu. Her yıl tanrıça *Venüs* adına yapılan festival gelince, tanrılara heykeline can vermesi için dualar etti (Erdemol, 2018). Ovid (MS. 8) *Dönüşümler* isimli yapıtında Pygmalio'nun duasına şu şekilde yer vermiştir.

Venüs'ün kutsal günü doğdu görkemle Kıbrıs Tepelerinde, altın kaplı boynuzlar kuşattı ortalığı, ışıldadı genç ineklerin ak boyunları. Kutsal kokular yükseldi. Adak sunarken Pygmalion dikildi sunakta. Umutsuzca dedi ki: siz, tanrılar bir kadın verin bana, elinizden gelir bu, benzesin bu fildişi kadına, onun gibi olmasın. Yardımcım olsun. Ürkerek söyledi bunları. Yaklaştı tören. Sezdi bunu altın *Venüs*, anladı dileğini: bir belirti koruyucu tanrıdan, üç kez ışık, yalım gönderdi. (Ovid, M.S. 8, 10. Kitap)

Tanrıça *Venüs* bu içten yalvarışa karşılık vererek Pygmalio'nun heykelini gerçek bir kadına çevirdi. Eserde heykelin adı geçmemesine rağmen daha sonraki anlatımlarda *Galatea* olarak geçmiştir. Ovid (MS. 8), *Galatea* isminden aynı eserin 13. kitabında başka bir hikâyenin genç, güzel ve arzulanan kahramanlarından biri olarak bahsetmiştir. *Galatea*'

nın özellikleri ile Pygmalio'nun arzuladığı kadının özelliklerinin benzeşmesinin heykele sonradan bu adın verilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Pygmalion'un düş dünyasının gerçeğe dönüştüğü bu mitolojik söylenceler antik Roma'dan, Aydınlanma Çağına oradan da günümüz Postmodern dünyasına opera, bale, şiir, resim, roman, tiyatro, televizyon ve sinemaya kadar çok sayıda yapıta ilham kaynağı olagelmıştır. Jean Jacques Rousseau'nun "*Pygmalion Scène Lyrique*" oyunu, George Bernard Shaw'ın "*My Fair Lady*" (1912) eseri, Robert Graves'in 1926'da yayınlanan "*Pygmalion and Galatea*" ve "*Galatea and Pygmalion*" şiirleri, John Dryden'ın "*Pygmalion and the Statue*" şiiri (1697-1700), Jean-Philippe Rameau'nun pygmalion konulu operası (1748) ve "The Man from U.N.C.L.E." adlı televizyon dizisinde "*The Galatea Affair*" adlı bir bölüm pygmalion mitinin doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği onlarca eserden yalnızca birkaçıdır (Bay Dönertaş, 2021; Karacabey, 2021; Wikipedia, 2021). Yeşilçam sinemasında ise, Orhan Aksoy tarafından yönetilen "*Kezban*" filmi (Akmeşe, 2019), Hulki Saner'in "*Aslan Yavrusu*" ve Ertem Eğilmez'in "*Sürtük*" filmleri de yine pygmalion fenomeninden izler taşımaktadır (Egrik, 2017). Eserlerin hemen hepsinde belirli bir idealin gerçeğe dönüştüğü, gerçekleşmesi mümkün olmayan durumların inanç sayesinde mümkün olduğu görülmektedir. Süreç içerisinde pygmalion miti, insanın fantezi dünyasının inanç sayesinde gerçek dünyada karşılık bulmasının sembolü haline gelmiştir.

Antik Roma mitolojisinden doğan PE kavramı modern dönemde ilk kez 1911 yılında "*Zeki Hans*" deneyi ile bilimsel bir araştırmanın konusu haline gelmiştir. Hayvanların okumayı ve saymayı öğrenebileceğine inanan öğretmen ve at eğiticisi Wilhelm Von Osten, birçok kez köpekler ve bir ayı ile çalışmasına rağmen başarılı olamamıştır. Hans adında bir at ile çalıştıktan sonra atının sorulan sorulara yüzde 90'a yakın doğrulukta tepkiler verdiğini görmüştür. Hans toplama, çıkarma, çarpma, bölme, tarih ve saat ile ilgili sorulara doğru cevaplar verebilmekteydi. Bu yeteneğiyle kısa sürede halkın ve bilim dünyasının ilgisini çekmeyi başarmıştı (Fs.blog, 2021; Heinzen, Lilienfeld ve Nolan, 2015; Johnson, 1911; Pfunst, 1911). Psikolog Oskar Pfunst'da (1911) Hans'a ilgi gösterenler arasındaydı.

Pfungst ekibi ile birlikte yaptığı gözlemlerde, Hans'ın bir ekran arkasında olduğu ya da soruyu soranın doğru cevabı bilmediği durumlarda doğru yanıt veremediği bulgusuna ulaştı. Bu bulgu ile birlikte Hans'ın matematik işlemlerine veya diğer sorulara cevap verirken herhangi bir zihinsel işlem yapmadığı sonucuna vardı. Hans, soruyu soranların vücut dillerindeki sözel olmayan mesajları öğrenmişti. Örneğin; *Pfungst*'un gözlemine göre at belli bir işlemin sonucunu toynağıyla yere vurarak sayarken doğru cevaba geldiğinde soruyu soranlar benzer biçimde kafalarını eğmekteydi. Bu ipucu atın saymayı bırakmasına yönelik bir mesaj niteliği taşıyordu. Akıllı Hans'ın sorulan sorulara doğru cevaplar vermesini mümkün kılan başta Von Osten olmak üzere insanların ona inanmalarıydı (Fs.blog, 2021; Heinzen, Lilienfeld ve Nolan, 2015; Johnson, 2011; *Pfungst*, 1911). Bu durum insanlara davranış şekillerimizin onların yapabileceklerini etkilemesine benzerliği bakımından PE ile açıklanmaktadır. Bu çalışma ile pygmalion kavramı bilim dünyasında daha fazla sayıda araştırmancının konusu haline gelmeye başlamıştır.

Pygmalion Etkisi Kavramı

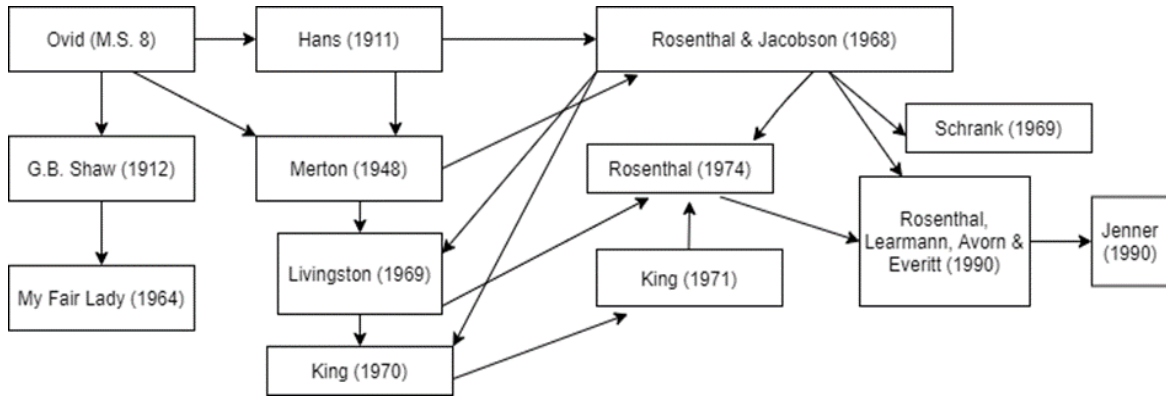
PE (Pygmalion effect) bireyin başkaları hakkındaki beklentilerinin onların davranışları üzerinde ne derece etkili olduğuyla ilgilidir (Kaptein, 2012; Karacabey, 2021). Çünkü insanların nasıl görüldüğü, onlara nasıl davranıldığını etkiler, sonuç olarak onları buna göre hareket etmeye teşvik eder ve böylece onlara ilişkin orijinal görüşü doğrular (Kaptein, 2012).

PE kavramını bilimsel bir çalışmada ilk olarak Rosenthal ve Jacobson (1968) kullanmıştır. Bu yüzden literatürde "*Rosenthal Etkisi*" olarak da geçmektedir. Her ne kadar kavramsal olarak ilk çalışmayı Rosenthal ve Jacobson yapmış olsa da ilgili literatür incelendiğinde kavramın Robert Merton (1948) tarafından yürütülen "*Kendini Gerçekleştiren Kehane*" (*Self-Fulfilling Prophecy*) isimli çalışma ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Eden, 1990a; Karacabey, 2021; Sezgin,2018). İki kavram, inançların gerçeğe dönüşmesi noktasında ortaklaşıyorlar da PE olumlu inanç ve beklentilerle ilgili iken kendini gerçekleştiren kehanet olumsuz inanç ve beklentilerle ilgilidir. PE kavramı İlk ortaya çıkışından itibaren

birçok eser ve bilimsel çalışmanın konusu olmuştur. Almadi (2019) bu çalışmaları üç dönemde gruplayarak incelemiştir. Kavramın bilim dünyasında yer bulmasını sağlayan ve birinci grupta sınıflandırılan öncül çalışmalar şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5

Birinci Grup Çalışmalar: PE'nin ve Kendini Gerçekleştiren Kehanetin Kökeni



Kaynak: Almadi (2019, s. 495).

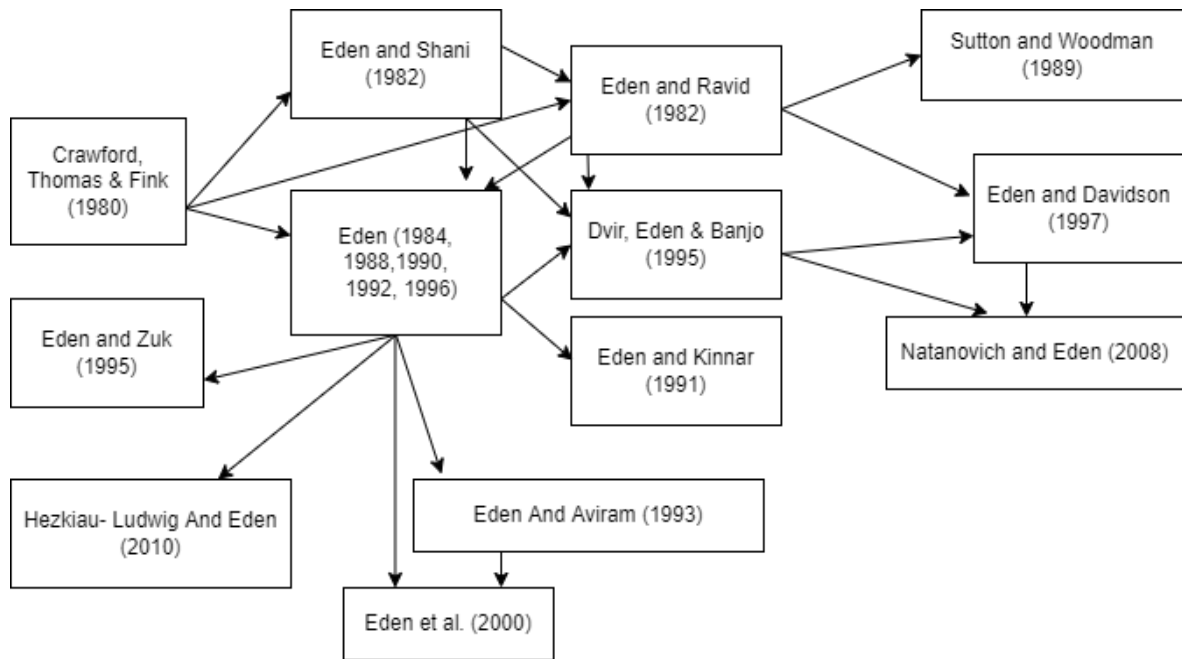
Şekil 5'te görüldüğü üzere, Ovid'in (M.S., 8) söylencelerinden köken alan PE kavramı, George Bernard Shaw'ın (1912) *Pygmalion* oyununa- daha sonra 1964'te *Pygmalion Müzikali*'ne- ilham kaynağı olmuştur. Akıllı Hans (1911) deneyi, ilk kez bilimsel bir çalışmada inançların davranışlar üzerindeki etkisinin konu edinilmesi bakımından ilgi çekmiştir. Bu durum Robert Merton'u (1948) "*Kendini Gerçekleştiren Kehanet*", Rosenthal ve Jacobson'u (1968) ise PE deneylerini gerçekleştirmeleri konusunda motive etmiştir. Bu doğrulanmış deneyler, bir deneyler dizisine kapı aralamıştır. Schrank (1968) USAF Hazırlık Akademisinde yaptığı çalışma ile başarılı sonuçlar alırken, Livingston (1969) ise banka çalışanları örneğinde PE'yi yönetime uyarlamıştır. Eden'e (1984) göre Livingston'un sonuçları hatalıydı. King (1970) endüstri ortamlarında PE'yi incelemeye başlamış ve 1971'e dek araştırmalarına devam etmiştir. Rosenthal 1974'te King'in (1971) verilerini tekrar analiz etmiş ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulmuştur. PE 1990'da Rosenthal, Leermann, Avorn ve Everitt tarafından onaylanmamış bir rehabilitasyon deneyinde test edilmiştir (Almadi, 2019). Öncül çalışmalara bakıldığında PE ilgili çalışmaların sırasıyla söylenceler,

edebi eserler, ilk hayvan deneyleri ve insan deneyleri şeklinde bir gelişim gösterdiğini söylemek mümkündür.

İlk çalışmaların ardından PE daha geniş çaplı biçimde bilimsel araştırmaların konusu haline gelmiştir. Fenomen ile ilgili yoğun çalışmaların yürütüldüğü ve ikinci grup olarak adlandırılabilir çalışmalara Şekil 6'da yer verilmiştir.

Şekil 6

İkinci Grup Çalışmalar: PE üzerinde yoğun bir deney dönemi



Kaynak: Almadi (2019, s. 496).

Şekil 6 incelendiğinde Almadi'nin (2019) ikinci grupta sınıfladığı ve yoğun olarak askeri alanda yürütülen çalışmaların, çoğunlukla Eden'nin (1982) çalışmalarına dayandığı görülmektedir. Bu dönemde Crawford ve ark. (1980) "*Denizde Pygmalion*" isimli bir çalışma başlatmıştır. Ardından Eden ve Shani (1982) askeri alanda ilk çalışmalarını yapmışlardır. Bunun dışında Eden çalışmalarında PE'yi bir yönetim aracı (1984) olarak incelemiştir. Eden, çalışmalarında ayrıca PE'yi hedef belirleme (1988), kendini gerçekleştiren kehanet (1992), üretkenlik, karşıtlık ve sanayileşme (1990c) ile ilişkisini de ele almıştır. Almadi'ye (2019) göre Eden'in Ravid (1982) ve Dvir ve Banjo (1995) ile yapmış olduğu çalışmalar, Rosenthal

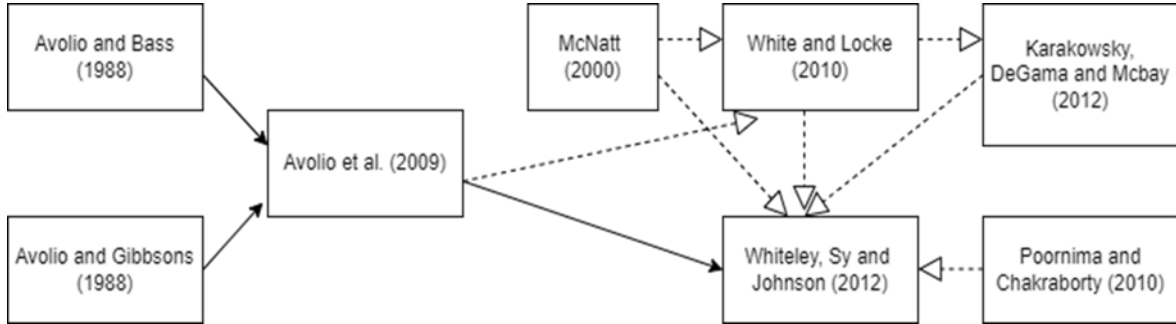
(1974) ve Crawford ve ark. (1980) çalışmalarında olduğu gibi PE'nin cinsiyete bağlı olarak genellenebilirliği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sutton ve Woodman'da (1989) benzer biçimde cinsiyet faktörünün anlamlı bir fark yarattığını saptamışlardır. Eden, Davidson (1997) ile yürütmüş oldu iki deneyde PE'nin kadın katılımcılarda daha zayıf sonuçlar doğurduğunu gözlemlemiştir. Nanatovich (2008) ile yapmış olduğu çalışma da ise PE'nin cinsiyetten bağımsız olarak ortaya çıkabileceği sonucuna varmışlardır. Eden (1996), yeniden istihdamı artırmak için Aviram (1993) ile yürüttüğü öz yeterlik eğitimi konulu çalışmanın ardından "*Pygmalion Liderlik Tarzını*" (PLS) tanımlamıştır. Daha sonra 2000 yılında arkadaşları ile birlikte PLS üzerine eğitim yeteneğiyle ilgili yedi adet deney düzenlemiştir. Eden, Kinnar'ın (1991) da dâhil olduğu diğer işbirlikleri ile gönüllükteki olası artışı test etmiştir. Zuk (1995) ile birlikte deniz tutması ve denizde performans testi gibi birtakım rehabilitasyon testleri yapmıştır. Hezkiau-Ludwig (2010) ile birlikte ise PE mekanizmasının tersine çevrilebilirliği üzerine çalışmalar yürütmüştür (Almadi, 2019). Almadi'nin çalışmasında da vurguladığı gibi PE bilim alanının konusu olduktan sonra hızla ve artan biçimde araştırmalarda kendine yer bulmuştur. PE'nin deney çağı da denilebilecek bu dönemde özellikle askeri alanda çok sayıda deney yapılmıştır.

İlk insanlı çalışmaların yapıldığı birinci dönemden, yoğun ve seri deneylerin yapıldığı ikinci döneme PE ile ilgili çalışmalar sürekli gelişim eğilimi sergilemiştir. Son olarak "*Pygmalion Tarzı Liderliğin*" ve buna bağlı "*örgütsel davranışlara*" odaklanan çalışmaların sayıca arttığı üçüncü dönemde de bu gelişimin devam ettiği görülmektedir.

Almadi (2019)'nin yaptığı gruplandırmaya göre PE ile ilgili son çalışmalar ve yansımalarına Şekil 7'de yer verilmiştir.

Şekil 7

Üçüncü Grup Çalışmalar: PE ile ilgili en son bulgular ve yansımalar



Kaynak: Almadi (2019, s. 497).

Şekil 7’de görüldüğü üzere üçüncü grup çalışmaları Avolio’nun Bass (1988) ve Gibbons (1988) ile yürütmüş olduğu çalışmalara dayandırmak mümkündür. Bu çalışmalar daha çok liderlik tarzları ve davranışları ile ilgili olmuştur. Avolio ve ark. (2009) liderlik müdahaleleri hakkında yapmış oldukları bir meta-analiz çalışmasında PE’nin liderlik gelişimi ve izleyen performansı gibi örgütsel sonuçlar üzerinde büyük etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Bu durum Whiteley ve ark. (2012) PE’nin liderlerin örtülü takip teorileri ile ilgili doğal oluşumunu varsayımları konusunda ilham vermiştir. Şekil 7’de çalışmalar arasında gösterilen kesikli çizgiler, aralarında doğrudan bir ilişki olduğuna dair kesin bir bulgu olmamasına rağmen son yıllarda PE çalışmalarında ortaya çıkan örnekleri tanımlamaktadır. McNatt (2000) bir meta-analiz çalışması yürütmüş ve yetişkinler arasındaki PE üzerine devam eden daha fazla araştırma önermiştir. White ve Locke (2010) kar amacı taşıyan örgütler bağlamında ki tavsiyeleriyle bu önerileri genişletmiştir. Karakowsky ve ark. (2012) diğer olumsuz deney koşullarının yanı sıra esas olarak manipülasyonları eleştirmiştir. Poornima ve Chakraborty, (2010) araştırma tasarımındaki manipülasyonlara atıfta bulunmadan bir organizasyondaki PE’nin dinamiklerini ölçmüştür (Almadi, 2019). Bu çalışmalar genel olarak deneylerin kapsamı (*aldatmalar, tipik olmayan çalışma bağlamı ve lider odaklılık*) ve tasarlanan deney mekanizmalarının sınırlamaları (*cinsiyetlere, daha yaşlı*

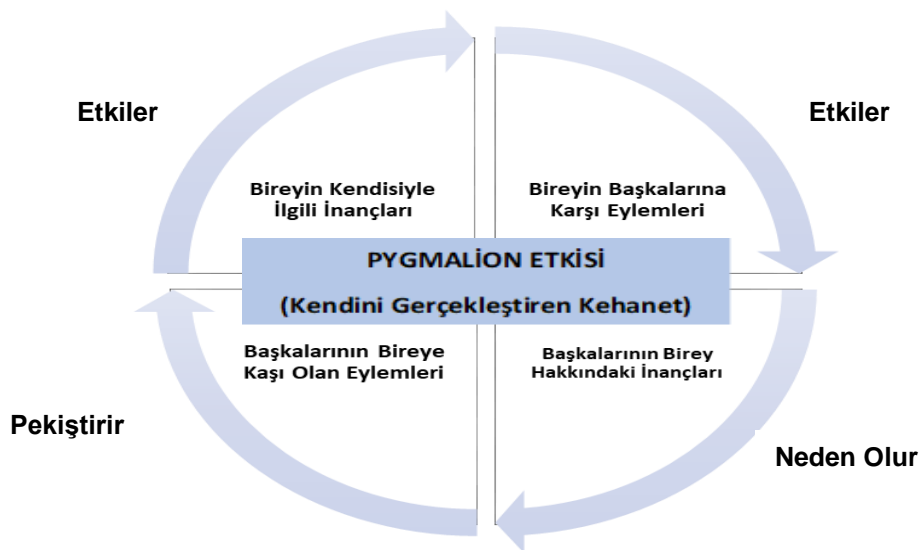
katılımcılara ve yerleşik çalışma gruplarına yönelik genellenemezlik, eğitilemezlik ve geri döndürülemezlik) nedeniyle eleştirilmişlerdir (Thorndike, R. L. 1968; Timmermans ve ark., 2018).

Bakırcıoğlu'nun (2012) Akademik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğünde "*Kişinin, Bir süre sonra başkalarının; özellikle şu ya da bu yanıyla kendisinden üstün gördüğü insanların, ona ilişkin beklentilerine denk düşen davranışlar göstermesi*" şeklindeki tanımı PE'deki ast üst ilişkisine de vurgu yapmaktadır. Eğitim ortamlarında bu ast üst ilişkilerinin yalnızca yöneticiler ve öğretmenler arasında değil öğretmenler ile öğrenciler arasında da var olduğunu söylemek mümkündür. PE'de beklentiler ile performans arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki vardır. Üstlerin beklentileri yükseldikçe astların performansında artış meydana gelmektedir.

Shashank'a (2016) göre PE'nin oluşması için "*beklenti oluşturulur ya da hakkında bilgi edinilir, beklenti iletilir, davranış beklentiye göre uyarlanır ve beklenti gerçek olur*" şeklinde dört ana unsur gerekmektedir. Shashank (2016)'ın PE'yi açıklayan, beklentiler ile inanç ve davranışlar arasındaki ilişki döngüsüne Şekil 8'de yer verilmiştir.

Şekil 8

PE'deki Eylem ve İnanç Döngüsü



Kaynak: Shashank (2016).

Şekil 8'de yer alan davranış ve inanç döngüsüne göre, bireyin başkalarına yönelik davranışları, başkalarının bireye olan inançlarını etkilemekteyken, başkalarının bireye karşı inançları ise onları bireye yönelik eyleme geçirmekte ve bu durum bireyin kendine yönelik inançlarını pekiştirerek davranışlarını değiştirmesine sebep olmaktadır.

PE anlık bir durum olmaktan çok daha karmaşık bir süreçtir. Bu süreç içerisinde öz-yeterlik, motivasyon ve beklentiyi barındırmaktadır. Bireye yönelik yüksek beklentiler yüksek öz-yeterlik algısını ve yüksek motivasyonu ortaya çıkarabileceğinden bireyin göstereceği performansta bir artış sağlayabilmektedir. Bunun aksi de geçerlidir. Düşük beklenti algısı beraberinde düşük öz-yeterlik algısı ve düşük motivasyona sebep olarak performansta düşüşe sebep olabilmektedir. Düşük beklentinin düşük performansa yol açması *Golem Etkisi* olarak adlandırılmaktadır (Wang, 2000, akt. Özan ve Gündüzalp, 2017). Kısa bir ifade ile PE'ye göre yüksek beklentiler yüksek performans sağlarken, düşük beklentiler düşük performansa sebep olmaktadır denebilir.

Golem Etkisi

Golem Etkisi, adını Hasidik Yahudi mitolojisinde yer alan bir yaratıktan almaktadır. Golem kelimesi, günümüz Yidiş ve İbranice argosunda artık ahmak ve kafasız kelimelerinin karşılığı olarak kullanılmaktadır (Eden, 1990a). Efsaneye göre kötülükle savaşması için yaratılan Golem'in kendisi zamanla yıkıcı ve yok edilmesi gereken bir yaratığa dönüşmüştür. Bu efsane, kendini gerçekleştiren kehanetlerin olumsuz etkilerine, bilgi işlemedeki çarpıtmalara, önyargılara ve klişelere odaklanan sosyal bilimcilerin ve eğitimcilerin endişelerini temsil etmek için kullanılmaktadır (Babad, Inbar ve Rosenthal, 1982). Golem etkisi, astların performansı üzerinde, onlara yönelik düşük lider beklentilerinden kaynaklanan olumsuz etkidir (Oz ve Eden, 1994). Golem etkisi, PE'nin olumsuz versiyonu olarak tanımlanmaktadır. PE, bireye yönelik yüksek beklentilerin bireyin davranışlarında olumlu ve başarılı sonuçlar ortaya çıkarmasıyla ilgili iken, golem etkisi düşük beklentilerin olumsuz ve başarısız sonuçlara yol açmasıyla ilgilidir.

İlgili literatür incelendiğinde golem etkisi ile ilgili bazı çalışmaların öne çıktığı görülmektedir. Golem etkisi ile ilgili ilk kavramsallaştırma Babad ve ark. (1982) tarafından yapılmıştır (Davidson ve Eden, 2000). Babad ve ark. (1982) birlikte yürütmüş oldukları çalışmalarında, öğretmenlerin önyargılı bilgilere duyarlılığının bir fonksiyonu olarak farklı beklenti etkilerini göstermeyi ve öğretmen beklentilerinin olumlu (*Galatea Etkileri*) ve olumsuz (*Golem Etkileri*) sonuçlarını ayırt etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla önyargılı ve tarafsız öğretmenler, yüksek statülü ve düşük statülü bir öğrenci tarafından yapıldığı iddia edilen çizimleri puanlamada önyargılı bilgilere karşı duyarlılıkları temelinde belirlenmiştir. Yüksek önyargılı öğretmenler, düşük potansiyelli olarak algıladıkları öğrencilere olumsuz davranırken, aynı zamanda manipüle edilmiş yüksek beklenti grubundaki rastgele seçilmiş öğrencilere, kendilerinin yüksek potansiyelli olarak belirledikleri öğrencilere davrandıkları gibi olumlu davranmışlardır. Tarafsız öğretmenler ise her üç öğrenci grubuna da eşit davranmıştır. Bu farklı olumsuz beklenti davranış biçimleri, yalnızca öğretmenlerin davranışlarında değil, öğrencilerin özel olarak tasarlanmış görevlerdeki fiili performanslarında da kendini göstermiştir. Oz ve Eden (1994) ise gerçekleştirdikleri deneysel bir çalışmada, deney grubundaki düşük puanlı öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla gelişim gösterdiğini tespit etmişlerdir. Çalışmaya göre, yüksek yetkinlik algısına sahip bireylerde Golem Algısının ortaya çıkma olasılığı daha fazladır ve bu algı göz ardı edilemeyecek bir öneme sahiptir.

Bir diğer çalışma Davidson ve Eden (2000) tarafından yürütülmüştür. Davidson ve Eden (2000) çalışmalarında, PE oluşturmada erkek yöneticilerin sıklıkla başarılı sonuçlar elde ettiklerini, ancak kadın yöneticilerin hiçbirinin bunu başaramadığını gözlemlemiştir. Yapmış oldukları deneylerin yalnızca birinde düşük yönetici beklenti algısının çalışan performanslarında düşüşe neden olduğunu, yani Golem Etkisini tespit etmişlerdir. Reynolds (2002) pygmalion ve golem algılarını incelemeyi amaçladığı ve uluslararası bir şirkette yapmış olduğu araştırmasında, pozitif beklenti algısına sahip yöneticilerin astlarının öz

yeterlik algılarını olumlu etkilediği, negatif beklenti algısına sahip yöneticilerinse astlarının öz yeterlik algılarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Golem etkisi de PEde olduğu gibi başkalarının birey hakkındaki beklenti ve inançlarının, birey davranışlarını etkileyerek bir şekilde gerçeğe dönüşmesidir. Aralarında ki temel fark beklentilerin pozitif ya da negatif olmasıyla ilgilidir (Bay Dönertaş, 2021: 69). Bireyin kendileri ile ilgili beklentileri ise *Galatea Etkisi* olarak kavramsallaştırılan bir diğer kendini gerçekleştiren kehanet türüdür.

Galatea Etkisi

Galatea Etkisi adını yontucu kral Pygmalio'nun yaptığı ve sonradan kaynaklarda Galatea olarak anılan kadın heykelinden almaktadır. Ovid'in (M.S., 8) ünlü eseri "*Metamorphoses*" incelendiğinde, Pygmalion'un hikâyesinin anlatıldığı onuncu kitapta heykelin adından bahsedilmediği görülmektedir. Galatea ismi aynı eserin on üçüncü kitabında geçmekte olup bu bölümde ise Pygmalion ile ilgili herhangi bir anlatıya yer verilmemiştir. Pygmalio'nun heykeline duyduğu arzunun, aşkın benzerinin, on üçüncü kitapta bahse konu olan Galatea'nın tasviri ile örtüşmesinin sonradan böyle bir yakıştırmaya sebep olduğu düşünülmektedir.

Galatea etkisi, Eden ve Ravid (1982) tarafından yürütülen bir çalışma ile literatüre kazandırılmıştır. Fenomen, bireylerin sahip oldukları yüksek öz beklentinin yüksek performans ile sonuçlanması olarak tanımlanmaktadır (Eden, 1990b; McNatt ve Judge, 2004, s.551; Yücel, 2013). Eden ve Ravid (1982), amiri atlayarak, astların öz beklentilerini doğrudan yükseltmenin de performansı artırdığını göstermiştir. "*Pygmalion algısını vurgulayan üç unsurlu döngü; yöneticinin olumlu ya da yüksek beklentilerini, liderlik davranış ve tutumları ile başarıyı kapsarken, Galatea Algısında bu üç unsur astın öz yeterlilikleri, performanslarına ilişkin beklentileri ve başarılarından oluşmaktadır*" (Sezgin,2018). Galatea etkisi, astların kendi performanslarına ilişkin öz beklentilerini yükseltmenin onların performans düzeylerini de yükselteceği fikrine atıfta bulunur (Eden, 1990b; Rowe ve O'Brien 2002). Eden'e (1990b) göre, hem amirlerin astlarından

beklentilerini yükselterek hem de çalışanların kendilerinden beklentilerini yükselterek performans kazanımları elde edilebilir. Eden ve Ravid (1982) daha önce Eden ve Shani'nin (1982) askeri kursiyerler arasında PE'yi incelemek için yapmış oldukları deneyi farklı bir eğitimde tekrarladıklarında kursiyerlerin kendinden öz beklentilerinin PE'ye aracılık eden bir değişken olduğunu gözlemlemiştir.

Galatea etkisi de diğer beklenti etkileri gibi eğitim ortamlarında test edilmiştir. Ortaokul öğrencileri arasında doğrudan beklentiye manipüle eden Zanna ve ark. (1975) "öğrenci beklenti etkisi" terimini ortaya attılar (Eden, 1984). Galatea terimi kullanılmış olmasa da Tuckman ve Bierman (1971) bir banliyö okulunda 421 Siyahi öğrencinin katılımı ile okullardaki galatea etkisini incelemiştir. Yapmış oldukları deneysel çalışma da öğrencilerin yüksek öz beklentilerinin yüksek performansla sonuçlandığını gözlemlemiştir. Onlara göre, öğretmenlerin beklentilerini manipüle etmek PE'yi yaratıyorsa, öğrencilerin beklentilerini doğrudan manipüle etmenin Galatea etkisini üretmesi beklenebilir.

Yönetimde ve Örgütlerde Pygmalion

PE, okullarda Rosenthal ve Jacobson (1968) tarafından incelendikten hemen sonra örgütsel ortamlarda da incelenmiştir. Eğitim ortamlarında PE'yi gösteren birçok çalışma olmasına rağmen, iş ortamlarındaki örgütsel davranış bağlamında kendini gerçekleştiren kehanetleri konu edinen yeterli sayıda araştırma yoktur (Eden, 1990a, s. 19).

Yönetim alanında ilk olarak Livingston (1969), yöneticilerin astlardan beklentilerinin astların performansını ve kariyerlerini önemli ölçüde etkilediğini savunarak, PE'nin yönetimdeki yansımalarıyla ilgili bir tartışma başlatmıştır (Akt. White ve Locke, 2000). Livingston'un yapmış olduğu çalışmanın bulgularına göre;

- i. Bir yöneticinin astlarından ne beklediği ve astlarına nasıl davrandığı, performansı ve kariyer ilerlemesini büyük ölçüde belirler.
- ii. Üstün yöneticiler, astlarında yüksek beklentiler oluşturma konusunda eşsiz bir beceriye sahiptir.
- iii. Daha az etkili

yöneticiler benzer beklentiler geliştirmede başarısız olurlar ve sonuç olarak astlarının üretkenliği zarar görür. iv. Astlar, çoğu zaman, kendilerinden bekleneni yaptıklarına inanırlar. (Livingston, 1969; akt. White ve Locke, 2000)

Livingston'a (1969) göre beklentilerin iletilmesinde yöneticilerin astlara yönelik davranışları, söylemlerinden daha etkilidir (akt. Murphy ve ark., 1999). Ayrıca çoğu yöneticinin düşündüğünün aksine, düşük beklentiler yüksek beklentilerden çok daha kolay bir şekilde iletilmektedir. Beklentinin pygmalion oluşturma sürecinde yöneticiler tetikleyici görevi gördükleri için yöneticilerin sahip olduğu kişisel özellikler ve beceriler büyük önem taşımaktadır. Yöneticiler beklenti oluşturma konusunda etkili liderlik davranışları sergiliyorsa astlarda bu yönde bir algıya sebep olma ihtimalleri yüksektir. Ancak bu konuda daha az etkili iseler beklenti oluşturma konusunda problem yaşanması ve astların performansında düşüş yaşanması kuvvetle muhtemeldir.

Kuruluşlardaki Pygmalion çalışmalarını ele alan Kierein ve Gold (2000) ve McNatt (2000) sırasıyla 13 ve 17 araştırmayı incelemişlerdir. İki meta analiz çalışması birleştirildiğinde 20'den az çalışma çalışmanın olduğu görülmüştür (Leppink, 2010). McNatt (2000) yönetim alanında pygmalion ile ilgili yürütülen araştırmalarla ilgili bir Meta-analiz çalışması yapmıştır. Yönetim bağlamında yetişkinler arasında PE'nin varlığını ve göreceli büyüklüğünü belirlemeyi amaçladığı bu çalışmasında 17 araştırmayı (Crawford ve ark, 1980; Dvir ve ark., 1995; Eden, 1990; Eden ve Ravid 1982; Eden ve Shani 1982; King, 1971; Oz ve Eden, 1994) incelemiştir. Bu çalışmayı daha önce yapılan araştırmalardan farklı kılan temel unsurlar; yönetim alanını konu edinmesi, yöntem açısından güçlü olması ve yetişkinleri kapsamasıdır. McNatt'ın (2000) çalışmasına göre "Yöneticiler çalışanları hakkında yüksek beklentilere sahip olduğunda çalışanların iş çıktısı daha fazla olur. Hakkında yüksek beklentilere sahip olunan çalışanlar, diğerlerinden 1/3 daha fazla performans gösterirler. Beklenti etkisi en çok, hakkında düşük beklenti olan bir çalışana yüksek beklenti gösterildiğinde ortaya çıkar. Askeri eğitim alanındaki kazanımlar, iş

alanından daha fazladır” (Yücel, 2013). Tablo 2 Kierein ve Gold (2000) ve McNatt (2000) tarafından yürütülen iki meta analiz çalışmasına dâhil edilen çalışmaları göstermektedir.

Tablo 2

Kuruluşlardaki Pygmalion Araştırmalarının Kronolojik Listesi

Çalışma	Organizasyon tipi	Örneklem Tanımlaması
Mase (1970)	Banka	Sürekli işsiz kâtip ve büro çalışanları
Korman (1971)	Firma	Federal devlet dairesi
	Firma	Veri işleme
	Firma	Büro çalışanları
King (1971)	Firma	Endüstriyel presçiler, kaynakçılar, mekaniker
Crawford et al.(1980)	Askeriye	ABD Donanması denizcileri
Eden ve Shani (1982)	Askeriye	İsrail Savunma Kuvvetleri (IDF)
Eden ve Ravid (1982)	Askeriye	IDF’deki erler
Sutton ve Woodman (1989)	Firma	Perakende satış görevlileri
Learman, Avron, Everitt ve Rosenthal (1990)	Bakımevi	Huzurevi sakinleri
Eden (1990)	Askeriye	Liderlik kursiyerleri (IDF)
Oz ve Eden (1994)	Askeriye	IDF eğitimine katılan kadın liderler arasındaki düşük test puanlılar
Dvir, Eden ve Banjo (1995)	Askeriye	IDF Eğitimi kursiyerleri
Chowdury (1997)	Perakende Satış	Satış Elemanları
Davidson ve Eden (2000)	Askeriye	IDF’de kadın liderler arasında iyileştirme eğitimi alanlar
Eden ve ark. (2000)	Askeriye	IDF’deki manga liderleri
	Kamp	Genç kampçılar
	Askeriye	IDF revizyon ve bakım merkezi çalışanları
	Okul	Öğretmenler
	Banka	Banka çalışanları
	Hastane	Hastane çalışanları
	Banka	Banka çalışanları
Brodersen (2001)	Askeriye	Denetleyici kursiyerler
Natanovich ve Eden (2001)	Yardım Topluluğu	Denetmen ve öğretmenler
Eden ve Sulimani (2002)	Askeriye	IDF anti topçu kursiyerleri
Reynolds (2002)	İşletme	Yemek satış görevlileri
Tierney ve Farmer (2004)	İşletme	Kimyasal Ar-Ge

Kaynak: Leppink (2010, s. 31-32).

Tablo 2’de yer alan çalışmalar, yalnızca kuruluşlarda gerçekleştirilen veya işyerinde Pygmalion çalışmaları olarak adlandırılan kişilerarası beklenti çalışmaları ile sınırlıdır. Kierein ve Gold (2000) ve McNatt (2000) PE meta analizlerinin etki büyüklüklerini sırasıyla $d = .80$ ve $d = 1.31$ olarak saptamışlardır (Leppink, 2010). Bu meta analizlerin sonuçları, algılayanların beklentilerinin hedef performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Reynold (2000) doktora tezinde iş ortamında pygmalion ve golem etkilerini deneysel olarak test etmek ve yönetici davranışlarıyla ifade edilen yönetici beklentileri ile astların öz-

yeterliği arasındaki ilişkide aracı (moderatör) demografik değişkenleri araştırmıştır. Araştırma spesifik olarak, işe özđü öz yeterliklerinin bir yönetici tarafından dile getirilen olumlu veya olumsuz beklentilere göre değişip değişmeyeceğini ayırt etmeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonucu yöneticilerin yüksek beklentilerinin astların öz yeterliklerini artırdığını, düşük beklentilerinin ise düşürdüğünü göstermiştir.

Yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda yönetici beklentilerinin astların performansları ile doğrudan ilişkili olduğu ve bu durumun birçok deneysel çalışma ile kanıtlandığı görölmektedir. Ancak deneysel çalışmaların çoğunda, yöneticilerin çalışanlara yönelik algıları araştırmacılar tarafından manipüle edildiği için etik bir sorun teşkil etmektedir (Yücel, 2013). Bir diğer dikkat çeken durum ise işe ya da gruba yeni katılanların Pygmalion bağlamında daha olumlu sonuçlar göstermesidir. Bu da bireyler arasındaki ilişki süresinin Pygmalion oluşumundaki önemini ortaya çıkarmaktadır.

Pygmalion Tarzı Liderlik

Bir liderlik stili olarak pygmalion kavramını literatüre “*Leadership and Expectations: Pygmalion Effects and Other Self-Fulfilling Prophecies in Organizations*” çalışmasıyla Eden (1992) kazandırmıştır. Eden’in (1992) olumlu beklentileri ileten liderlik stratejisi; (i) astlarının kendi kendine yeterliliğinin olası etkileri hakkında bir farkındalık kazanma, (ii) düşük beklentilerin oluşmasını azaltma, (iii) astlarına bu tür hedeflere ulaşabileceklerini düşündüklerini iletmek için zorlu hedefler belirleme ve (iv) çalışanlarda olumlu beklentiler yaratmak için örgütsel değişim zamanlarından yararlanma gibi önerilerden oluşmaktadır (Eden, 1992; Kierein ve Gold, 2000).

Pygmalion Tarzı Liderlik (PTL), destekleyici bir kişilerarası iklim yaratan lider davranışını içerir (Eden, 2000; Morrison, 2014). PE döngüsel bir süreç olarak düşünöldüğünde bu döngünün yöneticinin astlarına yönelik yüksek beklentileri ile başladığı söylenebilir. Pygmalion liderlik tarzına sahip bir yönetici astlarını bu yüksek beklentileri algılamaya teşvik eder (Karakowsky ve ark., 2012). Ayrıca, destekleyici lider davranışı sergileyen bu lider hedefler, fırsatlar ve geri bildirim sunarak beklentileri aktarır (Bezuijen ve

ark., 2009). Bu lider davranışlarının astlara yüksek beklentiler ileterek, yüksek motivasyon ve yoğun çabayı algılamalarını sağladığı varsayılmaktadır (Eden, 2000; Morrison, 2014).

Eden'nin (1992) *Pygmalion Tarzı Liderlik* (PTL) olarak adlandırdığı bu liderlik tarzı, yöneticinin astlara yüksek beklentilerini ileterek, onların performansında artış sağladığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Eden, bir pygmalion liderlik workshop'u düzenlemiş ve bu workshop'ta rol yapma tekniklerinden faydalanarak katılımcıların *PTL* süreci ilgili bilgi ve deneyimlerini artırmayı amaçlayan gelişimsel bir etkinlik gerçekleştirmiştir. Bu süreç, (i) onları zor bir şeyi denemeye teşvik ederek, (ii) performansları hakkında yapıcı geri bildirim sağlayarak, (iii) tekrar denemelerini sağlayıp performans artışı ortaya çıkararak ve (iv) onlara başarılarının, yetenekleriyle ilişkili olduğuna yönelik geri bildirimde bulunarak ilerlemeyi gerektirmektedir. Bu sayede katılımcıların öğrenmeleri pekişmiş, yönetsel öz yeterlilikleri artmış ve pygmalion tarzı liderlik yapma isteklerinde artış meydana gelmiştir. Pygmalion liderliği üzerine yapılan önceki araştırmalar, pygmalion liderliğinin çalışanları motive ettiği ve onların performansını etkilediği düşüncesini desteklemektedir (Kim ve ark., 2019).

“Bir liderin isteyerek (kendini gerçekleştiren bir kehanet) yaratmasının en pratik yolu, yüksek performans beklentilerini takipçilerine öz yeterliliklerini artıracak şekilde iletmektir. Kendilerini yetenekli olarak algılayan ve bu nedenle başarılı olmayı bekleyen takipçiler, en yüksek performans için bilgi, beceri, yetenek, kararlılık, sabır ve dayanıklılık dâhil olmak üzere iç kaynaklarını harekete geçirir.” (Eden, 1992).

Morrison (2014), Eden'nin (1992) bu önerilerini dikkate alarak bir dizi pratik uygulama tavsiye etmiştir. Bunlar:

Çalışanın, işyerine sürekli iyileştirme getiren, potansiyel olarak başarılı projelere katılmasını sağlayın. Çalışanın zayıf yönlerine odaklanmak yerine çalışanın iyi yaptığı şeyleri iyileştirmeye vurgu yaparak çalışana bire bir koçluk sağlayın. Çalışanın öğrenmekle ilgilendiği konularda gelişim fırsatları sağlayın. Başarılı bir kıdemli çalışana, çalışana birlikte gelişimsel bir mentorlük rolü oynaması için atayın.

Çalışanla sık sık, olumlu, sözlü etkileşimler kurun ve çalışanın işi yapabilme yeteneğine olan inancınızı tutarlı bir şekilde iletin. Mümkün olduğunda geri bildirim olumlu ve gelişime açık tutun. Çalışanın diğer denetleyici personelden tutarlı mesajlar aldığından emin olun. Başkalarıyla çalışanlar hakkında nasıl konuştuğunuz, onların fikirlerini güçlü bir şekilde şekillendirir. Çalışanın başarısına ve sürekli gelişimine içten bağlılığınızı yansıtın. (Morrison, 2014)

Literatür incelendiğinde PE ve bağlantılı olarak golem etkisi ile ilgili liderliği bağdaştıran birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Stoicescu ve Ghinea, (2013) pygmalion ve golem tipi yöneticilerin kişisel ve teknik özelliklerini, literatürde yer alan çalışmalardan yararlanarak (Budjac Corvette, 2007; Eden, 1992; Reynolds, 2007; Rosenthal, 1973; Walder 1978; Yair 2009) tabloştürmüştür. Tablo 3'te pygmalion ve golem tipi liderlerin kişisel ve teknik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 3

Pygmalion ve Golem Tipi Liderlerin Kişilik Özellikleri ve Teknik Kontrol Listeleri

	Pygmalion Yönetici	Golem Yönetici
Kişisel Özellikler	İlham veren	İlham vermeyen
	Sabırlı	Sabırsız
	Açık iletişim tarzı	Kapalı iletişim tarzı
	Ulaşılması kolay	Ulaşılması zor
	Duygusal istikrar	Duygusal istikrarsızlık
	Yüksek beklenti	Düşük beklenti
	Başkalarının fikir ve görüşlerine yüksek önem veren	Başkalarının fikir ve görüşlerine önem vermeyen
	Hataları fırsat olarak gören	Hataları olumsuz olarak gören
	Teşvik edici	Cesaret kırıcı
	Hoşgörülü	Hoşgörüsüz
	Empati kuran	Empati kurmayan
	Kendine güvenen	Güven eksikliği olan
	Başkalarına güvenen	Başkalarına güvenmeyen
Teknikler	İşbirlikçi görüş	Rekabetçi görüş
	Başarıyı ödüllendiren	Başarıyı göz ardı eden
	Sıcak bir ortam hazırlayan	Destek vermeyen
	Geri bildirim sunan	Geri bildirimle ilgilenmeyen
	Çok miktarda/zor malzeme Cevaplar için işgörenleri arayan	Etkisi az öğretim programı İşgörenlerin cevaplarını duymak konusunda ilgisiz olan
	Modellendirebilen	Modellendiremeyen

Kaynak: Stoicescu ve Ghinea (2013, s. 699).

Tablo 3, Stoicescu ve Ghinea'nın (2013) literatürden süzerek ortaya çıkardığı pygmalion ve golem tipi liderlik için gerekli anahtar teknik ve kişisel özellikleri göstermektedir. Eden'nin (1992) sunduğu liderlik stratejisi ve buna dayanan Morrison'un (2014) önerileri literatürde yer alan diğer çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde yönetim sürecinde Pygmalion ve onunla bağlantılı diğer kavramların lider ve yöneticiler tarafından bilinmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Beklentilerin yönetim süreci ve çalışan üzerindeki etkisi hakkında eğitim alan bir yöneticinin görece daha başarılı olacağı düşünülmektedir (Morrison, 2014). Bununla beraber, astlarında sürekli gelişim fikrine açık hale gelmeleri için eğitim almaları gerekmektedir. Çünkü, pygmalion her ne kadar yöneticiler tarafından başlatılsa da astlarında etkin rol aldığı bir süreçtir. Lider ya da astlardan herhangi birinin eksikliği PE'nin ortaya çıkmasını engelleyecektir. PE'nin ortaya çıkması için lider ve astların önce kendilerine sonra diğerlerine inanmaları gereklidir.

Pygmalion Etkisi ile İlgili Modeller

Literatürde beklenti etkisi teorilerini konu edinen birçok model (Brophy ve Good, 1974; Chowdhury, 1997; Cooper, 1979; Darley ve Fazio, 1980; Eden, 1984, 1990a, 1992; Reynolds, 2002; Rosenthal, 1973; Rosenthal, 1989; Sutton ve Woodman, 1989) yer almaktadır. Bu bölümde literatürde yaygın biçimde kabul görmüş "*Rosenthalin Dört faktör Modeli*", "*Rosenthal Duyuş-Çaba Modeli*", "*Darley ve Fozio'nun Modeli*" ve "*Reynolds'un Pygmalion Modeli*"ne yer verilmiştir.

Rosenthal' in dört faktör modeli. Rosenthal ve Jacobson (1968) yapmış oldukları deneyle PE'nin sınıftaki varlığını belirlemişlerdir. Yapılan deney, öğretmenlerin öğrencilerinden yüksek beklentiler içerisinde olmasının sonuçlarına odaklanmıştır. Birer lider olarak öğretmenlerin, takipçileri olan öğrencileri üzerinde olumlu etkiler oluşturmasında sahip oldukları kişisel özellikler kadar davranış biçimlerine de dikkat etmek gerekmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasında özel bir ilişkinin olduğu okul ve sınıf ortamları, yanlış örneklerden sakınıldığı kadar olumsuz davranışlardan da kaçınılması gereken özel ortamlardır. Bu yüzden Rosenthal ve Jacobson'un (1968) olumlu yüksek öğretmen

beklentilerinin, öğrencilerde olumlu algı oluşumunu sağlayarak görece akademik başarı ve olumlu davranış örüntülerine sebep olduğu bulgusu, büyük önem taşımaktadır.

Dört Faktör modeli Rosenthal ve Jacobson'un (1968) yapmış oldukları "*Sınıfta Pygmalion*" deneyinin sonuçlarına dayanarak Rosenthal (1973) tarafından geliştirilmiş bir modeldir. Rosenthal 1973 tarihinde yayınladığı bir çalışmada kendi çalışmasını ve diğer eleştiri yöneltten çalışmaları inceleyerek öğretmen ve öğrenci ilişkisinde PE'yi ortaya çıkaran iklim, girdi, çıktı ve geribildirimden oluşan dört faktörlü bir teori önermiştir (Stoicescu ve Ghinea, 2013). Dört faktör teorisi gerçek bir teori değil, bir hedefe yönelik algılayıcı davranışlarını sınıflandırmanın bir yoludur (Lepping, 2010).

İklim. İlk faktör olan iklim, öğretmenlerin yüksek beklentiye sahip öğrenciler için yaratma eğiliminde olduğu daha sıcak sosyo-duygusal iklimi ve hem sözlü, hem de sözsüz olarak iletilebilen bir sıcaklığı ifade etmektedir (Rosenthal, 2002; Stoicescu ve Ghinea, 2013). İletişim sürecinde gönderilen mesajların % 80 'i sözsüz mesajlar aracılığı ile gönderilmektedir (Thompson ve Ergin, 1994). Öğretmenlerin kullandıkları jest ve mimikleri olumlu beklentileri iletmede ve sıcak bir iklim oluşturmada büyük öneme sahiptir. Yönetimde ise yöneticinin astlara güvenini, olumlu düşüncelerini sözlü ya da sözsüz olarak iletmesiyle ortaya çıkan samimi ortamı ifade etmek için kullanılmaktadır (Karacabey, 2021; McNatt, 2000; Sezgin, 2018). Kısaca bu faktör öğretmenlerin öğrencilerine, yöneticilerin astları ya da çalışanlarına duydukları güveni ilettikleri samimi ve olumlu iletişim ortamıdır.

Girdi. Bu faktör, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla içerik, rehberlik ve materyal sunmasını ifade etmektedir. Öğrencileri daha zorlu durumlarla karşı karşıya bırakmak onlara güven duyulduğu algısını pekiştirmektedir. Öğretmenler yüksek beklenti içinde oldukları öğrencilerine daha fazla bilgi sunma eğilimi göstermektedirler (Sezgin, 2018; Stoicescu ve Ghinea, 2013). Bu faktör, daha fazla bilgi, kaynak ve problem durumla karşı karşıya bırakarak, öğrencilerde daha fazla çaba gösterme isteği ortaya çıkarma girişimlerini kapsamaktadır (Kaptein, 2012; Karacabey, 2021). Yönetim de ise yöneticilerin astlarına

sundukları her türden bilgi ve kaynak girdi olarak adlandırılır. İşlerin doğru ve zamanında yapılması için yöneticilerin astlara ihtiyaçları olan girdileri sağlamaları önemlidir.

Çıktı. Öğretmenlerin yüksek beklenti içinde oldukları öğrencilerine daha fazla cevap verme eğiliminde olmaları bu faktör ile ilgilidir. Öğretmenlerin öğrencilere tanıdıkları fazla zaman, onlarla yaptıkları sohbetler, onları yönlendirmeleri ve teşvik etmeleri eğitim ortamlarındaki çıktı faktörü ile ilgilidir (Kaptein, 2012; Karacabey, 2021; Sezgin, 2018; Stoicescu ve Ghinea, 2013). Yönetimde Çıktı ise, çalışanların ya da astların daha başarılı olmaları için yöneticilerin olumlu yaklaşımlarda bulunması ve çalışanlara başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları imkânları sağlamasıyla ilgilidir.

Geribildirim. Öğretmenlerin öğrencilere göstermiş oldukları performansla ilgili kaliteli geri dönüşlerdir. Bu sayede öğrenci performansı ile ilgili doğru ve yanıışlarını gözden geçirerek gerekirse düzelterek daha başarılı hale gelmektedir (Kaptein, 2012, s. 23.; Orhan ve Mendi, 2019, s. 14; Rosenthal, 2002; Sezgin, 2018; Stoicescu ve Ghinea, 2013). Yönetimde ise benzer şekilde astın ya da çalışanın gösterdiği performansın durumu ile ilgili ona bilgi vermektir (Karacabey, 2021). Olumlu eleştirilerde bulunmak, daha fazla açıklama yapmak, sözlü ya da sözsüz mesajlar vermek *Geribildirimle* ilgilidir.

Rosenthal' in duyuş-çaba modeli. Rosenthal 1989 yılında "Experimenter Expectancy, Covert Communication, and Meta-Analytic Methods" adlı çalışmasıyla "Dört Faktör Kuramı"nı yeniden gözden geçirerek *Duyuş-Çaba Modeli*'ni (The Affect/Effect Model) geliştirmiştir. Rosenthal'a (1989) göre *Duyuş-Çaba Teorisi*, bir öğretmenin öğrencisinin entelektüel performansı için sahip olduğu beklenti düzeyindeki bir değişikliğin, (a) öğretmenin o öğrenciye yönelik ve görece bağımsız olarak gösterdiği duygulanımda, (b) öğretmenin o öğrenciye öğretmek için harcadığı çabanın derecesinde bir değişikliğe dönüştüğünü belirtir. Öğrenciye gösterilen duygu ne kadar olumluysa, o öğrenci adına o kadar çok emek harcanır (Rosenthal, 1989; Rosenthal ve Jacobson, 1968; Swann ve Snyder, 1980). Öğretme çabasındaki artışın, öğretmenin öğrencinin öğrenebileceğine ve

dolayısıyla çabaya değer olduğuna dair artan inancının bir yansıması olduğu varsayılmaktadır.

Darley ve Fazio' nun modeli. Darley ve Fazio'ya (1980) göre algılar, yapıcı ve yorumlayıcı süreçlerden oluşmaktadır. Bir kişinin eylemleri otomatik olarak anlam ifade etmez, ancak algılayan tarafından anlamlandırılır. Bu yüzden, iki kişi arasında gerçekleşen sosyal etkileşimle ortaya çıkan kendini gerçekleştiren kehanet süreci, "*algılayıcının davranışının beklentisine uyum sağlaması, hedef kişinin bu davranışa ilişkin yorumu, hedef kişinin tepkisi, algılayıcının bu tepkiye ilişkin yorumu*" ve "*hedef kişinin kendi tepkisine ilişkin yorumu*" aşamalarından oluşur (Darley ve Fazio, 1980).

Dayley ve Fazio'nun (1980) yapmış oldukları araştırmalarının temel savı; kendini gerçekleştiren kehanet etkilerinin, birçok olası güçten herhangi birinin normal sosyal etkileşimlerde meydana gelen süreçleri çarpıtması durumunda ortaya çıkmasına dayanmaktadır. Darley ve Fazio, PE'yi öğretmen yöneliminden herhangi bir lider-takipçi ikilisinde meydana gelebilecek bir yönelime taşımış ve modele hedefin algısını eklemiştir (Leppink, 2010: 66).

Reynolds' un pygmalion modeli. PE ve genel olarak beklenti teorileri ile ilgili genel kabul gören modeller arasında en yeni olanı Reynolds'ın (2002) *Pygmalion Modeli*'dir. Model, performans ve çabanın tek adımda birleştirildiği dört aşamalı döngüsel bir süreci işaret etmektedir. Reynolds'ın (2002) modelini önceki çalışmalardan ayıran temel farklılık bu modelde astların kendilerinden beklentilerine yer verilmemiş olmasıdır. Modele göre, yönetici davranışlarında meydana gelen değişimler, astların öz yeterlik algı düzeylerinde değişime sebep olmaktadır. Reynolds (2002), Eden (1992) ve Chowdhury (1997) modellerinde olduğu gibi astın geçmişini ve cinsiyetini içeren ve ast ilişkili değişkenler olarak adlandırdığı bir değişken eklemiştir (Leppink, 2010: 70). Reynolds (2002) öz yeterliğin performansı daha iyi yordadığını düşündüğü için modelde öz beklentilere yer vermemiştir.

Pygmalion İle İlgili Çalışmalar

PE ile çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen Merton (1948) ile Rosenthal ve Jacobson'un (1968) çalışmaları ilk olmaları bakımından büyük önem taşımaktadır. Merton'un (1948) yapmış olduğu çalışma, sendikacıların siyahi çalışanlara yönelik grev kırıcı algılarının onların zamanla sendikal örgütlere kabul edilmemelerini ve bu durumu kabullenerek benzer davranışları tekrar etmelerini konu edinmektedir. Siyahi çalışanların kendileri ile ilgili genel beklentilere yönelik algıları davranışlarının bu yönde gelişmesine neden olmuştur (Karacabey, 2021; Merton, 1948; Sezgin, 2018). Bireylerin kendileriyle ilgili beklentilerle örtüşen davranışlar göstermesi PE ile açıklanabilecek bir durumdur.

Rosenthal ve Jacobson, (1968) Amerika'da 18 sınıflı bir ilkokulda "*Sınıftaki Pygmalion*" isimli çalışmalarıyla kavramı ilk kez bilimsel bir çalışmaya konu etmişlerdir. Söz konusu çalışmaya göre: Eğitim öğretim yılı başlangıcında tüm öğrencilere IQ testi uygulanmış ve öğretmenlere test sonuçlarına göre 8 aylık öğretim dönemi sonunda başarı göstereceği düşünülen öğrencilerin listesi verilmiştir. Öğretmenler yüksek IQ puanı dikkate alınarak hazırlandığını düşünseler de 20 kişilik bu liste gelişigüzel seçilmiş öğrencilerden oluşmaktadır. Oluşturulan listedeki öğrenciler ile diğerleri arasındaki tek fark öğretmenlerin varsayımlarından oluşan algılardan ibarettir. Eğitim öğretim dönemi sonunda IQ testi öğrencilerin tümünü kapsayacak şekilde yeniden yapılmış ve daha önce rastgele oluşturulan listede adı yer alan öğrencilerin akranlarına göre %12 daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu şaşırtıcı sonucu daha ilgi çekici yapan ise öğretmenlerin bu öğrencilere beklenmeyen şekilde diğerlerinden daha az zaman ayırmış olmalarıdır. Araştırmanın sonuçlarına bakılarak ortaya çıkan bu durum öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik yüksek beklentileri ile açıklanmıştır. Araştırma süreci boyunca öğretmenlerin listede adı yer alan öğrencilere dört boyutta diğerlerinden farklı davrandıklarını gözlemlenmiştir. İlk olarak, öğretmenlerin farkında olmadan yüksek beklenti içinde oldukları bu öğrencilerle daha samimi sosyal ilişkiler kurarak daha fazla kişisel destekte bulunmuşlardır. İkinci olarak, öğretmenler onları zorluk seviyesi daha yüksek durum ve materyallerle karşı karşıya

bırakmıştır. Üçüncü olarak, kendilerini ifade etmeleri ve sorulara yanıt vermeleri için daha fazla süre vermişlerdir. Dördüncü ve son olarak bu öğrencilere daha kaliteli sözlü ve yazılı dönütler vermişlerdir (Balcı ve Ağ, 2018; Kaptein, 2012; Karacabey, 2021; Özan ve Gündüzalp, 2017; Rosenthal ve Jacobson, 1968). Rosenthal ve Jacobson'un (1968) çalışması sonucunda kendilerine yönelik yüksek beklentilerin öğrencilerde PE ile açıklanan bir başarıya sebep olduğu ortaya çıkmıştır.

King'in (1971) "Self-fulfilling prophecies in training the hard-core: Supervisors' expectations and the underprivileged workers' performance" çalışması, Pygmalion'un okul dışı örgütlerde yetişkinlerle deneysel olarak çalışıldığı ilk çalışma olması bakımından önem taşımaktadır (Eden ve ark., 2000). Bu çalışmada King (1971), yönetici beklentilerinin endüstriyel iş ortamlarındaki dezavantajlı iş görenlerin gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma başlangıcında yüksek yetenekli çalışanlar seçimsiz bir şekilde belirlenmiştir. Yöneticiler, bu manipülatif listede yer alan çalışanlara yönelik görece daha yüksek beklentilere sahip olmuştur. Bunun da ötesinde yöneticiler, bu çalışanları uzmanlık alanıyla ilgili daha bilgili, becerikli, sorumluluk alan, girişken, mantıklı ve daha başarılı kişiler olarak tarif etmişlerdir. King'in (1971) bu çalışması, yöneticilerin yüksek beklentiye sahip oldukları çalışanların diğerlerine göre daha iyi öğrendikleri ve görece daha başarılı olduklarını göstermiştir.

Rosenthal ve Harris (1985) 135 çalışma üzerinde bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Seçilen çalışmalar övgü, iklim ve soru sorar gibi 31 davranış kategorisine göre sınıflandırılmış. Her bir aracı değişken için ayrı ayrı meta analizler yaparak beklentilere aracılıkta, daha az olumsuz iklim oluşturma ve daha fazla etkileşim gibi 16 değişkenin önemli olduğunu tespit etmişlerdir. Rosenthal ve Harris (1985) bu sonuçlarla *Dört Faktör Teorisini* de (iklim, geri bildirim, girdi ve çıktı) desteklediklerini belirtmişlerdir. Ancak Chow (1987) makalesinde Rosenthal ve Harris'in (1985) verilerinden yola çıkarak, beklenti ve aracı değişkenler arasındaki bağların bütüncül olarak incelenmemesi ve araştırmaya dâhil

edilen çalışmaların eş değer kalitede olmamasından dolayı sonuçların yanıltıcı olduğunu açıklayan bir eleştiri yapmıştır.

PE ile ilgili çalışmaların 50 yılı aşmasından dolayı McNatt (2000) 17 çalışmayı kapsayan bir meta-analiz çalışması yapmıştır. Meta-analize tabi tutulan bu çalışmalardaki performans ölçütleri, sınav puanlarını, performans değerlendirmelerini ve fiziksel çıktıları içermektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre, belirli yönetim ortamlarındaki Pygmalion müdahaleleri performans üzerinde oldukça büyük bir etki göstermektedir. Bu etkinin büyüklüğü, (i) astlar için ilk beklenti düzeyine, (ii) kadın katılımcıların yüzdesine ve (iii) askeri bir ortamın kullanımına ve ayrıca diğer faktörlere (örn., eğitim bağlamı) göre değişim göstermektedir.

Ulusal literatürde *Pygmalion* ile ilgili çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ulusal Tez Merkezi veri tabanında "*Pygmalion*" kelimesi tarandığında antropoloji, sahne sanatları, filoloji, işletme, turizm ve edebiyat alanların toplam 15 adet yüksek lisans ve doktora tez çalışmasının yapıldığı görülmüştür. Eğitim alanında ise yalnızca 1 adet doktora tez çalışması mevcuttur. Türkçe makale sayısı tamamlanmış tez sayısından fazla olsa da uluslararası literatürle karşılaştırılmayacak kadar azdır. Aşağıda Türkiye’de yürütülmüş bazı tez ve makale çalışmalarına yer verilmiştir.

Yücel (2013), sektör gözetmeksizin seçtiği 63 yönetici ve 130 ast’ın katılımıyla yürütmüş olduğu doktora tez çalışmasında, yönetici beklentilerinin ast performansları üzerindeki etkisini, astların kendilerine yönelik beklentiyle ilgili algılarının performansları üzerindeki etkisini ve son olarak yönetici beklentileri ve ast algılarının birlikte astların performansı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, olum yönetici beklentileri ve astların kendilerine yönelik olumlu beklentiyle ilgili algıları astların performansında artışa sebep olmaktadır. Bununla birlikte astların yönetici beklentilerine yönelik algılarının, yönetici beklentileri ve performans arasında kısmi aracılık rolüne sahip olduğu saptanmıştır. Yücel (2013) gerçek iş ortamlarında yürüttüğü çalışmasında, yönetici ve astlara algılarını etkileyecek bir ön bilgilendirmede bulunulmamıştır. Bu durum

Pygmalion deneyleri ile ilgili sıkça dile getirilen deneklerin manipüle edildiğine yönelik eleştirilere bir yanıt niteliği taşımaktadır.

Sezgin (2018) ise “Çalışanların Pygmalion Algısının Motivasyon Üzerindeki Etkisinde Özyeterlilik ve Liderliğin Aracı Rolü: Trb1 Bölgesi Sağlık Çalışanları Araştırması” isimli doktora tezinde yönetici beklentilerinin sağlık çalışanları tarafından algılanmasının, sağlık çalışanlarının motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bunun için 414 sağlık çalışanından elde ettiği verileri analiz etmiş ve sağlık çalışanlarının yönetici beklentilerine yönelik Pygmalion algılarının motivasyonları üzerinde etkisi olduğunu saptamıştır.

Ulusal literatürde eğitim alanındaki Pygmalion konulu ilk ve tek tez olma özelliği taşıyan çalışma Bay Dönertaş (2021) tarafından yapılmıştır. “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğrenciler Üzerindeki Pygmalion Etkisi” isimli doktora tezinde Bay Dönertaş (2021) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğrenciler üzerindeki PE’yi incelemeyi amaçlamıştır. Eskişehir ilinde öğrenim gören 12. sınıf öğrencileri arasından rastgele olarak belirlenen 524 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının üzenlerinde PE oluşturduğu konusunda büyük oranda olumlu görüş bildirmişlerdir. Bay Dönertaş’ın (2021) analizlerine göre “okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların öğrenciler üzerinde oluşturduğu PE arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.” Son olarak araştırma sonuçları, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının bazı alt boyutlarının, öğrenciler üzerinde oluşan PE’nin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Bölüm 3

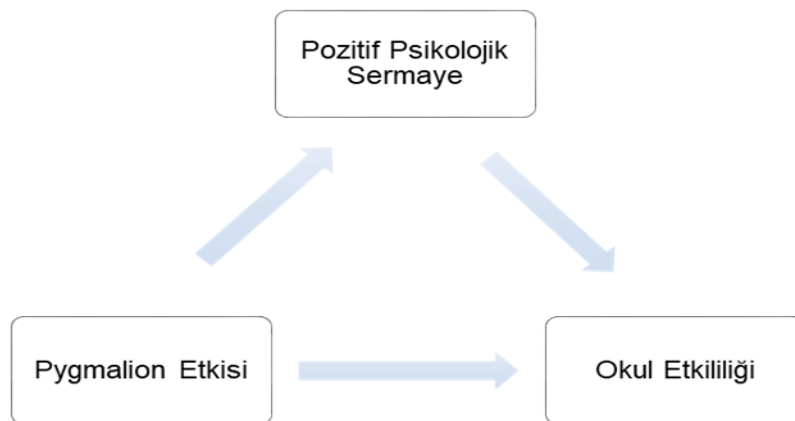
Yöntem

Araştırmanın Türü

Bu araştırma okul etkililiği, pozitif psikolojik sermaye ve pygmalion etkisi arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama deseninde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama desenleri *“iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir”* (Karasar, 2020, s. 114). Araştırmada, öğretmen algılarına göre OE ve PE arasındaki ilişkide PPS'nin aracılık rolünü açıklamaya ilişkin geliştirilen teorik model test edilmiştir. Geliştirilen modelin testi yapısal eşitlik modeli (YEM) ile yapılmıştır. *“Yapısal eşitlik modeli (YEM) gözlenen değişkenler (observed variable) ve örtük değişkenler (latent variable) arasındaki nedensel ilişkilerin ve korelasyon ilişkilerinin bir arada bulunduğu modellerin test edilmesi için kullanılan istatistiksel bir tekniktir”* (Balcı, 2016, s. 274). PE, PPS ve OE arasındaki ilişki modeli Şekil 9'da verilmiştir.

Şekil 2

PE, PPS ve OE Arasındaki İlişki Modeli



Şekil 9 da görüldüğü üzere, bu araştırmanın bağımlı değişkeni OE, bağımsız değişkeni PE ve aracı değişkeni ise PPS olarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Iğdır ili merkezinde bulunan kamuya ve özel sektöre ait ilkökul, ortaokul ve liselerde çalışmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Okul kademelerine ilişkin evren ve örnekleme dâhil edilen okul ve öğretmen sayılarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Okul Kademelerine Göre Evren ve Örneklemedeki Okul ve Öğretmen Sayıları

Okul Kademesi	Evren			Örneklem		
	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Hedeflenen Katılımcı sayısı	Ulaşılan Katılımcı Sayısı	Gerçekleşme Oranı	
İlkokul	Kamu	63	781	109	195	%178.89
	Özel	2	26			
Ortaokul	Kamu	47	816	117	124	%105.98
	Özel	5	51			
Lise	Kamu	20	724	107	113	%105,60
	Özel	5	65			
Toplam		142	2463	333	432	%129,72

Kaynak: Okul Listesi (2022).

Tablo 4'te belirtildiği üzere bu çalışmanın evrenini, Iğdır ili merkez ilçesinde kamu ve özel sektöre ait 65 ilkökul, 52 ortaokul ve 25 lisede görev yapan 2463 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenden örneklem seçimi yapılırken farklı alt grupların örnekleme temsil edilmelerine imkân sağladığı için olasılığa dayalı örnekleme türlerinden olan tabakalı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır (Balci, 2016, s. 100). Örneklemin hesaplanmasında ise Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (2004, s. 50) örneklem hesaplama tablosundan yararlanılmıştır. Örneklem tablosuna göre bu çalışmada $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyine göre 333 kişinin örneklem olarak 2463 kişiden oluşan bu evreni temsil edeceği varsayılmıştır. Örnekleme oluşturan 333 katılımcı evrendeki öğretmen sayısının yüzdelik

oranına göre farklı okul kademeleri arasından tesadüfi olarak seçilmiştir. Buna göre ilkokullarda görev yapan toplam 807 öğretmen evrenin %32,77'sini, ortaokullarda görev yapan 867 öğretmen evrenin %35,2'sini ve liselerde görev yapan 789 öğretmen ise evrenin %32,03'ünü oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde 432 katılımcıya ulaşılmış olup okul kademelerine göre ilkokullardaki öğretmenlerin 195 (beklenen 109), ortaokullardaki öğretmenlerin 124 (beklenen 117) ve liselerdeki öğretmenlerin 113 (beklenen 107) katılımcı ile örnekleme temsil edildiği görülmüştür. Ulaşılan katılımcı sayıları ile beklenen katılımcı sayıları karşılaştırıldığında okul kademeleri düzeyinde hedeflenen katılımcı sayılarının gerçekleşme oranı ilkokullarda %178, ortaokullarda %105 ve liselerde %105 genel olarak ise %129 olduğu görülmüştür. Katılımcıların Cinsiyet, yaş, medeni durum, demografik özelliklerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Düzye	Frekans(f)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	231	53.8
	Erkek	198	46.2
Yaş	21-30	134	31.2
	31-40	188	43.8
	41-50	89	20.7
	51 +	18	4.2
	1-5 yıl	132	30.8
Kıdem	6-10 yıl	114	26.6
	11-20 yıl	127	29.6
	21+	56	13.1
Medeni Durum	Evli	291	67.8
	Bekar	138	32.2
Eğitim Durumu	Lisans	369	86.0
	Lisansüstü	60	14.0
Okulda çalışılan süre	1-5 yıl	305	71.1
	6-10 yıl	84	19.6
	11-20 yıl	38	8.9
	21+	2	.5
	1-5 yıl	371	86.5

Müdürle Çalışılan Süre	6-10 yıl	55	12.8
	11-20 yıl	3	.7
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-25	200	46.6
	26-50	197	45.9
	51 +	32	7.5
Okul Türü	Kamu	364	84.8
	Özel	65	15.2
Okul Kademesi	İlkokul	195	45.5
	Ortaokul	123	28.7
	Lise	111	25.9

Tablo 5 incelendiğinde kadın (231) ve erkek (198) katılımcı sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre en fazla katılımcının 31-40 yaş (188) aralığındaki öğretmenlerden, en az ise 51 yaş (18) üzerindeki öğretmenlerden olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında ise en fazla 1-5 yıl (132) kıdeme sahip olan öğretmenlerin en az ise 21 ve üzeri (56) yıl kıdeme sahip öğretmenlerin katılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Katılımcı verilerine göre evli (291) öğretmenlerin sayısı, bekâr (138) öğretmenlerin sayısının iki katından fazladır. Eğitim durumlarına göre lisansüstü eğitime (60) sahip öğretmenlerin sayısının lisans (369) mezunlarına göre dramatik şekilde düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunlukla buldukları okulda 1-5 yıl (305) arasında süredir çalışmakta oldukları dikkate değer bir diğer bulgudur. Bununla paralel bir diğer bulgu ise öğretmenlerin mevcut müdürleri ile 1-5 yıl (371) arasındaki çalışma sürelerinde görülmektedir. Okul büyüklüğü hakkında fikir veren okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerin çoğunun 1-25 (200) ve 26-50 (197) arasında öğretmen bulunan okullarda çalıştığı ve görece daha azının ise 51 ve üzeri (32) öğretmen bulunan okullarda çalıştığı anlaşılmaktadır. Kamu okullarında (364) çalışan öğretmen sayısının özel okullarda (65) çalışan öğretmen sayısından oldukça fazla olduğu yine Tablo 5'te görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin çoğunun ilkokul kademesinde (195) çalıştığı, ortaokul (123) ve liselerde (111) çalışanların sayısının ise daha az olduğu dikkat çekmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak verileri elde etmek için öncelikle uygulanacak ölçeklerin gerekli izinleri alınmıştır. Ölçek izinleri alındıktan sonra Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 26 Temmuz 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantı sonucunda araştırmanın etik uygunluğu onaylanmış ve Komisyonun 9.08.2022 tarih ve E-35853172-399-00002327779 sayılı yazısı (EK-C) ile MEB ve İğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izinleri (EK-Ç) alınmıştır. Tüm izin süreçleri tamamlandıktan sonra, 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz dönemi Kasım ayında, çevrimiçi araçlarla (Google Formlar) verilerin toplanması süreci tamamlanmıştır. Veri toplama sürecinde geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla Google Formlar uygulamasında gerekli sınırlama ayarlamaları gerçekleştirilerek her katılımcının yalnızca bir kez görüş bildirmesi sağlanmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinin başında araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve katılımcı kimliği gizliliğinin korunduğu katılımcılara beyan edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine göre OE düzeyini ölçmek amacıyla “Okul Etkililiği Ölçeği” (OEÖ), öğretmenlerin PPS düzeylerini ölçmek için “Psikolojik Sermaye Ölçeği” (PSÖ) ve öğretmenlerin PE algı düzeylerini ölçmek için ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Pygmalion Ölçeği” (PÖ) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, okulda çalışılan süre, müdürle çalışılan süre, okuldaki öğretmen sayısı, okul türü, kıdem ve okul kademesi bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış bir formdur.

Okul Etkililiği Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan “Okul Etkililiği Ölçeği”nin (OEÖ/SE-INDEX) orijinali Hoy (2009) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması şenel (2015) tarafından yapılmıştır. Hoy ise *Okul Etkililiği Ölçeği*’ni, Mott (1972) tarafından geliştirilen ve hastanelerde geçerli ve güvenilir sonuçlar elde ettiği kanıtlanan “Örgütsel Etkililik Ölçeği”ni temel alarak geliştirmiştir. şenel (2015) uyarlama çalışmasının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını 150 kişilik öğretmen katılımcı grubu ile gerçekleştirmiştir. OEÖ sekiz maddeden oluşan ve beşli likert tipi [(1) Hiç Katılmıyorum (1,00-1,79), (2) Katılmıyorum (1,80-2,59), (3) Biraz Katılıyorum (2,60-3,39), (4) Katılıyorum (3,40-4,19) (5) Tamamen Katılıyorum (4,20-5,00) şeklinde puanlanabilen] bir ölçektir. Tek boyuttan oluşan oluşan ölçekle ilgili şenel ve Bulu (2016) yaptığı analizlerde öcelikle faktör analizi yapmış olup maddelerin faktör analizine uygunluğunu ise *KMO Barlet testi* ile kontrol etmiştir. Test sonuçlarına göre, KMO değeri .829, Bartlett Test of Sphericity *Chi-Square*: 468,240, *df*: 28, *p*: .000 olarak tespit edilmişdir. Tek boyuttan oluşan ölçeğin kümülatif varyansı açıklama oranının 50.052 olduğunu belirleyen şenel ve Bulu (2016) ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin .63 – .81 arasında değiştiğini belirtmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .855 olarak saptanmıştır.

Psikolojik Sermaye Ölçeği

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek ise orijinali Luthans ve ark. (2007a) tarafından geliştirilen *Psikolojik Sermaye Ölçeği* (PSÖ) dir. PSÖ’nün birden fazla Türkçe uyarlaması olmakla birlikte bu araştırmada etin ve Basım (2012) tarafından uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Kamuda görev yapan 235 alt ve orta düzey yöneticinin katılımıyla yürütölen uyarlama çalışması kapsamında yapılan faktör analizinde ölçeğin ‘öz yeterlilik’, ‘umut’, ‘iyimserlik’ ve ‘psikolojik dayanıklılık’ alt boyutlarından oluştuğunu tespit etmişlerdir. Böylelikle dört boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenen uyarlanmış ölçeğin orijinal ölçeğin boyutlarıyla uyumlu olduğu doğrulanmıştır. Orgijinali 24 maddeden oluşan ve beşli likert titipinde olan ölçeğin etin ve Basım (2012) tarafından yapılan uyarlaması ise [Kesinlikle Katılmıyorum (1) (1.00-1.83), Katılmıyorum (2) (1.84-2.67), Kısmen Katılmıyorum (3) (2.68-

3.51), Kısmen Katılıyorum (4) (3.52- 4.35), Katılıyorum (5) (4.36- 5.19) ve Tamamen Katılıyorum (6) (5.20- 6.00) şeklinde puanlanabilen] altılı likert tipinde bir ölçektir. Her bir boyut orijinal ölçekte 6 madde ile temsil edilmekte iken Çetin ve Basım (2012) tarafından hazırlanan Türkçe formda 'iyimserlik' alt boyutunu temsil eden 2 madde ve ' psikolojik dayanıklılık' alt boyutunu temsil eden 1 madde çıkarılarak ölçeye 21 maddelik son hali verilmiştir. Yapılan uyarlamada alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları şu şekildedir; özyeterlik .85, umut .80, iyimserlik .67, psikolojik dayanıklılık .68 ve ölçeğin geneli .91 (Çetin ve Basım, 2012, s. 129).

Pygmalion Ölçeği¹

İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin PE'ye yönelik algılarını ölçmek için geliştirilmiş Türkçe bir ölçeye rastlanmaması yeni bir ölçeğin geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple araştırmacı tarafından "Pygmalion Ölçeği" (PÖ) geliştirilmiştir. Geliştirme süreci sonunda geçerli ve güvenilir bir ölçek ortaya çıkarabilmek amacıyla DeVellis'in (2014) ölçek geliştirme ilkelerine bağlı kalınmıştır. Bu ilkelere göre; ölçülmek istenen yapı belirlenir, madde havuzu oluşturulur, ölçme şekline karar verilir, oluşturulan madde havuzu uzman görüşüne sunulur, geçerlik maddelerinin dahil edilmesi göz önünde bulundurulur, maddeler ölçek geliştirme örneğine uygulanır, maddeler değerlendirilir ve ölçek en uygun haline getirilir.

Bu ilke ve aşamalar göz önünde bulundurularak bu çalışmada öğretmenlerin PE'ye yönelik algılarının incelenmesine karar verilmiştir. Bu kapsamda konu ile ilgili ayrıntılı bir literatür taraması yapılarak 20 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin PE'ye yönelik algılarını ölçmek için geliştirilen ölçeğin likert tipi bir ölçek olması kararlaştırılmıştır. Oluşturulan madde havuzu *Eğitim Yönetimi, İşletme ve Ölçme ve Değerlendirme* alanlarından *Pygmalion Etkisi, Örgütsel Davranış ve Beklenti* konularında

¹ Pygmalion Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde görüşleri ile destek olan Prof. Dr. Murat Özdemir'e, Doç. Dr. Fatma Köybaşı Şemin'e, Doç. Dr. Seda Gündüzalp'e, Doç. Dr. Sedat Gümüş'e, Doç. Dr. Ufuk Orhan'a, Dr. Öğr. Üyesi Ümmühan Bayram'a, Dr. Şule Ötken'e ve çok kıymetli öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

çalışmaları bulunan yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Yapılan geri bildirimler esas alınarak maddeler yeniden gözden geçirilmiş ve Türkçe dil uzmanının da görüşleri sürece katılara düzeltilmesi gereken maddeler düzeltilmiş, uygun görülmeyen maddeler ise ayıklanarak, 13 maddelik taslak form elde edilmiştir. Uzman görüşleri ile ölçeğin kapsam ve görünüm geçerliğinin sağlanması amaçlanmıştır (Karakoç ve Dönmez, 2014). Tüm düzeltmelerin ardından uygun görülen maddelerden oluşan 13 maddelik taslak form ile pilot uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu amaçla gerekli olan etik izin Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve resmi izin ise İçişleri Bakanlığı Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Alınan izinler sonrasında ilgili kurumlarda çalışan 264 öğretmenin katılımı ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama için gerekli örneklem büyüklüğüne yönelik hedef kitlenin %5'i (Evcı ve Aylar, 2017, s. 395) ya da 30-50 (Şeker ve Gençdoğan, 2014, s. 4-5) arası sayıda katılımcıdan oluşan bir kitleye uygulanabilirliği ile ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu uygulama sayesinde, maddeler ile ölçek arasındaki uyum ve iç geçerlik hakkında bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır (Seçer, 2015, s. 59). Ulaşılan verilerin analizi güncel SPSS 22.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*) programında yapılmıştır. Analizlerde öncelikle madde toplam korelasyonları ve Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri 0,70 ve üstünde olması aranan şartlardan biridir (Seçer, 2015, s. 60). Bu yeterliği sağlayamayan maddeler uzman görüşü ile birlikte ölçek dışında tutulmuştur. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapabilmek için yeterliklerin sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek amacıyla *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* ve *Barlett Küresellik Testi (BKT)* yapılmıştır. PÖ'nün KMO değeri .927 olarak belirlenmiştir. *KMO* testi, örneklemin faktör analizi için uygun büyüklüğe sahip olup olmadığı hakkında bilgi elde etmek amacıyla yapılır (Balci, 2016). Testten elde edilen puanlar 1.00 ve .50 arasında olmakla birlikte 1.00'e yaklaşan değerlerin *AFA* için uygun olduğu .50'ye yakın değerler ise uygun olmadığı hakkında fikir verir (Tavşancıl, 2005). Pilot uygulamadan elde edilen veriler ile ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek amacıyla *AFA* yapılmıştır (Balci, 2016). Verilerin uygunluğu görüldükten sonra *AFA* yapılmış ve iki maddenin madde faktör yüklerinin .10'dan daha az bir farkla iki faktör altında gruplandığı ve binişik olduğu görüldüğü için bu iki madde formdan

çıkarılmıştır. Bu sayede ölçeğin iki boyut ve 11 maddelik yapısı ortaya konulmuştur. Daha sonra “İnanç” ve “Destek” olarak isimlendirilen bu iki boyutun toplam varyansın %71,23’ünü açıkladığı görülmüştür.

Yine İğdır ilinde görev yapan 250 öğretmenin katılımı ile elde edilen veriler üzerinde IBM SPSS AMOS 24 (*Analysis of Moment Structures*) programı ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ile iki faktörlü modele yönelik ortaya çıkan bulgulara göre RMSEA (0.05) değerinin kabul edilebilir uyuma, χ^2/sd (1.74), AGFI (.90), NFI (.80), CFI (.90), IFI (.90), GFI (.93) ve SRMR (.065) değerlerinin ise kabul edilebilir uyuma işaret ettiği görülmüştür. Ayrıca PÖ’nün “İnanç” (.878) ve “Destek” (.924) alt boyutları ile genelinin (.931) Cronbach Alfa değerlerinin yüksek güvenilirliğe işaret ettiği tespit edilmiştir. Bu değerler PÖ’nin geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçlarına İlişkin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Veri Toplama Araçlarına İlişkin Güvenirlik Çalışmaları. Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan analizlerle OEÖ, PSÖ ve PÖ’nün güvenilirlik katsayıları hesaplanarak Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Veri Toplama Araçlarına İlişkin Cronbach alfa Katsayıları

	Madde sayısı	Cronbach’s Alfa
OEÖ	8	.894
PSÖ		
İyimserlik	4	.652
Psikolojik Dayanıklık	5	.781
Umut	6	.818
Özyeterlik	6	.872
Ölçeğin Toplamı	21	.929
PÖ		
Destek	6	.938

İnanç	5	.925
Ölçeğin Toplamı	11	.945

Tablo 6’da görüldüğü üzere bu araştırmada kullanılan OEÖ’nün Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .894 olarak tespit edilmiştir. PSÖ’nün iç tutarlık katsayısı .929, alt boyutları olan *İyimserlik* iç tutarlık katsayısı .652, *psikolojik dayanıklılık* iç tutarlık katsayısı .781, *umut* iç tutarlık katsayısı .818 ve *özyeterlik* iç tutarlık katsayısının .872 olduğu saptanmıştır. Son olarak araştırma kapsamında geliştirilen PÖ’nün Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .945, destek alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .938 ve inanç alt boyutunun iç tutarlık katsayısı ise .925 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçlarına İlişkin Geçerlik Çalışmaları. Araştırma kapsamında yararlanılan ölçeklerin geçerliklerinin belirlenmesi amacıyla DFA yapılmıştır. Sıklıkla AFA sonra başvuru DFA, araştırma hipotezlerinin test edilmesinde de kullanılır (Şimşek, 2007). Bu araştırmada faydalanılan ölçeklere uygulanan DFA IBM SPSS Amos 24 programı ile yapılmıştır. DFA sonuçlarının değerlendirilmesinde uyum iyiliği ölçütleri dikkate alınmıştır. Tablo 7’de bu uyum iyiliği ölçütlerine yer verilmiştir.

Tablo 7

Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler

Uyum indeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
AGFI	$.85 \leq AGFI < .90$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$
NFI	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$
CFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
IFI	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$
GFI	$.90 \leq IFI < .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$
RMR	<0.05	<0.08
Ki-kare P değeri	$p > .05$	

Kaynak: Schermelleh ve Moosbrugger (2003, s.52).

Tablo 7 ölçeklerden elde edilen DFA sonuçlarının değerlendirilmesinde başvuru referans değerleri göstermektedir. Genel olarak χ^2/sd değerinin 3'ten küçük olması kabul edilebilir, 2'den küçük olması durumunda mükemmel uyuma işaret ettiği kabul edilmektedir. Ancak Literatürde bu değer 5'ten küçük olmasının da kabul edilebilir olduğuna yönelik görüşler bulunmaktadır (Kline, 2011; Marsh ve Hocevar, 1988; Şimşek, 2007). Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin DFA sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Kullanılan Ölçeklere İlişkin DFA Değerleri

Uyum indeksleri	OEÖ	PSÖ	PÖ
χ^2/sd (Chi-Square/ Standard Deviation)	3.53	3.79	3.98
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	.08	.08	.08
AGFI (Adjustment Goodness Of Fit Index)	.93	.82	.90
NFI (Normed Fit Index)	.96	.86	.96
CFI (Comparative Fit Index)	.97	.89	.97
IFI (Increment Fit Index)	.97	.89	.97
GFI (Goodness of Fit Index)	.96	.86	.94

Tablo 8'de görüldüğü üzere OEÖ'ye ilişkin DFA sonrası ulaşılan modele ait χ^2/sd değeri 3.53 olarak tespit edilmiştir. Toplam 8 maddeden oluşan OEÖ'ye ait DFA sonuçlarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

OEÖ'ye ait DFA Sonuçları

			β^0	β^1	SH	t-değeri	p	R ²
OE1	<---	OEÖ1	1.000	.578			<0.001	.334
OE2	<---	OEÖ2	1.098	.583	.063	17.310	<0.001	.340
OE3	<---	OEÖ3	1.239	.761	.106	11.643	<0.001	.579

OE4	<---	OEÖ4	1.260	.767	.108	11.670	<0.001	.588
OE5	<---	OEÖ5	1.088	.709	.098	11.097	<0.001	.503
OE6	<---	OEÖ6	.977	.656	.092	10.583	<0.001	.430
OE7	<---	OEÖ7	1.325	.811	.110	12.080	<0.001	.658
OE8	<---	OEÖ8	1.150	.759	.099	11.629	<0.001	.576

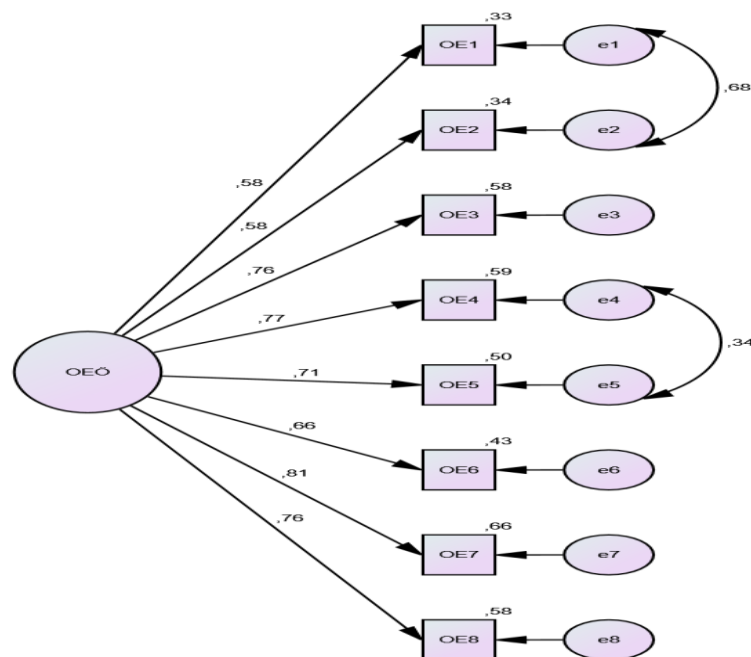
β^0 : Standartlaştırılmamış katsayı; β^1 : Standart katsayı; *SH*: Standart Hata

Tablo 9 incelendiğinde gözlenen değişkenleri açıklama etkili olan gizli değişkenlerin *t* değerlerinin ($t > 2.56$, $p < 0.01$) anlamlı olduğu görülmektedir (Çokluk ve ark., 2012). Standartlaştırılmış yüklere bakıldığında maddeler ile boyut arasındaki ilişkinin ($r > 0.33$, $p < 0.01$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgular ışığında OEÖ'nün geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır ($r > .30$).

OEÖ'ye ilişkin modelin uyum iyiliğinde X^2/sd değerinin 5'ten küçük olması aranılan şartlardan biridir (Marsh ve Hocevar, 1988; Kline, 2011; Şimşek, 2007). Ulaşılan modelin X^2/sd değeri 3.53 olarak tespit edilmiş olup, belirlenen kriterlere sahip olduğu ortaya koyulmuştur. OEÖ'ye ilişkin DFA modeline Şekil 10'da yer verilmiştir.

Şekil 10

OEÖ'ye ait DFA Modeli



Şekil 10'da görüldüğü üzere OEÖ'ye ait uyum iyiliği değerlerine ilişkin yapılan ilk incelemede değerlerin yeterli koşulu sağlamadığı için indekslerde programın önerdiği modifikasyonlar yapılmıştır. OE1 ve OE2 arasında yapılan modifikasyonun ardından ulaşılan değerlere bakıldığında RMSEA .077 olarak tespit edildiği ve kabul edilebilir uyuma, diğer değerlerin (AGFI .93; NFI .96; CFI .97; IFI .97; GFI .96 ve RMR .026) ise mükemmel uyuma işaret ettiği görülmüştür. Toplamda 21 madde ve dört boyuttan oluşan PSÖ'ye ait DFA sonuçlarına Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

PSÖ'ye ait DFA Sonuçları

			β^0	β^1	SH	t-değeri	p	R ²
PS7	<---	İyimserlik	1.203	.618	.191	6.718	<0.001	.382
PS11	<---	İyimserlik	1.427	.551	.235	6.078	<0.001	.303
PS15	<---	İyimserlik	1.355	.496	.202	6.718	<0.001	.246
PS16	<---	İyimserlik	1.000	.329			<0.001	.106
PS4	<---	P.dayanıklık	1.000	.684			<0.001	.468
PS6	<---	P.dayanıklık	1.035	.515	.101	10.202	<0.001	.265
PS8	<---	P.dayanıklık	1.072	.643	.085	12.594	<0.001	.413
PS10	<---	P.dayanıklık	1.086	.783	.072	15.130	<0.001	.612
PS19	<---	P.dayanıklık	.956	.728	.068	14.149	<0.001	.530
PS1	<---	Umut	.999	.555	.085	11.711	<0.001	.308
PS5	<---	Umut	.848	.665	.059	14.300	<0.001	.442
PS9	<---	Umut	.896	.736	.056	16.036	<0.001	.542
PS14	<---	Umut	1.019	.682	.070	14.659	<0.001	.465
PS17	<---	Umut	1.042	.698	.069	15.119	<0.001	.487
PS21	<---	Umut	1.000	.770			<0.001	.593
PS2	<---	Özyeterlik	1.043	.688	.081	12.957	<0.001	.473
PS3	<---	Özyeterlik	1.102	.762	.077	14.219	<0.001	.581
PS12	<---	Özyeterlik	1.151	.756	.081	14.130	<0.001	.572

PS13	<---	Özyeterlik	1.084	.764	.076	14.252	<0.001	.583
PS18	<---	Özyeterlik	1.103	.681	.077	14.353	<0.001	.464
PS20	<---	Özyeterlik	1.000	.676			<0.001	.457

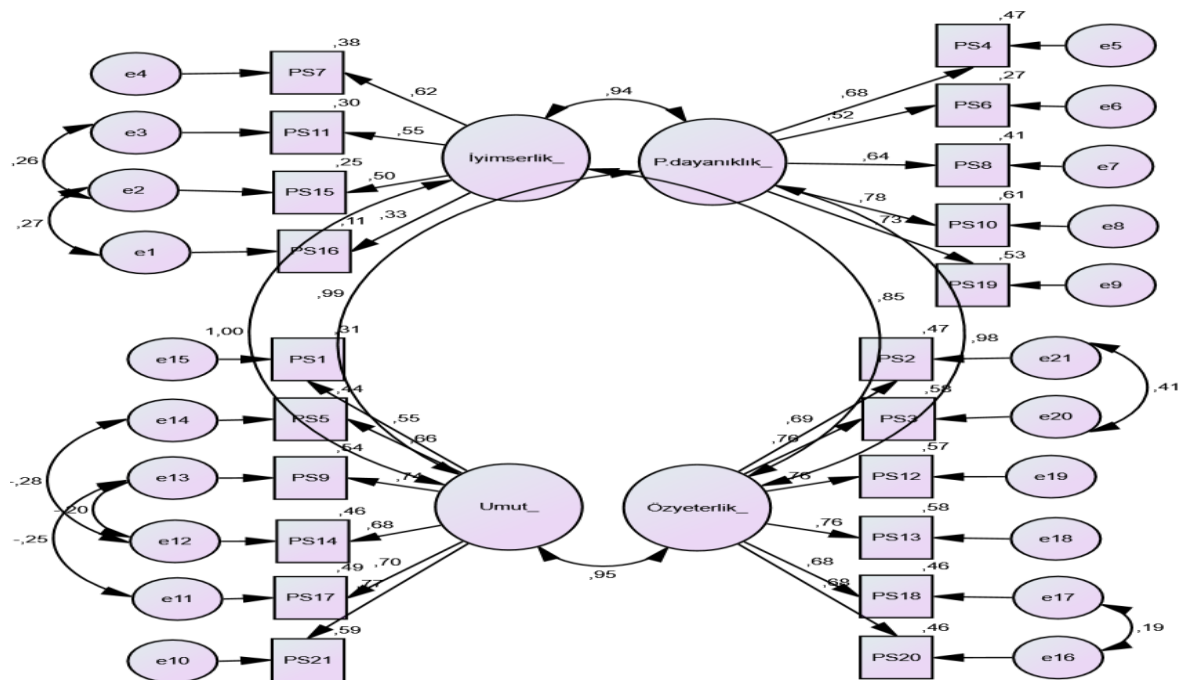
β^0 : Standartlaştırılmamış katsayı; β^1 : Standart katsayı; *SH*: Standart Hata

Tablo 10 incelendiğinde gözlenen değişkenleri açıklama etkili olan gizli değişkenlerin *t* değerlerinin ($t > 2.56$, $p < 0.01$) anlamlı olduğu görülmektedir (Çokluk ve ark., 2012). Standartlaştırılmış yüklerle bakıldığında maddeler ile boyutlar arasındaki ilişkinin ($r > 0.106$, $p < 0.01$) az sayıdaki maddede (PS15, PS16 ve PS6) düşük düzeyde diğerlerinde ise orta düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Ulaşılan bulgular ışığında PSÖ'nün geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır ($r > .30$).

Tablo 8'de yer alan verilere göre, PSÖ'ye ilişkin ulaşılan modelin X^2/sd değeri 3.79 olarak tespit edilmiş olup, belirlenen kriterlere sahip olduğu ortaya koyulmuştur (Marsh ve Hocevar, 1988; Kline, 2011; Şimşek, 2007). PSÖ'ye ilişkin DFA modeline Şekil 11'de yer verilmiştir.

Şekil 11

PSÖ'ye ait DFA Modeli



Şekil 11'de görüldüğü üzere PSÖ'ye ait uyum iyiliği değerlerine ilişkin yapılan ilk incelemede indekslerde modifikasyona gidilmiştir. Gerekli görülen maddeler (iyimserlik alt boyutunda PS11 ile PS15, PS15 ile PS16 arasında, umut alt boyutunda PS17 ile PS9, PS14 ile PS9, ve PS5 ile PS14 arasında ve özyeterlik alt boyutunda ise PS2 ile PS3 ve PS18 ile PS20) arasında yapılan modifikasyonun ardından ulaşılan değerlerin (RMSEA .081; AGFI .82; NFI .86; CFI .89; IFI .89; GFI .86 ve RMR .039) kabul edilebilir uyuma işaret ettiği görülmüştür.

Araştırmada kullanılan son ölçek olan PÖ'ye ilişkin DFA sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

PÖ'ye ait DFA Sonuçları

			β^0	β^1	<i>SH</i>	<i>t-değeri</i>	<i>p</i>	R^2
PÖ1	<---	İnanç	1.000	.838			<0.001	.621
PÖ2	<---	İnanç	1.044	.874	.045	22.956	<0.001	.669
PÖ3	<---	İnanç	.979	.873	.043	22.920	<0.001	.518
PÖ4	<---	İnanç	.1065	.876	.046	23.041	<0.001	.776
PÖ5	<---	İnanç	.809	.758	.044	18.380	<0.001	.854
PÖ6	<---	Destek	1.000	.906			<0.001	.820
PÖ7	<---	Destek	1.049	.924	.034	31.175	<0.001	.575
PÖ8	<---	Destek	1.032	.881	.037	27.687	<0.001	.768
PÖ9	<---	Destek	.972	.720	.052	18.539	<0.001	.763
PÖ10	<---	Destek	.926	.818	.039	23.514	<0.001	.764
PÖ11	<---	Destek	.888	.788	.041	21.831	<0.001	.702

β^0 : Standartlaştırılmamış katsayı; β^1 : Standart katsayı; *SH*: Standart Hata

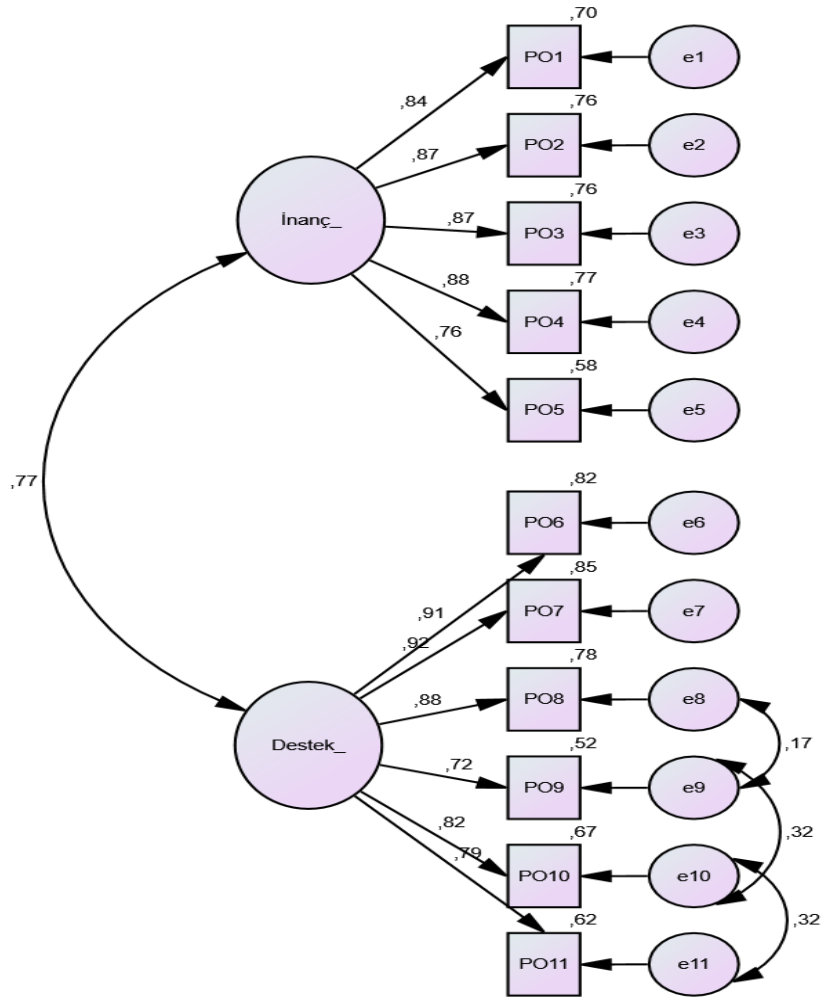
Tablo 11 incelendiğinde gözlenen değişkenleri açıklama etkili olan gizli değişkenlerin *t* değerlerinin ($t > 2.56$, $p < 0.01$) anlamlı olduğu görülmektedir (Çokluk ve ark., 2012). Standartlaştırılmış yüklerle bakıldığında maddeler ile boyutlar arasındaki ilişkinin ($r >$

0.518, $p < 0.01$) az sayıdaki maddede (PÖ1, PÖ3 ve PÖ7) orta düzeyde diğerlerinde ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgular ışığında PÖ'nün geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır ($r > .30$).

Tablo 8'de yer alan verilere göre, PÖ'ye ilişkin ulaşılan modelin X^2/sd değeri 3.98 olarak tespit edilmiş olup, belirlenen kriterlere sahip olduğu ortaya koyulmuştur (Marsh ve Hocevar, 1988; Kline, 2011; Şimşek, 2007). PÖ'ye ilişkin DFA modeline Şekil 12'de yer verilmiştir.

Şekil 12

PÖ'ye ait DFA Modeli



Şekil 12’de görüldüğü üzere PÖ’ye ait uyum iyiliği değerlerine ilişkin yapılan ilk incelemede indekslerde modifikasyona gidilmiştir. Yapılan modifikasyonun (PÖ8 ile PÖ9, PÖ9 ile PÖ10 ve PÖ10 ile PÖ11 arasında) ardından ulaşılan değerlere bakıldığında RMSEA .083 olarak tespit edildiği ve kabul edilebilir uyuma, diğer değerlerin (AGFI .90; NFI .96; CFI .97; IFI .97; GFI .94 ve RMR .028) ise mükemmel uyuma işaret ettiği görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 432 katılımcıdan veri toplanmıştır. Toplanan verilerde eksik ya da kayıp veri söz konusu olmamıştır. Araştırmada hangi analiz yöntemlerinin (parametrik, non-parametrik) kullanılacağına karar verebilmek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ayrıca analizlere geçilmeden çok değişkenli istatistiksel varsayımlar (normallik, çoklu bağlantı, uç değerler ve model veri uyumu) dikkate alınmıştır. Verilerin analizine başlanmadan önce uç değer kontrolleri yapılmış ve aykırı olarak belirlenen 3 katılımcı verisi analize dâhil edilmemiştir. Böylelikle analizler 429 katılımcıdan elde edilen veri seti kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeklere ilişkin normallik testi değerlerine Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12

Ölçeklere İlişkin Normallik Testi Değerleri

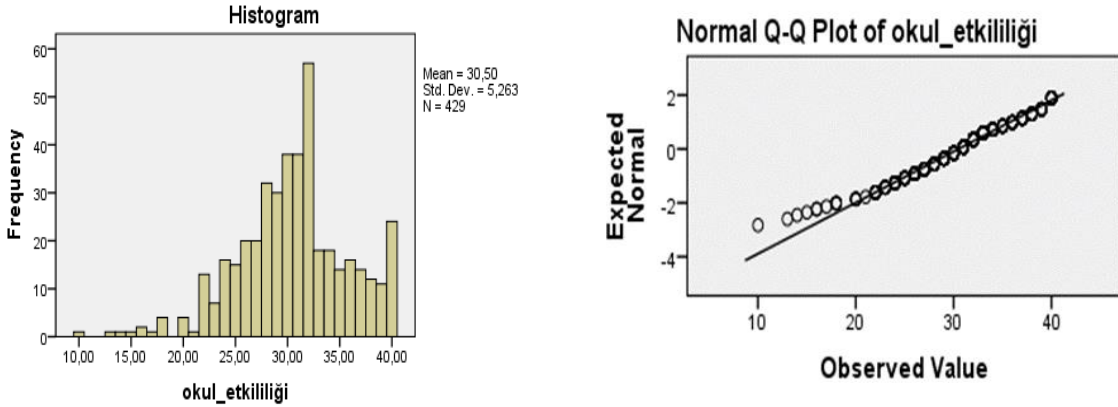
	<i>Çarpıklık (Skewness)</i>	<i>Basıklık (Kurtosis)</i>
OEÖ	-.380	.571
PSÖ		
İyimserlik	-.537	.507
Psikolojik Dayanıklılık	-.501	.930
Umut	-.704	1.512
Özyeterlik	-.674	1.666
Toplam	-.476	1.224
PÖ		
İnanç	-.637	.199
Destek	-.760	.457
Toplam	-.662	.344

Tablo 12’de yer alan OEÖ, PSÖ ve PÖ ile alt boyutlarına yönelik basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve -2 ile +2 arasında değerler aldıkları gözlenmiştir. Normallik analizinden elde edilen veriler 0.5 anlamlık düzeyinde incelenmiş ve -2 ile +2 arasında değerler alması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. “Çoğu psikometrik amaç için $\pm 1,0$ arasındaki basıklık değeri mükemmel kabul edilir, ancak belirli uygulamaya bağlı olarak birçok durumda $\pm 2,0$ arasındaki bir değer de kabul edilebilir” (George ve Mallery, 2010).

Ölçeklerin dağılımları hakkında daha kesin yargıya varmak için bu dağılımları gösteren histogram ve Normal Q-Q olasılık grafiklerine Şekil 13, Şekil 14 ve Şekil 15’te yer verilmiştir.

Şekil 13

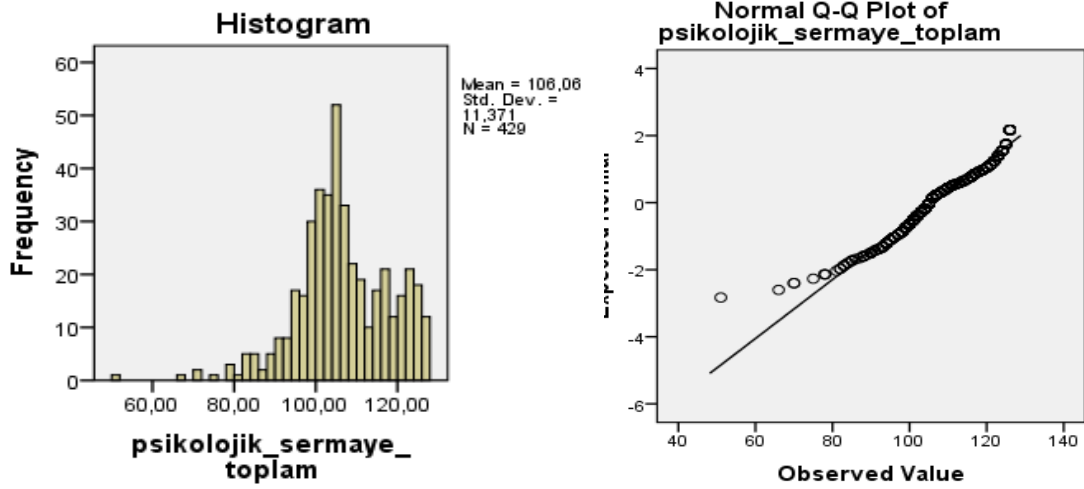
OEÖ’ye ait Histogram ve Normal Q-Q Olasılık Grafiği



Şekil 13’te yer alan Q-Q olasılık eğrisi üzerinde yer alan noktaların düz ve doğrusal bir dizilim göstermesi ve histogram grafiğinin normallik eğrisine benzer bir yapıda olması OEÖ’nin normal dağılıma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. OEÖ’nin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında değerlere sahip oldukları Tablo 12’de görülmektedir.

Şekil 14

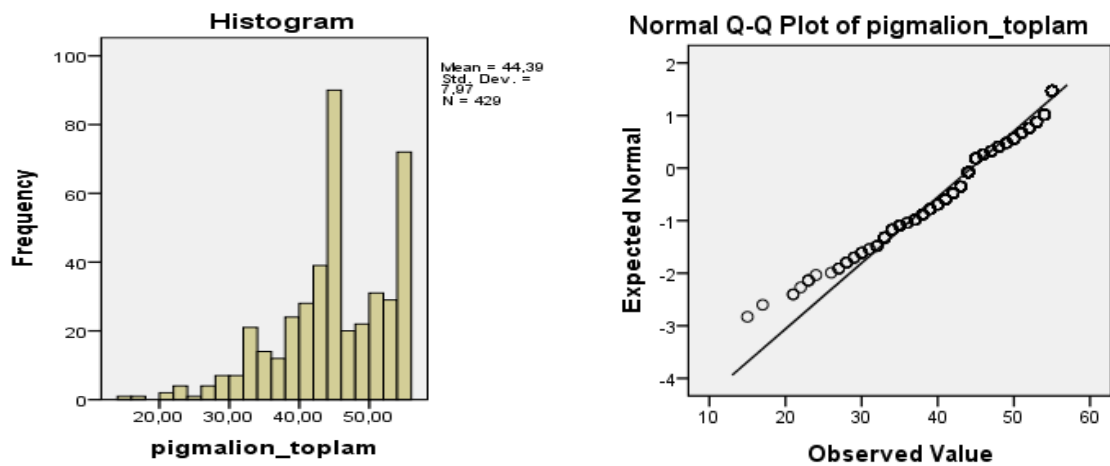
PSÖ'ye ait Histogram ve Normal Q-Q Olasılık Grafiği



Şekil 14'te yer alan Q-Q olasılık eğrisi üzerinde yer alan noktaların düz ve doğrusal bir dizilim göstermesi ve histogram grafiğinin normallik eğrisine benzer bir yapıda olması PSÖ'nin normal dağılıma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. PSÖ ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında değerlere sahip oldukları Tablo 12'de görülmektedir.

Şekil 15

PÖ'ye ait Histogram ve Normal Q-Q Olasılık Grafiği



Şekil 15'te yer alan Q-Q olasılık eğrisi üzerinde yer alan noktaların düz ve doğrusal bir dizilim gösterdiği ve histogram grafiğinin ise sola çarpıklık ile normal dağılım eğrisine

kısmen de olsa benzerlik gösterdiği görülmektedir. PÖ ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında değerlere sahip oldukları Tablo 11'de görülmektedir.

Normal dağılım hakkında daha doğru sonuç almak için ölçeklerin eş varyanslılık analizi sonuçlarına bakılmış ve belirlenen değerlere Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13

Eşvaryanslılık (Homojenlik Testi) Değerleri Tablosu

Box's M	147.832
F	1.275
df1	78
df2	2053.155
<i>p</i>	.055

Tablo 13'te görüldüğü üzere Box's M testine göre ölçeklere ait varyans kovaryans matrisinin homojen olduğu tespit edilmiştir ($p>0.05$). Gruplara ilişkin varyansların homojenliğini belirlemek uygulanan Levene testi sonucunda ulaşılan değerlere Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Levene's Test Değerleri Tablosu

Ölçek	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
OEÖ	1.293	.276	.152	.039*
PSÖ	1.071	.276	.152	.320
İyimserlik	1.214	.276	.152	.092
P.Dayanıklılık	.817	.276	.152	.925
Umut	1.109	.276	.152	.239
Özyeterlik	.948	.276	.152	.652
PÖ	1.035	.276	.152	.410
İnanç	.917	.276	.152	.733
Destek	1.141	.276	.152	.184

* $p<.05$

Tablo 14'te yer alan ölçeklerin her biri için ayrı ayrı yapılan homojenlik testi sonrasında ulaşılan değerler incelendiğinde OEÖ'nün eş varyanslılık koşulunu sağlamadığını diğer bir ifade ile varyans kovaryans matrisinin homojen olmadığı belirlenmiştir ($*p<.05$). Diğer ölçekler ve alt boyutlarına bakıldığında ise tamamının

eşvaryanslılık koşulunun sağlandığı dolayısıyla varyans kovaryans matrislerinin homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$).

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için histogram grafikleri, varyasyon katsayıları, çarpıklık ve basıklık değerleri, normal Q-Q olasılık grafikleri ve normallik testleri olan Kolmogorov-Smirnov testleri ile eşvaryanslık ve Levene homojenlik testleri değerlerine birlikte bakılmıştır. Histogram grafikleri, varyasyon katsayıları, çarpıklık ve basıklık değerleri ile Q-Q olasılık grafiklerinin verilerin normal dağıldığına işaret ettiği gözlenmiştir. Araştırmada kullanılan veri sayısı 50'den fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucuna bakılmış ve verilerin anlamlı olduğu gözlenmiştir. Normallik şartlarından birisi olan Kolmogorov-Smirnov testinin anlamsız olması koşulunun sağlanmadığı görülmüştür. Yüksek katılımcı sayısının (429) bu değer anlamlı çıkmasındaki temel sebep olması göz önünde bulundurularak bu normallik sonucu dikkate alınmamıştır. Homojenlik tesleri sonuçları ve tüm bu bulgular birlikte değerlendirilerek, ölçek verilerinin normal dağılım gösterdiği kanaatine varılmıştır. Bu sebeple de analizlerde parametrik testlerin kullanımına karar verilmiştir.

Araştırmaya konu edinilen problem ve alt problemlerin hangi ölçekler kullanılarak ve hangi analiz teknikleri ile analiz edileceği Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Veri Setleri ve Analiz Teknikleri Özet Tablosu

Alt Problemler	Veri	Analiz Tekniği
1. Öğretmenlerin OE'ye ilişkin görüşleri nasıldır?	OEÖ	Aritmetik Ortalama Standart Sapma
2. Öğretmenlerin OE'ye ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, okulda çalışılan süre, müdürle çalışılan süre, öğretmen sayısı, okul türü, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	OEÖ	Betimsel İstatistikler Bağımsız gruplar t testi Tek yönlü Anova analizi
3. Öğretmenlerin PPS'ye ilişkin görüşleri nasıldır?	PSÖ	Aritmetik Ortalama Standart Sapma
4. Öğretmenlerin PPS'ye ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, okulda çalışılan süre, müdürle çalışılan süre, öğretmen sayısı, okul türü, kıdem okul	PSÖ	Betimsel İstatistikler Bağımsız gruplar t testi

kademesi değişkenlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?		Tek yönlü Anova analizi
5. Öğretmenlerin PE'ye ilişkin görüşleri nasıldır?	PÖ	Aritmetik Ortalama Standart Sapma
6. Öğretmenlerin PE'ye ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, okulda çalışılan süre, müdürle çalışılan süre, öğretmen sayısı, okul türü, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	PÖ	Betimsel İstatistikler Bağımsız gruplar t testi Tek yönlü Anova analizi
7. OE, PPS ve PE değişkenleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?	OEÖ, PSÖ, PÖ	Betimsel İstatistikler Pearson Momentler çarpımı Korelasyon Katsayısı
8. OE ve PE ilişkisinde PPS aracı bir role sahip midir?	OEÖ, PSÖ, PÖ	YEM, Yol Analizi

Araştırmada betimsel istatistiklerin analizi (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) SPSS 22.0 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. İkili gruplarda bağımsız örneklem t testi, üç ve fazla gruplarda ise tek yönlü varyans (ANOVA) analizleri gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonrasında ortaya çıkan anlamlı farkların hangi gruplardan kaynaklandığının tespiti için Post Hoc testlerinden Least Significant Difference (LSD) testinden faydalanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeylerinin ve aracılık etkisinin belirlenmesinde IBM SPSS Amos 24 programıyla YEM ve yol Analizine başvurulmuştur. Ayrıca bağımsız değişkenler arasında ortaya çıkabilecek çoklu bağlantıya yönelik analizler SPSS 22.0 programıyla yapılarak Variance Inflation Factor (VIF), Durbin Watson ve tolerans değerleri incelenmiş ve çoklu bağlantı sorununun olmadığı saptanmıştır. Veri analizi gerçekleştirilirken .05 anlamlılık düzeyi referans kabul edilmiştir.

Korelasyon Katsayılarına ilişkin yorumlarda ölçüt olarak göz önünde bulundurulan referans değerlere Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16

Korelasyon Katsayısı Referans Değerleri

Korelasyon Katsayısı	Değerlendirme
----------------------	---------------

.10-.29	Düşük düzeyde ilişki
.30-.70	Orta düzeyde ilişki
.71-1.0	Yüksek düzeyde ilişki

Kaynak: Büyüköztürk ve ark. (2012, s. 185)

Tablo 16'da görüldüğü üzere değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanması sonucunda ortaya çıkacak .10-.29 arasındaki değerler düşük düzeyde ilişkiye, .30-.70 arasındaki değerler orta düzeyde ilişkiye ve .71-1.00 arasındaki değerler ise yüksek düzeyde ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2012, s. 185).

Ölçek ortalamalarına ilişkin yorumlarda ölçüt olarak göz önünde bulundurulmuş referans değerlere Tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo 17

Ölçek Ortalamaları Referans Değerleri

Ölçek Ortalamaları	Düzyey
1.00-1.79	Çok Düşük
1.80-2.59	Düşük
2.60-3.39	Orta
3.40-4.19	Yüksek
4.20-5.00	Çok Yüksek

Tablo 17'de görüldüğü üzere ölçek puan ortalamaları 1.00-1.79 arasındaki değerler "Çok Düşük", 1.80-2.59 arasındaki değerler "Düşük", 2.60-3.39 arasındaki değerler "Orta", 3.40-4.19 arasındaki değerler "Yüksek" ve son olarak 4.20-5.00 arasındaki değerler ise "Çok Yüksek" düzey olarak belirtilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, Iğdır İl merkezinde bulunan resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin OE, PPS ve PE'ye yönelik görüşlerini saptamak amacıyla uygulanan ölçekler aracılığıyla ulaşılan verilerin analizleri sonrasında ortaya çıkan bulgulara, yorumlara ve literatüre dayalı tartışmaya yer verilmiştir.

Araştırma sonrası ulaşılan bulgular, aşağıdaki sıralamaya uygun olarak raporlanmıştır.

1. OE'ye yönelik bulgular, yorum ve tartışma
2. PPS'ye yönelik bulgular, yorum ve tartışma
3. PE'ye yönelik bulgular, yorum ve tartışma
4. OE, PPS ve PE arasındaki ilişkiye yönelik bulgular, yorum ve tartışma
5. PE ve PPS'nin OE'yi yordamasına ve aracılık etkisine yönelik bulgular, yorum ve tartışma

Okul Etkliliğine Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma

Bu kısımda Iğdır il merkezinde bulunan resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin OEÖ aracılığıyla toplanan verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular, yorumlar ve tartışmalar yer almaktadır.

Öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerine ilişkin ortalama (*Ort.*), standart sapma (*Sd.*) ve ortanca (*Ortn.*) değerlerine Tablo 18'de yer verilmiştir.

Tablo 18

OEÖ'ye Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	<i>Ortalama</i>	<i>Sd.</i>	<i>Ortanca</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>
OEÖ	3.81	.65	3.87	1.25	5

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin OEÖ'ye yönelik görüşlerinin en yüksek puan ortalamasının $Ort.=3.81$ ile "Katılıyorum" düzeyinde olduğu ve standart sapmasının $.65$ olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçekten alınan puanların min.1.25 ve maks. 5 ve ortanca puanın ise 3.87 olduğu tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde bu araştırma ile aynı ölçeği kullanmış olan çalışmalarda öğretmenlerin sıklıkla "Katılıyorum" (Çiftçi, 2019; Koyuncu, 2015; Şenel, 2015) düzeylerinde yanıtlar verdiği ve okullarının yüksek düzeyde etkili olduğunu algıladıkları görülmektedir. Ayrıca farklı ölçekler kullanılarak yapılmış çalışmalarda da benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır (Abdurrezzak, 2015). Bu sonuçlar araştırma bulgusu ile uyumludur. Bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinin "Biraz Katılıyorum" (Alanoğlu, 2014; Küçük, 2020; Arslan, Satıcı ve Kuru, 2006) düzeyinde olduğu ve okullarının orta düzeyde etkili olduğu algısına sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ise araştırmanın bulgularından farklılaşmaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin okullarının yüksek düzeyde etkili oldukları algısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Literatürde yer alan tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel olarak okullarını etkili buldukları söylenebilir.

Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik görüşleri

Öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, okulda çalışılan süre, müdürle çalışılan süre, öğretmen sayısı, okul türü, medeni durum ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

İlk olarak cinsiyetin, öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19*OEÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>S.S.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
OEÖ	Kadın	231	3.77	.68	-1.228	.220	.122
	Erkek	198	3.85	.62			

Tablo 19'a göre cinsiyet, öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinde ($t_{429}=1.228$, $p>.05$, Ort. Kadın=3.77, Ort. Erkek=3.85) istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır. Cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin OE'ye ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı etki değerinin (Cohen $d=.122$) düşüklüğünden de görülmektedir (Kılıç, 2014).

Literatür incelendiğinde, ilgili çalışmalarda sıklıkla kadın ve erkek öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı raporladığı görülmektedir (Akgül, 2014; Alanoğlu, 2014; Atcioğlu ve Köse, 2018; Cilic ve Kovacevic, 2021; Christopher, 1997; Çiftçi, 2019; Doğuş, 2021; Gökbulut ve Turan, 2021; Küçük, 2020; Mert ve ark., 2021; Minaz ve ark., 2022; Tosun, 2022; Özgenel ve Mert, 2019). Literatürde karşılaşılan bu sonuçlar ile araştırmanın cinsiyet değişkenine yönelik bulgusu uyumludur. Diğer taraftan, literatürde cinsiyetin OE'ye yönelik görüşlerde anlamlı farklılıklar oluşturduğunu tespit eden çalışmalarda mevcuttur (Ho ve ark., 2008; Saleem ve Naseem, 2013). Saleem ve Naseem (2013) çalışmalarında etkili okulun "okul hedefleri" ve "müfredat" boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklar tespit etmişlerdir. Ho ve ark. (2008) ise etkili okulun topluluk duygusu ve başarı odaklılık faktörlerinde kadın öğretmenler lehine anlamlı farklar olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırma bulgusu, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden az farkla daha yüksek puanlar aldıklarını gösterse de okullarına yönelik benzer bir imaja (yüksek düzeyde etkili okul) sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Bu bulgu ile kadın ve erkek öğretmenlerin okullarındaki yönetsel süreçler ve koşullardan benzer biçimde etkilendikleri

ve imkânlardan benzer düzeyde faydalanabildikleri yorumu yapılabilir. Ayrıca, etkili okullarda çalışanların cinsiyetinden dolayı farklı uygulamalarla karşılaşmamaları beklenen bir durumdur.

Yaşın, öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

OE'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Yaş	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
OEÖ	21-30	134	3.83	.70	.087	.967	.001	-
	31-40	188	3.81	.66				
	41-50	89	3.78	.61				
	51 +	18	3.81	.43				

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerini belirlemek için yapılan analiz sonucu elde edilen Levene test değerleri dağılımın normal olduğunu göstermiştir [$F(3,425)= 1.408, p>.05$]. Tablo 20'deki ANOVA sonuçları incelendiğinde [$F(3,425)= .087, p>.05$] yaş değişkeninin öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratmadığı anlaşılmıştır. Eta kare (η^2) değerinin düşük oluşu da, yaş değişkeninin öğretmenlerin OE'ye ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusunu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Literatürde yer alan benzer çalışmalar incelendiğinde etkili okullar açısından yaş değişkeninin bu araştırmanın bulgusu ile uyumlu olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir (Abdurrezzak, 2015; Akgül, 2014; Christopher, 1997; Cilic ve Kovacevic, 2021; Çiftçi, 2019; Koyuncu, 2022; Minaz ve ark., 2022). Bu bulguya göre, öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinin yaşa göre değişmediği söylenebilir. Bir diğer ifade ile genç öğretmenler ile yaşlı öğretmenler okullarını benzer düzeyde etkili bulmaktadırlar. Etkili

okullarda çalışanların yaşlarına göre farklı uygulamalara tabi tutulmaması beklenen bir durumdur.

Ancak az sayıdaki çalışmada yaş değişkeninin öğretmenlerin okullarının etkililiğine yönelik algılarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştırdığı raporlanmıştır (Ho ve ark., 2008; Kaya, 2015; Yılmaz, 2021). Ho ve ark. (2008), çalışmalarında öğretmenlerin topluluk duygusu alt boyutunda ki OE algılarının, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin 60 üzeri yaşa sahip öğretmenlerden ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Kaya (2015) çalışmasında yaşı 45 ve üstü olan öğretmenlerin etkililiğe yönelik algılarının diğerlerine göre daha fazla olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Yılmaz (2021) da çalışması neticesinde okuldaki en yaşlı öğretmen grubu olan 51 yaş ve üstündeki öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinin istatistiki olarak diğer gruplardan pozitif yönde ayrıştığını tespit etmiştir. Bu öğretmenler okullarını genç öğretmenlere göre daha etkili bulduklarını beyan etmişlerdir. Atmaca (2021) ise çalışmasında 30 yaş üstündeki öğretmenlerin, OE'ye yönelik görüşlerinin 30 yaş altındakilerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar, araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir.

Ortaya çıkan bu farklılık çalışmaların evren ve örnekleminden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca yaşı büyük öğretmenlerin okullarını daha etkili bulmaları, daha yüksek kıdeme sahip olmaları sebebiyle koşulları görece daha iyi olan şehir merkezlerindeki okullarda görev yapıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Mesleki kıdemin, öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için ANOVA yapılmıştır. Analizden elde edilen bulgulara Tablo 21'de yer verilmiştir.

Tablo 21*OE'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması*

Ölçek	Mesleki Kıdem (yıl)	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
OEÖ	1-5	132	3.82	.70	1.099	.349	.008	-
	6-10	114	3.75	.68				
	11-20	127	3.88	.61				
	21 +	56	3.73	.69				

Mesleki Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerini belirlemek için yapılan analiz sonucu elde edilen Levene test değerleri dağılımın normal olduğunu göstermiştir [$F(3,425)= 1.584, p>.05$]. Tablo 21'deki ANOVA sonuçları incelendiğinde [$F(3,425)= 1.099, p>.05$] mesleki kıdemin öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratmadığı anlaşılmıştır. Eta kare (η^2) değerinin düşük oluşu da, mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin OE'ye ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusunu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Literatürdeki çalışmalarda okul etkililiğine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde, mesleki kıdem değişkeninin istatistiki bir fark yaratmadığı bulgusu açısından bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösteren çok sayıda araştırma ile karşılaşılmıştır (Abdurrezzak, 2015; Alanoğlu, 2014; Christopher, 1997; Cilic ve Kovacevic, 2021; Doğuş, 2021; Gökbulut ve Turan, 2021; Koyuncu, 2022; Minaz ve ark., 2022; Tosun, 2022; Özgenel ve Mert, 2019; Yumlu, 2020).

Ancak literatürde bu araştırmanın sonuçları ile benzeşmeyen ve mesleki kıdemin istatistiki olarak anlamlı farklar yarattığını raporlayan çalışmalarla da karşılaşılmaktadır (Akan, 2007; Kuşaksız, 2010; Ontai-Machado, 2016; Oral, 2005; Sivri, 2019; Yılmaz, 2006; Yılmaz, 2021). Bu çalışmalarda ortaya çıkan farkların mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Görece güncel bir doktora çalışmasında Küçük (2020), "11-15 yıl" tecrübesi olan öğretmenlerin okullarını, "1-5 yıl" tecrübesi olanlardan daha etkili

bulduklarını tespit etmiştir. Aksu da (2021) öğretmenlerin kıdemlerinin artmasıyla, okul etkililiğine yönelik algı düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ho ve ark. (2008), ise çalışmalarında bu sonuçlardan farklı olarak etkili okulun özyeterlik alt boyutunda kıdemi “5-10 yıl” olan öğretmenlerin “15-20 yıl” olanlardan, kıdemi “10-15 yıl” olanların “20 ve üzeri” olanlardan ve kıdemi “20 ve üzeri” olanların “1-5 yıl” olan öğretmenlerden daha yüksek puanlar aldıklarını raporlamışlardır.

Önceki araştırmalar da göstermektedir ki meslekte geçirilen süre çalışanların okulların etkililiğine yönelik algılarında farklılıklar ortaya çıkarabilmektedir. Bazı çalışmalarda, mesleki kıdem değişkeninin OE'ye ilişkin öğretmen görüşleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Diğer taraftan bazı çalışmalarda ise tespit edilen istatistiki olarak anlamlı farkların, bazen kıdemi fazla olanlar lehine, bazen de kıdemi az olanlar lehine olduğu görülmektedir. Bu durum, meslekte yeni öğretmenlerin görece idealist olmalarından ve beklentilerinin yüksek oluşundan kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmalardaki farklılıkların temel nedenleri arasında örneklem farklılıkları gösterilebilir. Bu çalışma özelinde ortaya çıkan durum ise OE'ye ilişkin algıların yüksek olmasıyla ilişkili olarak beklenen bir durum olarak açıklanabilir. Etkili okullarda öğretmenlerin eşit ve adil uygulamalarla karşı karşıya kalması, yaş değişkeni açısından bir farklılaşma meydana gelmemesine sebep olabilir.

Eğitim durumunun, öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 22'de yer verilmiştir.

Tablo 22

OEÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>S.S.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
OEÖ	Lisans	369	3.80	.64	-.243	.808	.044
	Lisansüstü	60	3.83	.72			

Tablo 22'ye göre eğitim durumu öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşleri arasında ($t(429)=.243$, $p>.05$, Ort. Lisans=3.80, Ort. Lisansüstü=3.83) arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Etki değerinin (Cohen $d=.044$) düşüklüğü, eğitim durumu değişkeninin, öğretmenlerin OE'ye ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusunu desteklemektedir (Kılıç, 2014).

Araştırma bulgusuna göre OE açısından öğretmenlerin almış oldukları eğitimin düzeyi istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Daha açık bir ifadeyle lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin algılamış oldukları okul etkililik düzeyleri benzeşmektedir. Literatürde yer alan çok sayıda çalışmanın benzer sonuçları raporladığı görülmüştür (Aksu, 2021; Alanoğlu, 2014; Christopher, 1997; Çiftçi, 2019; Ermeydan, 2019; Gökbulut ve Turan, 2021; Ho ve ark., 2008; Kanmaz ve Uyar, 2016; Küçük, 2020; Mert ve ark., 2021; Tosun,2022). Ancak, Akan (2007), Kuşaksız (2010) ve Özgenel ve Mert (2019) gibi bazı araştırmacılar öğretmenlerin öğrenim durumlarının öğretmen görüşlerine göre istatistiki olarak anlamlı farklar ortaya çıkardığını raporlamıştır. Bu çalışmalara göre öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça okulların etkililik düzeylerine yönelik algıları düşmektedir. Başka bir ifade ile lisansüstü eğitime sahip olanlar, lisans eğitimi alanlara göre okullarının daha az etkili oldukları yönünde görüş beyan etmişlerdir. Diğer taraftan Ontai-Machado (2016), ise öğretmenlerin eğitim düzeyinin, OE algılarını pozitif şekilde etkilediğini belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgusu ile örtüşmemektedir.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde eğitim durumu değişkeninin OE'ye yönelik öğretmen algılarını farklı şekillerde etkilediği söylenebilir. Eğitim düzeyi ile OE'ye yönelik öğretmen algıları arasındaki ters orantılı durum ise eğitim düzeyinin öğretmenlerin etkili okula ilişkin beklentirini artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Okulda çalışılan sürenin, öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için ANOVA yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

OE'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okulda Çalışılan Süreye göre karşılaştırılması

Ölçek	Okulda Çalışılan Süre (yıl)	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı fark
OEÖ	1-5	305	3.82	.66	.121	.948	.001	-
	6-10	84	3.78	.68				
	11-20	38	3.78	.58				
	21 +	2	3.75	.70				

Okulda çalışılan süre değişkenine göre öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerini belirlemek için yapılan analiz sonucu elde edilen Levene test değerleri dağılımın normal olduğunu göstermiştir [$F(3,425) = .307, p > .05$]. Tablo 23'teki ANOVA sonuçlarına göre [$F(3,425) = .121, p > .05$] okulda çalışılan sürenin öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratmadığı anlaşılmıştır. Eta kare (η^2) değerinin düşük oluşu da, okulda çalışılan süre değişkeninin, öğretmenlerin OE'ye ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusunu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırma kapsamında ulaşılan bulguya göre, okuldaki çalışma süresinin öğretmenlerin OE'ye yönelik algılarını anlamlı bir şekilde etkilemediği söylenebilir. Literatürde çalışmanın bu bulgusu ile paralellik gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Abdurrezzak, 2015; Atçioğlu, 2018; Çakır, 2021; Doğuş, 2021; Ermeydan, 2019; Gökbulut ve Turan, 2021; Koyuncu, 2022; Tarhan, 2008; Tosun, 2022; Yumlu, 2020). Bu çalışmalara bakıldığında okulda az ya da fazla çalışma süresine sahip öğretmenlerin OE'ye yönelik algılarının aynı düzeyde olduğu görülmektedir. Etkililik hedefini istenilen düzeyde gerçekleştirmiş bir okulda öğretmenlerin işe yeni başlamış olmaları ya da uzun süredir o okulda çalışıyor olmaları okulun etkililiğine yönelik algılarını etkilememesi beklenen bir

durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü etkili okulda çalışanların okuldaki hizmet süresine göre farklılaşan uygulamalara maruz kalması söz konusu değildir.

Ancak daha az sayıda çalışmada, araştırmancın bu bulgusu ile uyuşmayan sonuçlar raporlanmıştır. Ayık (2007) çalışmasında öğretmenlerin OE'e yönelik görüşlerinin okuldaki çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiğini tespit etmiştir. Ayık'a (2007) göre okuldaki hizmet süresi değişkenine göre hizmet süresi 1-2, 3-4, 5-6 ve 7-8 yıl olan yönetici ve öğretmenler etkili okulun "okul yöneticisi boyutunda" hizmet süresi 9 ve üzeri yıl olan yönetici ve öğretmenlere göre daha yüksek puanlar almışlardır. Christopher (1997) da çalışmasında okuldaki çalışma süresinin okul etkililiğinde istatistiki olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Kuşaksız (2010) ise etkili okulun yalnızca "Okul Kültürü ve Ortamı" boyutunda okuldaki çalışma süresinin öğretmen görüşleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturduğunu tespit ettiğini belirtirken, diğer beş boyutta istatistiki açıdan anlamlı bir farklılaşma raporlamamıştır. Ortaya çıkan bu farkın okulda 11 yıl ve üstünde görev yapan öğretmenlerle daha az süre görev yapanlar arasında olduğu ve 11 yıl ve üstünde görev yapanların okullarının etkililiğine yönelik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ontai-Machado (2016), farklı olarak okulda çalışılan sürenin öğretmenlerin OE algıları üzerinde olumsuz etkiye sebep olduğunu bildirmiştir. Bu durum öğretmenlerin sahip oldukları birtakım çevresel ve kültürel farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

Müdürle çalışılan sürenin, öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için ANOVA yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

OE'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Müdürle Çalışılan Süreye Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Müdürle Çalışılan Süre (yıl)	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı fark
-------	------------------------------	---	----------	------	---	---	----------	--------------

	1-5	371	3.81	.64				
OEÖ	6-11	55	3.77	.72	.111	.895	.001	-
	11-20	3	3.91	.87				

Müdürle çalışılan süre değişkenine göre öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerini belirlemek için yapılan analiz sonucu elde edilen Levene test değerleri dağılımın normal olduğunu göstermiştir [$F(2,426) = .196, p > .05$]. Tablo 24'teki ANOVA sonuçlarına göre [$F(2,426) = .111, p > .05$] müdürle çalışılan süre değişkenine göre öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Eta kare (η^2) değerinin düşük oluşu da, müdürle çalışılan süre değişkeninin öğretmenlerin OE'ye ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusunu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin OE'ye yönelik algıları müdürleri ile çalıştıkları süreye göre değişiklik göstermemektedir. Öğretmenlerin okul müdürleriyle az ya da çok çalışmış olmalarının, okulun etkililiğine yönelik algıları arasında bir fark oluşturmadığını raporlayan çok sayıda çalışma mevcuttur (Atmaca, 2021; Gökbulut ve Turan, 2021; Koyuncu, 2022; Minaz ve ark., 2022). Bu sonuçlar, araştırmanın bulgusu ile örtüşmektedir.

Etkili okullarda okul müdürünün çalışanları ile ilişkilerinin birlikte görev yapma sürelerinden etkilenmemesi beklenen bir durumdur. Bir diğer ifade ile etkili okulda müdür, öğretmenler ile geliştirdiği ilişkide birlikte çalışma süresinin belirleyici bir rol oynamasına müsaade etmez ve tüm öğretmenlerle eşit düzeyde ilişkiler geliştirir değerlendirmesi yapılabilir.

Okuldaki öğretmen sayısının öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için ANOVA yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25*OE'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması*

Ölçek	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı fark
	1-25	200	3.88	.63				
OEÖ	26-50	197	3.76	.66	2.622	.074	.012	-
	51+	32	3.64	.72				

Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerini belirlemek için yapılan analiz sonucu elde edilen Levene test değerleri dağılımın normal olduğunu göstermiştir [$F(2,426) = .053, p > .05$]. Tablo 25'teki ANOVA sonuçlarına göre, [$F(2,426) = 2.622, p > .05$] okuldaki öğretmen sayısının öğretmenlerin OE'ye ilişkin görüşleri arasında istatistiki olarak bir fark yaratmadığı anlaşılmıştır. Eta kare (η^2) değerinin düşük oluşu da okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin öğretmenlerin OE'ye ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusunu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Bu bulguya göre, okullarda çalışan öğretmenlerin sayıca az ya da fazla oluşu öğretmenlerin okullarının etkililiğine yönelik görüşlerini etkilememektedir. Başka bir ifade ile öğretmen sayısı açısından küçük, büyük ya da orta ölçekli okullarda çalışan öğretmenlerin OE'ye yönelik algıları benzeşmektedir (Cey, 1992). Tural (2019), Doğuş (2021), Özerdem (2022) ve Tosun (2022) da yapmış olduğu çalışmalarda, okuldaki öğretmen sayısının, öğretmenlerin okullarının etkililiğine yönelik algıları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını belirlemiştir. Bu çalışmaların sonuçları, araştırmancının bu bulgusu ile örtüşmektedir.

Ancak literatürde bu araştırmancının sonuçları ile örtüşmeyen, okuldaki öğretmen sayısı ile öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşleri arasında istatistiki olarak anlamlı farklar tespit eden, çok sayıda araştırma da mevcuttur (Atış, 2020; Beşir, 2019; Ermeydan, 2019; Koyuncu, 2022). Ermeydan (2019), yapmış olduğu çalışmada 25-49 arasında öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerin, 25'ten az ve 50-99 arasında öğretmenin çalıştığı

okullardaki öğretmenlere göre okullarını daha etkin bulduklarını raporlamıştır. Atış da (2020), çalışmasında okuldaki öğretmen sayısının, etkili okulun “öğrenci ve “veli” boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yarattığını tespit etmiştir. Atış’a (2020) göre 31 ve üstü sayıda öğretmen bulunan okullardaki öğretmenler, 30 ve altındaki sayıda öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlere göre okullarının daha etkili olduğunu beyan etmişlerdir. Koyuncu (2022) ise yapmış olduğu çalışmada 1-10 arasında öğretmenin olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin okullarını, 30-50 ve 50-80 arasında öğretmenin olduğu okullarda çalışan öğretmenlere göre daha etkili bulduklarını tespit etmiştir. Ornstein’e (1991) göre öğrenci sayısı bakımından küçük olarak sınıflandırılan okullar birçok açıdan büyük okullardan daha etkilidir. Prasertcharoensuk, ve Tang (2017), OE ve okul büyüklüğü arasında bazı boyutlarda küçük ve orta ölçekli okullar lehine, bazı boyutlarda ise büyük ölçekli okullar lehine sonuçlara ulaştıklarını raporlamıştır. Craig (2001) de okul büyüklüğünün OE üzerinde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar araştırma bulgusu ile örtüşmemektedir.

Bazı çalışmalarda tespit edilen anlamlı farklar açıklanırken okullardaki etkililiğin oluşmasında önemli bir faktör olarak okul kültürünün oluşması için belirli sayıda öğretmenin bulunması gerektiği şeklinde yorumlandığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalara ait sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, az sayıda öğretmen bulunan (Beşir, 2019; Koyuncu, 2022), fazla sayıda öğretmen bulunan (Atış, 2020) ve ortalama sayıda öğretmen bulunan (Ermeydan, 2019) öğretmenler lehine anlamlı farklar bulunduğu görülmüştür. Ulaşılan sonuçlardaki bu farklılıklar, araştırmaların evren ve örneklemelerinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, az sayıda öğretmenin çalıştığı okullarda dikey hiyerarşinin daha az olması, alınan kararlara katılımın ve kaynaklara erişimin daha adil olmasına katkı sağlayarak öğretmenlerin etkililiğe yönelik görüşlerini olumlu yönde etkiliyor olabilir.

Okul türünün, öğretmenlerin OE’ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26*OE'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması*

Ölçek	Okul Türü	N	Ortalama	S.S.	t	p	Cohen's d
OEÖ	Kamu	364	3.75	.63	-4.002	.000*	.513
	Özel	65	4.10	.73			

* $p < .05$

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinde okul türü değişkenine ($t_{429} = -4.002$, $p < .05$) göre kamu okullarında çalışan öğretmenler (Ort.=3.75) ile özel okullarda çalışan öğretmenler (Ort.=4.10) arasında özel okul öğretmenleri lehine istatistiki açıdan anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ayrıca etki değerine (.513) bakıldığında okul türü değişkeninin öğretmenlerin OE'ye ilişkin görüşleri üzerinde orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Kılıç, 2014).

Ulaşılan bulguya göre özel okuldaki öğretmenler, kamuda çalışanlara göre okullarını daha etkili bulmaktadırlar. Literatürde çok sayıda çalışmanın, araştırma bulgusuyla uyumlu olarak, özel okullarda çalışan öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının daha yüksek olduğunu raporladıkları görülmüştür (Arslan ve ark., 2006; Atış, 2020; Atış ve Terzi, 2021; Biltekin, 2013; Durukan, 2015). OE açısından değerlendirildiğinde özel okulların kamu okullarına göre daha geniş imkânlarla sahip olmasının, velilerin sosyoekonomik düzeyinin özel okullarda daha yüksek olmasının ve öğrencilerin almış olduğu okul dışı akademik desteğin bu farkın oluşmasında bir etken olduğu söylenebilir.

Medeni durumun öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27*OE'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması*

Ölçek	Medeni Durum	N	Ortalama	S.S.	t	p	Cohen's d
OEÖ	Evli	291	3.81	.64	.089	.929	.015
	Bekâr	138	3.80	.69			

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinde eğitim durumu değişkenine ($t_{429}=.089$, $p>.05$) göre evli öğretmenler (Ort.=3.81) ile bekâr öğretmenler (Ort.=3.80) arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca etki değerinin (Cohen $d=.015$) düşüklüğü de, medeni durum değişkeninin öğretmenlerin OE'ye ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulgusunu desteklemektedir (Kılıç, 2014).

Araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin evli ya da bekâr olmaları okullarının etkililiğine yönelik görüşlerini farklılaştırmamaktadır. Başka bir anlatımla evli ve bekâr öğretmenlerin okullarının etkililiğine yönelik görüşleri benzerdir. Abdurrezzak (2015), Beşir (2019), Yalçın (2019), Küçük (2020) ve Yumlu (2020) da çalışmalarında öğretmenlerin medeni durumunun OE'ye ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir. Araştırma bulgusu bu sonuçlarla örtüşmektedir. Diğer taraftan Ho ve ark. (2008), ise OE'nin topluluk duygusu boyutunda evli öğretmenlerin, bekârlardan düşük puanlar aldıklarını saptamışlardır.

Medeni durumunun OE'ye ilişkin öğretmen görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratmaması, etkili okullarda bireylerin kişisel özelliklerinin ayırt edici bir unsur olarak görülmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu bağlamda, etkili okullarda öğretmenlerin medeni durumunun, onlar için herhangi bir avantaj ya da dezavantaj oluşturmaması anlaşılabilir bir durumdur.

Okul kademesinin, öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için ANOVA yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

OE'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine göre Karşılaştırılması

Ölçek	Okul Kademesi	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı fark
OEÖ	İlkokul	195	3.82	.64	.409	.664	.002	-
	Ortaokul	123	3.83	.63				
	Lise	111	3.76	.70				

Okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerini belirlemek için yapılan analiz sonucu elde edilen Levene test değerleri dağılımın normal olduğunu göstermiştir [$F(2,426)= 1.510, p>.05$]. Tablo 28'deki ANOVA sonuçlarına göre [$F(2,426)= .409, p>.05$] okul kademesinin öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark yaratmadığı anlaşılmıştır. Eta kare (η^2) değerinin düşük oluşu da, okul kademesi değişkeninin öğretmenlerin OE'ye ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusunu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Ulaşılan bulgu, okul kademelerinin öğretmenlerin okulun etkililiğine yönelik algılarında bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Bir diğer ifade ile ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler okullarının etkililiği hakkında benzer algılara sahiptir. Aksu (2021), Atmaca (2021) ve Mert ve ark. (2021) da öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesinin OE'ye yönelik algıları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını raporlamıştır. Bu sonuçlar bu araştırmanın bulgusu ile benzeşmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde okul kademesinin, öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerini anlamlı şekilde farklılaştırdığını raporlayan çalışmalara da rastlanmaktadır (Atcioğlu ve Köse, 2018; Beşir, 2019; Çakır, 2021; Durukan, 2015; Tosun, 2022; Özgenel ve Mert, 2019; Yılmaz, 2021; Yumlu, 2020). Durukan (2015) yapmış olduğu çalışmada

öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinin etkili okulun “öğretmen”, “öğrenci”, “okul programı” ve “eğitim öğretim süreci” boyutlarında anlamlı farklar tespit etmiştir. Durukan'a (2015) göre öğretmenlerin çalıştıkları okulların kademesi yükseldikçe, OE'ye yönelik algıları düşmektedir. Özgenel ve Mert (2019) ise ilkokulda çalışan öğretmenlerin, diğer kademelerde çalışanlara göre okullarını daha etkili bulduklarını belirlemiştir. Tosun (2022) da benzer şekilde ilkokulda çalışan öğretmenlerin OE algılarının, liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu raporlamıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgusuyla örtüşmemektedir.

Literatürde yer alan, öğretmenlerin OE görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre farklılaştığını tespit eden, çalışmalarda okul kademesi yükseldikçe okul etkililiği algısının düştüğü bulgusu dikkat çekicidir. Bu durum okullardaki yapının, ilişkilerin ve hiyerarşinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırmanın bulgusuna göre farklı okul kademelerinde çalışan öğretmenlerin OE'ye yönelik algılarının benzer düzeyde olması ise okulların benzer düzeyde etkili olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Pozitif Psikolojik Sermayeye Yönelik Bulgular, Yorum Ve Tartışma

Bu kısımda İğdir il merkezinde bulunan resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin PSÖ aracılığıyla toplanan verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular, yorumlar ve tartışmalar yer almaktadır.

Öğretmenlerin PPS'ye yönelik görüşlerine ilişkin ortalama (*Ort.*), standart sapma (*S.S.*) ve ortanca (*Ortn.*) değerlerine Tablo 29'da yer verilmiştir.

Tablo 29

PSÖ'ye Yönelik Ortalama, Standart Sapma ve Ortanca Değerleri

	<i>Ortalama</i>	<i>S.S.</i>	<i>Ortanca</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>
İyimserlik	4.76	.74	4.75	2.00	6.00
Psikolojik Dayanıklık	5.10	.58	5.00	2.80	6.00
Umut	5.09	.57	5.00	2.50	6.00

Özyeterlik	5.14	.58	5.00	2.17	6.00
PSÖ	5.05	.54	5.00	2.43	6.00

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin PSÖ'ye yönelik görüşlerinin en yüksek puan ortalamasının *Ort.*= 5.05 olduğu ve standart sapmasının .54 olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçekten alınan puanların min.2.43 ve maks. 6.00 ve ortanca puanın ise 5.00 olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar olan iyimserlik (*Ort.*= 4.76, *S.S.*= .74, *ortn.*= 4.75, *min.*= 2.00 *max.*= 6.00), psikolojik dayanıklılık (*Ort.*= 5.10, *S.S.*= .58, *ortn.*= 5.00, *min.*= 2.80 *max.*= 6.00), umut (*Ort.*= 5.09, *S.S.*= .57, *ortn.*= 5.00, *min.*= 2.50 *max.*= 6.00) ve özyeterlik (*Ort.*= 5.14, *S.S.*= .54, *ortn.*= 5.00, *min.*= 2.17 *max.*= 6.00) alt boyutunda ise birbirine yakın değerler tespit edilmiştir.

PSÖ'nün altılı likert bir ölçek olduğu göz önünde bulundurulduğunda puan ortalamalarının tamamının (Katılıyorum) yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Bu araştırma ile aynı ölçme aracının kullanılarak yapıldığı çalışmalar incelendiğinde, Eser'in (2018) çalışmasında, en düşük ortalamanın iyimserlik (*Ort.*= 4.33) boyutunda olmakla birlikte, umut (*Ort.*= 4.78) ve psikolojik dayanıklılık boyutunun iyimserlik (*Ort.*= 4.75) ve özyeterlik boyutunun (*Ort.*= 4.87) yüksek düzeyde olduğunu tespit ettiği görülmektedir. Akkaya da (2021) benzer şekilde en düşük ortalamanın iyimserlik (*Ort.*= 4.272) boyutunda olduğunu, diğer boyutların ve ölçeğin genelinin ortalamasının ise [öz yeterlilik (*Ort.*= 5.074), umut (*Ort.*= 4.968), psikolojik dayanıklılık (*Ort.*= 4.909) ve toplam (*Ort.*= 4.851)] yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bilecik (2021) ise çalışmasında en düşük ortalamanın iyimserlik (*Ort.*=4,34) boyutunda olduğunu, psikolojik dayanıklılık (*Ort.*=4,80), umut (*Ort.*=5,13) boyutlarının yüksek düzeyde, öz yeterlilik boyutunun (*Ort.*=5,23) ise çok yüksek düzeyde olduğunu raporlamıştır. Bu çalışmalarda iyimserlik boyutu ile ilgili ulaşılan sonuç, araştırmanın bulgusu ile örtüşmemektedir. Ancak diğer bulgular ile araştırma bulgusu benzerlik göstermektedir. PPS'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırma bulgusu (yüksek düzey) ile örtüştüğü çok sayıda araştırma olduğu belirlenmiştir (Kaya, 2022; Şahin, 2020; Özel Akkoç, 2022).

Öğretmenlerin PPS'ye ilişkin görüşlerinin ortalamasının yüksek olması okulların yoğunlukla pozitif değer aktaran örgütler olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bu bulgu öğretmenlerin olumsuz durumlarla karşılaştıklarında çözüme odaklandıklarının bir göstergesi olarak da yorumlanabilir. Bu durum okul örgütlerinin etkililiğine olumlu yönde etki edebilir.

Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeye yönelik görüşleri

Cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, okulda çalışılan süre, müdürle çalışılan süre, öğretmen sayısı, okul türü, medeni durum ve okul kademesi değişkenlerinin öğretmenlerin PSÖ ve alt boyutlarına yönelik görüşleri üzerinde istatistiki açıdan bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

Cinsiyetin, öğretmenlerin PSÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>PSÖ</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>S.S.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
İyimserlik	Kadın	231	4.74	.73	-.573	.567	.054
	Erkek	198	4.78	.75			
Psikolojik Dayanıklılık	Kadın	231	5.07	.59	-1.275	.203	.120
	Erkek	198	5.14	.57			
Umut	Kadın	231	5.07	.56	-.943	.346	.086
	Erkek	198	5.12	.59			
Özyeterlik	Kadın	231	5.11	.62	-1.381	.168	.138
	Erkek	198	5.19	.53			
	Kadın	231	5.02	.54			

PSÖ Toplam	Erkek	198	5.08	.53
---------------	-------	-----	------	-----

Tablo 30 incelendiğinde PSÖ [$t(429) = -1.193, p > .05$], iyimserlik [$t(429) = -.573, p > .05$], psikolojik dayanıklılık [$t(429) = -1.275, p > .05$], umut [$t(429) = -.943, p > .05$] ve özyeterlik [$t(429) = -1.381, p > .05$] alt boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerinde, cinsiyete göre istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ayrıca etki değerlerinin (Cohen d) düşüklüğü de, cinsiyet değişkeninin hem PSÖ geneli hemde alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusunu desteklemektedir (Kılıç, 2014).

Literatürde cinsiyetin, öğretmenlerin PPS'ye ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşan çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür (Abbas ve Raja, 2015; Akkaya, 2021; Aslan, 2017; Berberoğlu, 2013; Bilecik, 2021; Cheung ve ark., 2011; Çınar, 2011; Kaya, 2022; Mvana ve Louw 2020; Sarıcı, 2015; Şimşek, 2018; Tösten, 2015; Özel Akkoç, 2021). Bu sonuçlar araştırma bulgusuyla örtüşmektedir.

Diğer taraftan PPS'yle ilişkili bazı çalışmalarda (Norman ve ark., 2010; Yalçın, 2020) kadın öğretmenlerin psikolojik sermayeye ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülürken, bazılarında ise (Çimen, 2015), tam tersi sonuçlar görülmektedir. Bir grup çalışmada ise boyutlardan bazılarında fark olduğu tespit edilirken, bazılarında fark tespit edilmemiştir. Dilsiz (2018) ve Şahin (2020) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında, iyimserlik boyutunda kadın öğretmenler lehine bir fark olduğunu belirlemiştir. Öte yandan, Say (2005) özyeterlik boyutunda erkekler lehine bir fark olduğunu raporlamıştır. Ayrıca Atış'ın (2020) araştırmasının sonucuna göre, kadın öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları, erkek öğretmenlerden fazladır. Raj ve ark. (2019) da çalışmalarında cinsiyetin iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık boyutları üzerinde etkili olduğunu saptamışlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgusu ile örtüşmemektedir.

Araştırma bulgusuna göre kadın ve erkeklerin PPS'ye yönelik görüşlerinin benzeşmesi, okullarda rol ve görevlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değil uzmanlık alanlarına göre dağıtılmasından kaynaklanıyor olabilir. Bir diğer anlatımla bu durum öğretmenlik mesleğinin ve okul örgütlerinin yapısından kaynaklanıyor olabilir.

Yaşın, öğretmenlerin PSÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için ANOVA yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

PSÖ	Yaş	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
İyimserlik	21-30	134	4.71	.78	.387	.762	.003	-
	31-40	188	4.78	.71				
	41-50	89	4.80	.72				
	51+	18	4.83	.78				
Psikolojik Dayanıklılık	21-30	134	5.08	.56	1.120	.341	.008	-
	31-40	188	5.12	.62				
	41-50	89	5.06	.51				
	51+	18	5.33	.50				
Umut	21-30	134	5.08	.56	1.685	.170	.012	-
	31-40	188	5.09	.61				
	41-50	89	5.03	.53				
	51+	18	5.37	.41				
Özyeterlik	21-30	134	5.11	.63	2.278	.079	.016	-
	31-40	188	5.16	.58				
	41-50	89	5.09	.52				
	51+	18	5.47	.44				
	21-30	134	5.02	.54	1.408	.240	.010	-

	31-40	188	5.06	.56
PSÖ Toplam	41-50	89	5.01	.50
	51+	18	5.28	.44

Tablo 31'deki ANOVA sonuçlarına göre, yaş değişkeninin öğretmenlerin PSÖ [F(3,425)= .1.408, p>.05] toplamı ve iyimserlik [F(3,425)= .387, p>.05], psikolojik dayanıklılık [F(3,425)= 1.120, p>.05], umut [F(3,425)= 1.685, p>.05] özyeterlik [F(3,425)= 2.278, p>.05] alt boyutlarına ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Etki değerlerinin (η^2) düşüklüğü de bu bulguyu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin PPS'ye ilişkin görüşleri yaş değişkeni açısından farklılık göstermemektedir. Buna göre okuldaki genç ve yaşlı öğretmenler PPS'ye ilişkin benzer görüşlere sahiptir. Daha önce yapılmış çalışmalarda da yaş değişkeninin öğretmenlerin PPS'ye ilişkin görüşleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark yaratmadığı bulgularına rastlanmaktadır (Abbas ve Raja, 2015; Avey ve ark., 2010a; Çiftçi, 2019; Kelekçi, 2015; Sünkür, 2014). Bu sonuçlar araştırma bulgusu ile uyumludur.

Öte yandan sonuçlar açısından anlamlı ilişkiler tespit eden çalışmalarda mevcuttur. Sünkür'e (2014) göre 46 yaş ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin iyimserlik, dayanıklılık, umut ve özyeterlilik düzeyleri diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden yüksektir. Sarıcı (2015) PPS'nin umut boyutunda 40 yaş üstü öğretmenlerin, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldıklarını, Şahin (2020) iyimserlik boyutunda 21-26 yaş grubundakilerin, 47 ve üstü grupta yer alan öğretmenlere göre daha iyimser olduğunu, Yıldırım (2019) da 40 ve üstü gruptakilerin 30-39 yaş grupta yer alanlardan daha iyimser olduklarını belirlemiştir. Akkaya (2021) öğretmenlerin PPS'lerine yönelik algılarının iyimserlik, özyeterlilik boyutları ve genel puanlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı ilişkiler saptamıştır. Tösten (2015) ise umut, özyeterlilik ve psikolojik dayanıklılık boyutlarında yaş'a göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu raporlamıştır. Tösten (2015)

öğretmenlerin yaşları ile PPS'lerine yönelik algıları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Atış (2020) da psikolojik dayanıklılık ve umut boyutlarında 50 yaş ve üzeri öğretmenler lehine istatistiki açıdan anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Norman ve diğerleri (2010) ile McMurray ve diğerleri (2010) de benzer şekilde yaşça büyük öğretmenlerin, iyimserlik dışındaki boyutlarda, psikolojik sermayeye yönelik algılarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgusu ile uyumlu değildir.

Araştırma bulgusunun, öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri ile birlikte değerlendirilmesinin daha anlamlı olacağı düşünülmektedir. Tablo 20'de görüldüğü üzere öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiğine yönelik görüşleri (yüksek düzey), yaş değişkeni açısından benzerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin çalışma ortamlarında daha az olumsuz durumla karşılaşılıyor olması, sahip oldukları PPS'ye yönelik algılarının da benzer düzeyde (yüksek düzey) olmasına neden oluyor olabilir.

Mesleki kıdemin, öğretmenlerin PSÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için ANOVA yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme göre karşılaştırılması

PSÖ	Mesleki Kıdem (yıl)	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
İyimserlik	1-5	132	4.69	.76	1,769	.152	.012	-
	6-10	114	4.74	.79				
	11-20	127	4.88	.65				
	21+	56	4.68	.76				
Psikolojik Dayanıklılık	1-5	132	5.04	.56	1,551	.201	.011	-
	6-10	114	5.07	.64				
	11-20	127	5.18	.54				
	21+	56	5.15	.55				

	1-5	132	5.08	.57				
	6-10	114	5.00	.68				
Umut	11-20	127	5.16	.50	1,572	.195	.011	-
	21+	56	5.12	.51				
	1-5	132	5.13	.56				
	6-10	114	5.05	.69				
Özyeterlik	11-20	127	5.21	.52	1,724	.161	.012	-
	21+	56	5.22	.49				
	1-5	132	5.01	.52				
	6-10	114	4.98	.63				
PSÖ Toplam	11-20	127	5.13	.48	1,709	.164	.012	-
	21+	56	5.07	.49				

Tablo 32'deki ANOVA sonuçlarına göre, mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin PSÖ [F(3,425)= 1.709, p>.05] toplamı ve iyimserlik [F(3,425)= 1.769, p>.05], psikolojik dayanıklılık [F(3,425)= 1.551, p>.05], umut [F(3,425)= 1.572, p>.05] özyeterlik [F(3,425)= 1.724, p>.05] alt boyutlarına ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Etki değerlerinin (η^2) düşüklüğü de bu bulguyu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri PPS'lerine yönelik algılarında bir fark oluşturmamaktadır. Bir diğer ifade ile meslekte az kıdeme sahip öğretmenler ve çok kıdeme sahip öğretmenlerin PPS'lerine yönelik algıları benzerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çok sayıda çalışmada mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin PPS'lerine yönelik algılarında bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Aslan, 2017; Büyükgöze, 2014; Cheung ve ark., 2011; Kelekçi, 2015; Özel Akkoç, 2022; Yalçın, 2022). Araştırma bulgusu bu sonuçlarla uyumludur.

Sünkür'e (2014) göre 21 yıl ve üzeri kıdemi olanların iyimserlik, dayanıklılık, umut ve özyeterlik düzeyleri diğer kıdem aralığında bulunan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Şahin (2020) çalışmasında mesleki kıdemi az (1-5 yıl) olanların iyimserlik düzeylerinin, diğer öğretmenlerden yüksek olduğunu belirlemiştir. Mvana ve Louw (2020) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça, psikolojik sermaye düzeylerinde düşüş olduğunu saptamıştır. Atış (2020) kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinin 6-10 yıl aralığındakilerden daha yüksek olduğunu raporlamıştır. Akkaya (2021) özyeterlik boyutu ve genel puanlar ile mesleki kıdem açısından kıdemi 16 yıl ve altında olan öğretmenlerin algılarının kıdemi 17-19 ve 22 yıl ve üstü gruptakilere göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Bilecik (2021) çalışmasında, psikolojik dayanıklılık ve özyeterlik açısından 22 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenlerin, 7 yıl ve altında deneyimi olanlardan avantajlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Daha birçok çalışmada mesleki kıdemin öğretmenlerin PPS'leri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Berberoğlu, 2013; Tösten, 2015). Bu sonuçlar araştırma bulgusu ile uyumlu değildir.

Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde bu araştırmanın bulgusuna göre mesleki kıdemin öğretmenlerin PPS'leri üzerinde bir farklılık yaratmaması çalışmalardaki evren ve örneklem farklılığından ve araştırmaya dâhil olan okulların etkililik düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Eğitim durumunun, öğretmenlerin PSÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

PSÖ	Eğitim Durumu	N	Ortalama	S.S.	t	p	Cohen's d
İyimserlik	Lisans	369	4.77	.73	.704	.482	.093
	Lisansüstü	60	4.70	.77			
Psikolojik Dayanıklılık	Lisans	369	5.10	.58	-.653	.514	.088
	Lisansüstü	60	5.15	.55			

Umut	Lisans	369	5.08	.57	-.802	.423	.122
	Lisansüstü	60	5.15	.57			
Özyeterlik	Lisans	369	5.13	.58	-1.414	.158	.192
	Lisansüstü	60	5.24	.56			
PSÖ Toplam	Lisans	369	5.04	.54	-.665	.506	.093
	Lisansüstü	60	5.09	.53			

Tablo 33'e göre eğitim durumunun, öğretmenlerin PSÖ [$t(429) = -.665, p > .05$] geneli, iyimserlik [$t(429) = .704, p > .05$], dayanıklılık [$t(429) = -.653, p > .05$], umut [$t(429) = -.802, p > .05$] ve özyeterlik [$t(429) = -1.414, p > .05$] alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Etki değerlerinin (*Cohen d*) düşüklüğü de bu bulguyu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırma bulgusu öğretmenlerin sahip oldukları eğitim durumunun PPS'lerine yönelik algıları üzerinde bir fark yaratmadığını, öğretmen görüşlerinin bu değişken açısından benzeştiğini ifade etmektedir. Bir başka anlatımla lisans mezunu öğretmenlerle, lisansüstü mezunu öğretmenlerin PPS'lerine yönelik algıları benzer düzeydedir. Yapılmış birçok çalışmada eğitim durumunun öğretmenlerin PPS'leri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etki oluşturmadığı raporlanmıştır (Akkaya, 2021; Avey ve ark, 2010a; Bilecik, 2021; Erkmen ve Esen, 2012; Kelekçi, 2015; Sarıcı, 2015; Şahin, 2020; Özel Akkoç, 2022; Yalçın, 2022). Araştırma bulgusu bu sonuçlarla örtüşmektedir.

Literatür incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşan çalışmalarla karşılaşmak da olasıdır. Sünkür (2014) çalışmasında, ön lisans mezunu olanların iyimserlik, dayanıklılık, umut ve özyeterlilik algılarının, diğer gruptakilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aslan (2017) ise araştırmasında, yalnızca iyimserlik boyutunda lisans mezunlarının, lisansüstü mezunlarından daha yüksek puanlar aldıklarını PPS'nin diğer boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşmanın görülmediğini tespit etmiştir. Kaya (2022) da çalışmasında lisansüstü eğitime sahip olanların psikolojik dayanıklılıklarının, lisans eğitimi almış olan

öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgusu ile kısmen de olsa örtüşmemektedir.

Araştırma bulgusuna göre, eğitim düzeyinin öğretmenlerin PPS'ye yönelik algı düzeylerinde bir fark yaratmaması, eğitim düzeyinin öğretmenlere PPS açısından belirleyici bir nitelik kazandırmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Okulda çalışılan sürenin, öğretmenlerin PSÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için ANOVA) yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okulda Çalışılan Süreye Göre Karşılaştırılması

PSÖ	Okulda Çalışılan Süre (yıl)	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
İyimserlik	1-5	305	4.75	.74	.893	.445	.001	-
	6-10	84	4.72	.79				
	11-20	38	4.94	.64				
	21+	2	4.62	.53				
Psikolojik Dayanıklık	1-5	305	5.10	.56	.672	.570	.001	-
	6-10	84	5.07	.67				
	11-20	38	5.21	.50				
	21+	2	4.80	.56				
Umut	1-5	305	5.09	.59	.284	.837	.002	-
	6-10	84	5.06	.58				
	11-20	38	5.15	.46				
	21+	2	4.91	.35				
Özyeterlik	1-5	305	5.15	.57	.667	.573	.005	-
	6-10	84	5.07	.68				
	11-20	38	5.21	.48				

	21+	2	5.25	.11				
	1-5	305	5.05	.53				
PSÖ	6-10	84	5.00	.60				
Toplam	11-20	38	5.14	.45	.644	.587	.001	-
	21+	2	4.92	.16				

Tablo 34'teki ANOVA sonuçlarına göre, okulda çalışılan süre değişkeninin, öğretmenlerin PSÖ [F(3,425)= 1.709, p>.05] toplamı ve iyimserlik [F(3,425)= 1.769, p>.05], psikolojik dayanıklılık [F(3,425)= 1.551, p>.05], umut [F(3,425)= 1.572, p>.05] özyeterlik [F(3,425)= 1.724, p>.05] alt boyutlarına ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Etki değerlerinin (η^2) düşüklüğü de bu bulguyu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırma bulgusu öğretmenlerin buldukları okulda çalışma sürelerinin PPS'ye ilişkin algıları üzerinde bir fark yaratmadığını göstermektedir. Bu durum bulunduğu okuldaki çalışma süresi az olan öğretmenlerle, bulunduğu okuldaki çalışma süresi fazla olan öğretmenlerin PPS'ye yönelik algılarının benzer düzeyde olduğu şeklinde de ifade edilebilir. Çalışma süresinin öğretmenlerin PPS'leri üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığını raporlayan çalışmalar mevcuttur (Bilecik, 2021; Dilsiz, 2018; Keser, 2013; Norman ve ark., 2010; Yazkan, 2020). Araştırma bulgusu bu sonuçları desteklemektedir.

Sarıcı (2015) PPS'nin psikolojik dayanıklılık ve umut boyutlarında okuldaki kıdemi fazla olan öğretmenlerin daha yüksek puanlar aldığını saptamıştır. Sarıcı'ya (2015) göre okuldaki kıdemi fazla olan öğretmenlerin PPS'lerine yönelik algıları kıdemi az olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Akgün (2015) de öğretmenlerin okulda çalışma süreleri ile PPS'lerine ilişkin algıları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Kaya (2022) ise PPS'nin umut ve iyimserlik boyutlarında okuldaki çalışma süresi açısından istatistiki olarak anlamlı sonuçlar tespit etmiştir. Kaya'ya (2022) göre aynı okulda 5 yıldan daha az süre çalışan öğretmenlerin umut düzeyleri diğerlerinden yüksektir. Ayrıca aynı

okulda daha az çalışma süresine sahip öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgusu ile örtüşmemektedir.

Araştırmanın bu bulgusu Tablo 32'de sunulan mesleki kıdem değişkenine yönelik bulgularla birlikte ele alındığında, meslekte geçirilen sürenin öğretmenlerin PPS'sine yönelik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı değerlendirilebilir.

Müdürle çalışılan sürenin, öğretmenlerin PSÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için ANOVA yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Müdürle Çalışılan Süreye Göre Karşılaştırılması

PSÖ	Müdürle Çalışılan Süre (yıl)	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
İyimserlik	1-5	371	4.75	.74	.311	.733	.001	-
	6-10	55	4.84	.73				
	11-20	3	4.75	.00				
Psikolojik Dayanıklık	1-5	371	5.10	.58	.962	.383	.004	-
	6-10	55	5.17	.56				
	11-20	3	4.73	.30				
Umut	1-5	371	5.08	.59	.396	.673	.002	-
	6-10	55	5.15	.48				
	11-20	3	4.94	.09				
Özyeterlik	1-5	371	5.14	.59	.014	.986	.000	-
	6-10	55	5.15	.53				
	11-20	3	5.11	.19				
PSÖ Toplam	1-5	371	5.04	.54	.348	.706	.002	-
	6-10	55	5.09	.49				
	11-20	3	4.90	.00				

Tablo 35'teki ANOVA sonuçlarına göre, müdürle çalışılan sürenin, öğretmenlerin PSÖ [F(2,426)= .348, p>.05] toplamı ve iyimserlik [F(2,426)= .311, p>.05], psikolojik dayanıklılık [F(2,426)= .962, p>.05], umut [F(2,426)= .396, p>.05] özyeterlik [F(2,426)= .004, p>.05] alt boyutlarına ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Etki değerlerinin (η^2) düşüklüğü de bu bulguyu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin PPS'lerine yönelik algıları müdürle çalışılan süre değişkeninden etkilenmemektedir. Müdürle çalışılan süresi az ya da görece fazla olan öğretmenlerin PPS'lerine yönelik algıları benzer düzeydedir.

Araştırma bulgusuna göre, öğretmenlerin PPS'lerine yönelik algılarının benzeşmesi okul müdürlerinin kendisi ile birlikte çalışan (az ya da çok) öğretmenlere benzer (eşit ve adil) bir yönetim tarzı sergilemesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgu ile ilgili olarak, öğretmenlerin genel olarak OE'ye ve PPS'ye yönelik algılarının yüksek düzeyde olmasının, müdürle çalışma süreleri açısından da benzeşmesine neden olduğu değerlendirilebilir. Literatürde öğretmenlerin PPS'lerini müdürle çalışma süresi bakımından inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Okuldaki öğretmen sayısının, öğretmenlerin PSÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için ANOVA yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması

PSÖ	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
İyimserlik	1-25	200	4.77	.75	.394	.675	.002	-
	26-50	197	4.78	.71				

	51+	32	4.65	.83				
	1-25	200	5.11	.56				
Psikolojik Dayanıklık	26-50	197	5.11	.60	.249	.779	.001	-
	51+	32	5.03	.62				
	1-25	200	5.10	.57				
Umut	26-50	197	5.10	.57	.568	.567	.003	-
	51+	32	4.98	.63				
	1-25	200	5.16	.60				
Özyeterlik	26-50	197	5.15	.54	1.101	.333	.005	-
	51+	32	5.00	.69				
	1-25	200	5.05	.54				
PSÖ Toplam	26-50	197	5.05	.52	.713	.491	.003	-
	51+	32	4.94	.58				

Tablo 36'daki ANOVA sonuçlarına göre, okuldaki öğretmen sayısının, öğretmenlerin PSÖ [F(2,426)= .713, p>.05] toplamı ve iyimserlik [F(2,426)= .394, p>.05], psikolojik dayanıklılık [F(2,426)= .249, p>.05], umut [F(2,426)= .568, p>.05] özyeterlik [F(2,426)= 1.101, p>.05] alt boyutlarına ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Etki değerlerinin (η^2) düşüklüğü de bu bulguyu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırma bulgusu, PPS'ye ilişkin öğretmen algılarının çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısından etkilenmediğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile okul büyüklüğü öğretmenlerin PPS'lerine ilişkin algılarını farklılaştırmamaktadır. Literatür incelendiğinde okuldaki öğretmen sayısının Öğretmenlerin PPS'leri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalarla karşılaşılmaktadır (Anık, 2018; Kılıç, 2019). Bu sonuçlar araştırma bulgusu ile uyumludur.

Bir grup çalışmaların ise araştırma bulgusundan farklı sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Örneğin, Şimşek (2018) çalışmasında 31 ve üzeri sayıda öğretmenin

çalıştığı okullardaki öğretmenlerin PPS'lerine ilişkin algılarının tüm boyutlarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazkan (2020) ise 46 ve üstünde öğretmenin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin PPS'ye ilişkin öğretmen algılarının, 30 ve altında öğretmenin bulunduğu okullara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, Tösten (2015), Anık (2018) ve Özdilek (2019) de öğretmen sayısı fazla olan okullardaki öğretmenlerin PPS'lerine yönelik algılarının daha yüksek olduğunu raporlamışlardır. Dilsiz (2018) ise tüm bu çalışmalardan farklı olarak 20 ve altında öğretmenin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin umut boyutu dışında tüm boyutlar ve genelde 21 ve üzeri öğretmen bulunan okullardaki öğretmenlerden daha yüksek puanlar aldığını belirlemiştir. Araştırma bulgusu bu sonuçları destekler nitelikte değildir.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırma bulgusuna göre okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından, öğretmenlerin PPS'lerine yönelik algılarının benzer düzeyde olması evren ve örnekmlenden kaynaklanmaktadır yorumu yapılabilir.

Okul türünün, öğretmenlerin PSÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

PSÖ	Okul Türü	N	Ortalama	S.S.	t	p	Cohen's d
İyimserlik	Kamu	364	4.73	.71	-2.347	.019*	.291
	Özel	65	4.96	.86			
Psikolojik Dayanıklık	Kamu	364	5.06	.57	-3.699	.000*	.499
	Özel	65	5.35	.59			
Umut	Kamu	364	5.05	.54	-3.183	.002*	.451
	Özel	65	5.33	.69			
Özyeterlik	Kamu	364	5.09	.58	-4.345	.000*	.561

	Özel	65	5.43	.53			
PSÖ	Kamu	364	5.00	.52			
Toplam	Özel	65	5.29	.58	-3.742	000*	.526

* $p < .05$

Tablo 37'ye göre, okul türünün öğretmenlerin PSÖ [t(429)= -3.742, $p < .05$] geneli ve iyimserlik [t(429)= -2.347, $p < .05$], psikolojik dayanıklılık [t(429)= -3.699, $p < .05$], umut [t(429)= -3.183, $p < .05$], özyeterlilik [t(429)= -4.345, $p < .05$] alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin her biri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir. Etki değerleri (Cohen d) incelendiğinde okul türü değişkeninin öğretmenlerin PSÖ'ye ilişkin görüşleri üzerinde küçük ve orta kuvvette etkisinin olduğu görülmektedir (Kılıç, 2014).

Araştırma bulgusuna göre, özel okul öğretmenleri tüm boyutlar ve ölçeğin genelinde kamu okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek puanlar almışlardır. Ölçeğin geneli ve alt boyutların tümünde ortaya çıkan bu istatistiki olarak anlamlı farkların tamamının özel okulda çalışan öğretmenlerin lehine olduğu Tablo 37'de yer alan aritmetik ortalamalardan anlaşılmaktadır. Bir diğer ifade ile özel okul öğretmenlerinin PPS düzeyleri kamu okullarındakilerden yüksektir. Sünkür (2014), Şimşek (2018) ve Demir (2019) de çalışmalarında bu araştırmanın bulgusu ile uyumlu olarak özel okulda çalışan öğretmenlerin PPS düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Atış'a (2020) göre ise, yine araştırma bulgusu ile uyumlu olarak, özel okulda çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve özyeterlilik algıları kamu okullarında çalışan öğretmenlerden yüksektir. Araştırma bulgusu literatürle örtüşmektedir. Ancak, Hasnain ve ark. (2017) çalışmalarında, kamu okullarında çalışan öğretmenlerin iyimserlik, özyeterlilik ve psikolojik dayanıklılıklarının, özel okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Raj ve diğerleri (2019) merkez okul, devlet okulu ve özel okullar arasında merkez okullarda çalışan öğretmenlerin özyeterlilik ve psikolojik dayanıklılık boyutlarında yüksek puanlar aldıklarını saptamışlardır.

Araştırma bulgusuna göre, özel okullarda çalışan öğretmenlerin PPS düzeylerinin kamu okullarında çalışan öğretmenlerden yüksek olması, özel okulların kamu okullarına göre daha rekabetçi bir ortama sahip olmasından, bu okullarda iş güvencesi için yüksek performans gerekliliğinden, mesleki ve kişisel özellikler açısından öğretmenlerin daha donanımlı olmaları gerektiğinden kaynaklanıyor olabilir. Başka bir anlatımla, özel okulların çalışanlarından, kurum imajına uygun ve pozitif bir iletişim biçimi kullanmalarını, okuldaki iş ve işlemler ile ilgili olumlu bir görüşe sahip olmalarını, ortaya çıkan problemleri çözme becerilerine sahip olmalarını ve uzmanlık alanlarında donanımlı olmalarını istemesi bu okullarda çalışan öğretmenlerin PPS'lerine yönelik algılarını olumlu yönde etkiliyor olabilir. Daha öz bir ifade ile öğretmenlerin PPS'lerine ilişkin algılarının yüksek olması özel okulların öğretmenlerden yüksek beklenti içinde (PE) olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Medeni durumun öğretmenlerin PSÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için örneklem t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38

PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

PSÖ	Medeni Durum	N	Ortalama	S.S.	t	p	Cohen's d																																												
İyimserlik	Evli	291	4.81	.72	2.068	.039*	.214																																												
	Bekâr	138	4.65	.77				Psikolojik Dayanıklılık	Evli	291	5.13	.56	1.394	.164	.136	Bekâr	138	5.05	.61	Umut	Evli	291	5.10	.54	.451	.652	.050	Bekâr	138	5.07	.64	Özyeterlik	Evli	291	5.16	.54	1.015	.311	.099	Bekâr	138	5.10	.66	PSÖ Toplam	Evli	291	5.07	.51	1.350	.178	.145
Psikolojik Dayanıklılık	Evli	291	5.13	.56	1.394	.164	.136																																												
	Bekâr	138	5.05	.61				Umut	Evli	291	5.10	.54	.451	.652	.050	Bekâr	138	5.07	.64	Özyeterlik	Evli	291	5.16	.54	1.015	.311	.099	Bekâr	138	5.10	.66	PSÖ Toplam	Evli	291	5.07	.51	1.350	.178	.145	Bekâr	138	4.99	.59								
Umut	Evli	291	5.10	.54	.451	.652	.050																																												
	Bekâr	138	5.07	.64				Özyeterlik	Evli	291	5.16	.54	1.015	.311	.099	Bekâr	138	5.10	.66	PSÖ Toplam	Evli	291	5.07	.51	1.350	.178	.145	Bekâr	138	4.99	.59																				
Özyeterlik	Evli	291	5.16	.54	1.015	.311	.099																																												
	Bekâr	138	5.10	.66				PSÖ Toplam	Evli	291	5.07	.51	1.350	.178	.145	Bekâr	138	4.99	.59																																
PSÖ Toplam	Evli	291	5.07	.51	1.350	.178	.145																																												
	Bekâr	138	4.99	.59																																															

* $p < .05$

Tablo 38'e göre, medeni durumun öğretmenlerin PSÖ [$t(429) = 1.350, p > .05$] geneli ve psikolojik dayanıklılık [$t(429) = 1.394, p > .05$], umut [$t(429) = .451, p > .05$], özyeterlik [$t(429) = 1.015, p > .05$] alt boyutlarına ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki açıdan bir etki yaratmadığı görülmektedir. Medeni durumun yalnızca ile öğretmenlerin iyimserlik [$t(429) = 2.068, p < .05$], boyutuna yönelik görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Evli (Ort.=4.81) ve bekâr (Ort.=4.65) öğretmenler arasında ortaya çıkan bu farkın evli öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Etki değerleri (cohen d) incelendiğinde medeni durum değişkeninin iyimserlik alt boyutu üzerinde küçük kuvvette bir etkisinin olduğu diğer boyutlar ve ölçek geneli üzerinde ise anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir (Kılıç, 2014).

Araştırma bulgusuna göre evli öğretmenlerin iyimserlik düzeyleri bekâr öğretmenlerden daha yüksektir. Diğer boyutlarda ve genel olarak PPS düzeylerinde öğretmenlerin görüşleri medeni durum değişkeni açısından benzerlik göstermektedir. Atış, (2020) ise bekâr öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Medeni durumun, diğer alt boyutları ve genel olarak PPS'yi istatistiki açıdan etkilemediğini saptamıştır. Sarıcı da (2015) evli öğretmenlerin PPS düzeylerinin, psikolojik dayanıklılıklarının ve umutlarının bekâr öğretmenlerden yüksek olduğunu belirlemiştir.

Bazı çalışmalar ise öğretmenlerin medeni durumlarının PPS düzeyleri ya da alt boyutların üzerinde herhangi bir etki yaratmadığını raporlamıştır (Berberoğlu, 2013; Büyükgöze, 2014; Engin, 2019; Mvana ve Louw, 2020; Savur, 2013; Sünkür, 2014). İyimserlik boyutu dışında bu sonuçlar araştırma bulgusu ile uyumludur.

Evli öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinin daha yüksek oluşu, evlilik sürecinin daha planlı bir yaşam gerektirmesinden bunun da geleceği daha öngörülebilir hale getirmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Okul kademesinin, öğretmenlerin PSÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için ANOVA yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39

PSÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

PSÖ	Okul Kademesi	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
	İlkokul	195	4.74	.72				
İyimserlik	Ortaokul	123	4.74	.73	.481	.618	.002	-
	Lise	111	4.82	.79				
	İlkokul	195	5.13	.57				
Psikolojik Dayanıklık	Ortaokul	123	5.03	.55	1.434	.240	.007	-
	Lise	111	5.13	.62				
	İlkokul	195	5.10	.57				
Umut	Ortaokul	123	5.06	.53	.287	.750	.001	-
	Lise	111	5.10	.62				
	İlkokul	195	5.14	.59				
Özyeterlik	Ortaokul	123	5.10	.58	.789	.455	.004	-
	Lise	111	5.20	.58				
	İlkokul	195	5.05	.54				
PSÖ Toplam	Ortaokul	123	5.00	.50	.685	.505	.003	-
	Lise	111	5.08	.57				

Tablo 39'daki ANOVA sonuçlarına göre, okul kademesinin öğretmenlerin PSÖ [F(2,426)= .685, p>.05] toplamı ve iyimserlik [F(2,426)= .481, p>.05], psikolojik dayanıklık [F(2,426)= .1434, p>.05], umut [F(2,426)= .287, p>.05] özyeterlik [F(2,426)= .789, p>.05] alt boyutlarına ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Etki değerlerinin (η^2) düşüklüğü bu bulguyu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırma bulgusuna göre ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin PPS'lerine ilişkin algıları benzer düzeydedir. Sarıcı (2015), Anık (2018) ve Yıldırım, 2019 da araştırma bulgusu ile uyumlu olarak farklı okul kademelerinde çalışan öğretmenlerin PPS'ye ilişkin algılarının benzer olduğunu tespit etmişlerdir.

Erbaş (2018) ise psikolojik dayanıklılık alt boyutu ve PSÖ genelinde, ilkokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden daha yüksek puanlar aldığını raporlamıştır. Kılıç da (2019) okul öncesi ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin PPS algılarının, diğer kademelerde çalışanlardan yüksek olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesinin PPS algıları üzerinde bir fark yaratmaması beklenen bir durumdur. Çünkü çalışılan kademedeki çok, çalışılan ortamın iklimi okuldaki iş ve ilişkileri etkiler bir niteliğe sahiptir. Çalışma ortamı eğer olumlu bir iklime sahipse ilkokul, ortaokul ya da lise kademesi fark etmeksizin bireyler üzerinde olumlu etki göstereceği düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmaya göre çalışanların okulları ile görüşlerinin olumlu nitelik taşıması (yüksek etkililik düzeyi, yüksek PPS düzeyi), öğretmenlerin PPS'lerine ilişkin algılarının okul kademesi değişkenine göre değişmemesine katkı sağlıyor olabilir.

Pygmalion Etkisine Yönelik Bulgular, Yorum Ve Tartışma

Bu kısımda İğdir il merkezinde bulunan resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden PÖ ile toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, yorumlar ve tartışmalar yer almaktadır.

Öğretmenlerin PÖ'ye yönelik görüşlerine ilişkin ortalama (*Ort.*), standart sapma (*S.S.*) ve ortanca (*Ortn.*) değerlerine Tablo 40'ta yer verilmiştir.

Tablo 40

PÖ'ye Yönelik Ortalama, Standart Sapma ve Ortanca Değerleri

PÖ	<i>Ortalama</i>	<i>S.S.</i>	<i>Ortanca</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>
İnanç	4.19	.67	4.00	1.80	5.00

Destek	3.89	.87	4.00	1.00	5.00
PÖ	4.0	.72	4.00	1.36	5.00

Tablo 40 incelendiğinde öğretmenlerin PÖ'ye yönelik görüşlerinin ortalamasının $Ort.= 4.0$ olduğu ve standart sapmasının $S.S.= .72$ olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçekten alınan puanların $min.= 1.36$ ve $maks.= 5.00$ ve ortanca puanın ise $ortn.= 4.00$ olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar olan inanç ($Ort.= 4.19$, $S.S.= .67$, $ortn.= 4.00$, $min.= 1.80$ $max.= 5.00$) ve destek ($Ort.= 3.89$, $S.S.= .87$, $ortn.= 4.00$, $min.= 1.00$ $max.= 5.00$) boyutlarında ise yakın değerler tespit edilmiştir.

Araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin PE'ye yönelik algıları tüm boyutlar ve ölçeğin genelinde benzer (yüksek düzey) düzeydedir. Sezgin (2018) sağlık çalışanları üzerinde yaptığı araştırmasında çalışanların PE algılarının "Katılıyorum" ($Ort.= 4.19$) düzeyinde "olumlu" olduğunu tespit etmiştir. Bayram (2014) ise otel yönetici ve çalışanları üzerinde yaptığı deneysel bir çalışmada yöneticilerden oluşan deney grubunun (öntest $Ort.= 3.35$, son test $Ort.= 4.29$) ortalama puanlarının, kontrol grubunun (öntest $Ort.= 3.04$, son test $Ort.= 2.80$) ortalama puanlarından yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, son test puanları açısından deney grubunda artış olurken, kontrol grubunda azalış meydana geldiğini saptamıştır. Manav (2018) hizmet sektöründe çalışanlarla yapmış olduğu çalışması neticesinde çalışanların PE algılarının ($Ort.= 3.50$) düzeyinde (yüksek) olduğunu tespit etmiştir. Mersinlioğlu Serin (2022) sağlık çalışanları ile gerçekleştirdiği çalışmasında çalışanların PE'ye yönelik yanıtlarının ortalamasının ($Ort.= 3.28$) orta düzeyde olduğunu raporlamıştır.

Türkiye'de eğitim alanında yapılmış tek tez olan Bay Dönertaş'ın (2022) öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin okul müdürünün üzerlerindeki pygmalion etkilerine yönelik algılarının yüksek düzeyde ($Ort.= 3.89$) olduğu gözlenmiştir.

Araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin PE'ye yönelik algılarının örneklem farklılığına rağmen yüksek düzeyde olması okuldaki iklim ile ilgili olabilir. Olumlu

beklentilerin algılanma düzeylerinin yüksek olması okul ortamında sağlıklı bir iletişimin kurulduğunu düşündürmektedir.

Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin pygmalion etkisine yönelik görüşleri

Cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, okulda çalışılan süre, müdürle çalışılan süre, öğretmen sayısı, okul türü, medeni durum ve okul kademesi değişkenlerinin, öğretmenlerin PÖ ve alt boyutlarına yönelik görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

Cinsiyetin, öğretmenlerin PÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41

PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

<i>PÖ</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>S.S.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
İnanç	Kadın	231	4.19	.67	-.227	.820	.014
	Erkek	198	4.20	.68			
Destek	Kadın	231	3.85	.85	-1.100	.272	.103
	Erkek	198	3.94	.89			
PÖ Toplam	Kadın	231	4.00	.71	-.819	.413	.083
	Erkek	198	4.06	.73			

Tablo 41 incelendiğinde cinsiyetin, öğretmenlerin PÖ geneli [$t(429) = -.819$ ile $p > .05$], inanç [$t(429) = -.227$, $p > .05$] ve destek [$t(429) = -1.100$, $p > .05$] alt boyutlarına ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Etki değerlerinin (Cohen d) düşüklüğü bu bulguyu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin pygmalion etkisine ilişkin algı düzeyleri cinsiyete göre değişmemektedir. Farklı sektörlerde yapılan ve cinsiyet değişkeninin

katılımcıların PE'ye yönelik algılarında anlamlı bir farklılaşma yaratmadığını tespit eden çalışmalar da mevcuttur (Bay Dönertaş, 2022; Bayram, 2014; Gentrup ve Rjosk, 2018; Gündüzalp ve Özkan, 2019; Manav, 2018; Mersinlioğlu Serin, 2022). Bu sonuçlar araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak, Dvir ve ark. (1995) çalışmasına göre, erkek yöneticilerin liderlik yaptığı gruplarda PE ortaya çıkarken, kadın yöneticilerin liderlik yaptığı kadın gruplarında bu etkiye rastlanmamıştır. Davidson ve Eden (2000) askeri kurumlarda PE ile cinsiyet arasındaki olası ilişkileri araştırdığı çalışmada kadın yöneticilerin daha yüksek beklentiler içinde olduklarını belirlemişlerdir. Gold ve Kierein (1998) pygmalion araştırmalarını konu edindikleri bir metaanaliz çalışmasında erkek çalışanların, kadın çalışanlara göre PE'yi daha güçlü algıladıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca Lees-Hotton ve ark. (2014) çalışmalarında kadın yöneticilerin asların cinsiyetinden bağımsız olarak PE oluşturabileceklerini tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgusu ile uyumlu değildir.

Literatürde farklı sektörlerde yapılmış çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılması çalışma alanı ve kültür faktörleri ile açıklanabilir. Nitekim PE yönetici ve çalışan arasında ortaya çıkan ve güç ilişkisine dayanan bir fenomendir. Bazı çalışma ortamı ve kültürlerde ortaya çıkan bu durum, toplumsal cinsiyet rollerinin güç ile olan ilişkisinden kaynaklanıyor olabilir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin PE'ye yönelik algılarının benzer olması beklenen bir durumdur. Okul örgütlerinde, müdürlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklı beklentiye sahip olmaması beklenir. Diğer bir ifade ile benzer uzmanlığa sahip öğretmenlerden aynı beklentiler içerisinde olmak okul yöneticisi açısından doğal bir davranıştır. Çünkü öğretmenlik mesleği cinsiyetten bağımsız olarak uzmanlık gerektiren bir meslektir.

Yaşın, öğretmenlerin PÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için ANOVA yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42*PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması*

PÖ	Yaş	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
İnanç	21-30	134	4.19	.67	.281	.839	.002	-
	31-40	188	4.22	.67				
	41-50	89	4.15	.62				
	51+	18	4.15	.93				
Destek	21-30	134	3.88	.88	.101	.959	.001	-
	31-40	188	3.91	.86				
	41-50	89	3.90	.81				
	51+	18	3.81	1.1				
PÖ Toplam	21-30	134	4.02	.73	.144	.933	.001	-
	31-40	188	4.05	.70				
	41-50	89	4.01	.66				
	51+	18	3.96	1.0				

Tablo 42'deki ANOVA sonuçlarına göre, yaş değişkeninin öğretmenlerin PÖ [F(3,425)= .144, p>.05] toplamı ve inanç [F(3,425)= .281, p>.05] ve destek [F(3,425)= .101, p>.05] alt boyutlarına yönelik görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Etki değerlerinin (η^2) düşüklüğü bu bulguyu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Bulguya göre, genç ve yaşlı öğretmenlerin PE'ye yönelik algıları benzer düzeydedir. Literatürdeki az sayıda çalışmada, yaş değişkeninin katılımcıların PE'ye yönelik algılarını etkilemediği görülmektedir (Bayram, 2014; Mersinlioğlu Serin, 2022). Araştırma bulgusu, bu literatürle uyumludur. Diğer taraftan bazı çalışmalar farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Örneğin, Manav (2018) 46-55 yaş grubundaki katılımcıların PE algılarının, 36-45 yaş grubundakilerden (performans boyutunda) ve 18-25 yaş grubundaki katılımcılardan

(potansiyel boyutunda) yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sporcularla yapılan kimi çalışmalarda koçların yüksek beklentilerinin yaşı büyük sporcular tarafından karşılanabileceği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Hancock ve ark., 2013; Krahenbühl ve Leonardo, 2020). Bu sonuçlar araştırma bulgusu ile uyumlu değildir.

Bu durum okul müdürlerinin beklentilerinin kişisel özelliklerden çok öğretmenlerin mesleki özellikleri ile ilgili olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir uzmanlık mesleği olmasının ve okullardaki rol ve görev dağılımlarının da bununla uyumlu olmasının bu sonuca ulaşılmasında etkisinin olduğu söylenebilir.

Mesleki kıdemin, öğretmenlerin PÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için ANOVA yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43

PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

PÖ	Mesleki Kıdem (yıl)	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
İnanç	1-5	132	4.22	.65	.107	.956	.001	-
	6-10	114	4.17	.67				
	11-20	127	4.20	.63				
	21+	56	4.17	.80				
Destek	1-5	132	3.94	.90	.178	.911	.001	-
	6-10	114	3.85	.83				
	11-20	127	3.89	.82				
	21+	56	3.89	.99				
PÖ Toplam	1-5	132	4.06	.73	.161	.922	.001	-
	6-10	114	4.00	.70				
	11-20	127	4.03	.66				
	21+	56	4.02	.86				

Tablo 43'teki ANOVA sonuçlarına göre, mesleki kıdem değişkeninin, öğretmenlerin PÖ [F(3,425)= .161, p>.05] toplamı ve inanç [F(3,425)= .107, p>.05] ve destek [F(3,425)= .178, p>.05] alt boyutlarına yönelik görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Etki değerlerinin (η^2) düşüklüğü bu bulguyu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırma bulgusuna göre mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin PE'ye yönelik görüşleri benzeşmektedir. Mersinlioğlu Serin (2022), Bayram (2014) ve Gündüzalp ve Özan (2019) da bu araştırmanın bulgusu ile uyumlu bir şekilde çalışma süresi değişkeninin çalışanların PE'ye yönelik görüşleri üzerinde istatistiki açıdan bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu durum yöneticilerin tecrübeli ya da görece az deneyime sahip öğretmenlerden beklentilerinin aynı düzeyde olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü öğretmenlik mesleği en az lisans düzeyinde eğitim gerektiren bir meslektir. Bu açıdan, okul müdürlerinin benzer uzmanlık bilgisine sahip öğretmenlere yönelik beklentilerinin aynı düzeyde olması anlaşılabilir bir durumdur.

Eğitim durumunun, öğretmenlerin PÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44

PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>PÖ</i>	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>S.S.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
İnanç	Lisans	369	4.18	.66	-1.043	.297	.144
	Lisansüstü	60	4.28	.72			
Destek	Lisans	369	3.90	.84	.522	.603	.075
	Lisansüstü	60	3.83	1.0			
	Lisans	369	4.03	.70			

PÖ Toplam	Lisansüstü	60	4.03	.82
--------------	------------	----	------	-----

Tablo 44 incelendiğinde eğitim durumunun öğretmenlerin PÖ geneli [t(429)= -.044 ile $p > .05$], inanç [t(429)= -1.043, $p > .05$] ve destek [t(429)= -.522, $p > .05$] alt boyutlarına ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir farkın oluşturmadığı görülmektedir. Etki değerlerinin (Cohen d) düşüklüğü bu bulguyu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırma bulgusuna göre lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin PE'ye yönelik görüşleri benzerdir. Farklı sektörlerde yapılan çalışmalarda da eğitim düzeyinin, çalışanların PE'ye yönelik algıları üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmektedir (Bayram, 2014; Manav, 2018; Mersinlioğlu Serin, 2022). Görüşlerdeki benzerlik öğretmenlik mesleğinde temel alınan eğitim düzeyinin lisans eğitimi olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları (uzman öğretmen, başöğretmen) henüz tam olarak oluşmamış ve bu yüzden etkisinin kurum içindeki ilişkilere yansımamış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Okulda çalışılan sürenin, öğretmenlerin PÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için ANOVA yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45

PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okulda Çalışılan Süreye Göre Karşılaştırılması

PÖ	Okulda Çalışılan Süre (yıl)	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
İnanç	1-5	305	4.20	.66	1.095	.351	.008	-
	6-10	84	4.12	.70				
	11-20	38	4.33	.66				
	21+	2	3.80	.28				
Destek	1-5	305	3.91	.87	1.101	.349	.008	-

	6-10	84	3.78	.83				
	11-20	38	4.05	.93				
	21+	2	3.41	.58				
	1-5	305	4.04	.71				
PÖ Toplam	6-10	84	3.94	.71	1.279	.281	.009	-
	11-20	38	4.18	.78				
	21+	2	3.59	.19				

Tablo 45'teki ANOVA sonuçlarına göre, okulda çalışılan sürenin öğretmenlerin PÖ toplamı [$F(3,425)= 1.279, p>.05$] ve inanç [$F(3,425)= 1.095, p>.05$] ve destek [$F(3,425)= 1.101, p>.05$] alt boyutlarına ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Etki değerlerinin (η^2) düşüklüğü bu bulguyu desteklemektedir.

Okulda çalışılan süre değişkeni açısından öğretmenlerin PE'ye yönelik algıları benzerlik göstermektedir. Manav (2018) da turizm sektöründeki çalışanlar üzerinde yaptığı araştırmasında kurumda çalışma süresinin çalışanların PE'ye yönelik algılarında bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir.

Bu bulgu kıdem bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okula ilişkin görüşleri (yüksek düzeyde etkililik) PE'ye yönelik algılarının benzer düzeyde olmasını etkiliyor olabilir. Diğer bir ifade ile etkili okullardaki olumlu okul ikliminin, okul müdürü ve öğretmenler arasında açık, şeffaf ve etkili bir iletişimin oluşmasına katkı sağladığı söylenebilir. Böyle bir ortamda öğretmenlerin okulda çalışma sürelerinin az ya da çok olmasının, olumlu beklentileri algılama düzeylerinde bir farklılığa sebep olmaması anlaşılabilir bir durumdur.

Müdürle çalışılan sürenin, öğretmenlerin PÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için ANOVA yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46*PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Müdürle Çalışılan Süreye Göre Karşılaştırılması*

PÖ	Müdürle Çalışılan Süre (yıl)	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
İnanç	1-5	371	4.19	.66	.142	.867	.001	-
	6-10	55	4.23	.74				
	11-20	3	4.33	.57				
Destek	1-5	371	3.88	.87	.459	.632	.002	-
	6-10	55	3.94	.85				
	11-20	3	4.33	.57				
PÖ Toplam	1-5	371	4.02	.72	.355	.702	.002	-
	6-10	55	4.07	.74				
	11-20	3	4.33	.57				

Tablo 46'daki ANOVA sonuçlarına göre, müdürle çalışılan sürenin öğretmenlerin PÖ toplamı [$F(2,426)=.355, p>.05$] ve inanç [$F(2,426)=.142, p>.05$] ve destek [$F(2,426)=.459, p>.05$] alt boyutlarına ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Etki değerlerinin (η^2) düşüklüğü bu bulguyu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süreleri PE'ye ilişkin algılarını etkilememektedir. PE'nin yöneticiden astlara yönelen olumlu yüksek beklentileri ifade ettiği düşünüldüğünde, okul müdürünün birlikte daha fazla ya da az süre çalıştığı öğretmenlerden benzer düzeyde beklentisin olması beklenen bir durumdur.

Okuldaki öğretmen sayısının, öğretmenlerin PÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için ANOVA yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47*PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması*

PÖ	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
İnanç	1-25	200	4.28	.63	3.219	.041*	.015	+
	26-50	197	4.14	.70				
	51+	32	4.01	.68				
Destek	1-25	200	4.05	.81	5.687	.004*	.026	+
	26-50	197	3.76	.92				
	51+	32	3.77	.78				
PÖ Toplam	1-25	200	4.15	.67	5.233	.006*	.024	+
	26-50	197	3.93	.75				
	51+	32	3.88	.69				

* $p < .05$

Tablo 47'deki ANOVA sonuçlarına göre, okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin öğretmenlerin PÖ toplamı [$F(2,426) = 5.233$, $p < .05$] ve inanç [$F(2,426) = 3.219$, $p < .05$] ve destek [$F(2,426) = 5.687$, $p < .05$] alt boyutlarına ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı farklar oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Belirlenen bu farkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını anlamak üzere LSD testi uygulanmıştır.

LSD sonuçlarına göre; inanç boyutunda "1-25" (Ort.= 4.28) arasında öğretmen bulunan okullardaki öğretmenlerin "26-50" (Ort.= 4.14) ve "51+" (Ort.= 4.01) arasında öğretmen bulunan okullardaki öğretmenlerden daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farkların "1-25" arasında öğretmen bulunan okullar lehine olduğu tespit edilmiştir. Destek boyutunda "1-25" (Ort.= 4.05) arasında öğretmen bulunan okullardaki öğretmenlerin "26-50" (Ort.= 3.76) arasında öğretmen bulunan okullardaki öğretmenlerden daha yüksek puanlar aldıkları ve ortaya çıkan bu farkın "1-25" arasında öğretmen bulunan okullar lehine olduğu tespit edilmiştir. PÖ genelinde ise "1-25" (Ort.= 4.15) arasında öğretmen bulunan okullardaki öğretmenlerin "26-50" (Ort.= 3.93) ve "51+" (Ort.= 3.88)

arasında öğretmen bulunan okullardaki öğretmenlerden daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farkların “1-25” arasında öğretmen bulunan okullar lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etki değerleri (η^2) incelendiğinde okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin öğretmenleri PÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri üzerinde zayıf/küçük kuvvette bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür (Büyüköztürk, 2010; Kılıç, 2014). Etki değerlerine göre, öğretmenlerin inanç alt boyutuna ilişkin aldıkları puanların varyansının % 15'i, destek alt boyutuna ilişkin aldıkları puanların varyansının %26'sı ve PÖ toplamından aldıkları puanların varyansının %24'ünün okuldaki öğretmen sayısı değişkenine bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma bulgusuna göre az sayıda öğretmenin çalıştığı okullarda öğretmenlerin PE'ye yönelik algı düzeyleri daha yüksektir. Bu durum az sayıda öğretmen çalışan okullarda yöneticilerin öğretmenlerle daha fazla etkileşimde bulunmasından, onlara daha fazla destek ve geri bildirim sunabilmesinden ve aralarındaki ilişkilerin görece daha samimiyete dayanmasından kaynaklanıyor olabilir.

Okul türünün, öğretmenlerin PÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48

PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

PÖ	Okul Türü	N	Ortalama	S.S.	t	p	Cohen's d
İnanç	Kamu	364	4.14	.67	-3.949	.000*	.055
	Özel	65	4.49	.58			
Destek	Kamu	364	3.86	.86	-1.939	.053	.261
	Özel	65	4.09	.90			
PÖ Toplam	Kamu	364	3.99	.72	-2.941	.003*	.399
	Özel	65	4.27	.68			

* $p < .05$

Tablo 48 incelendiğinde, okul türünün öğretmenlerin PÖ geneli [$t(429) = -2.941$ ile $p < .05$], inanç [$t(429) = -3.949$, $p < .05$] alt boyutuna yönelik öğretmen görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı farklar oluşturduğu, destek [$t(429) = -1.939$, $p > .05$] alt boyutu üzerinde ise istatistiki açıdan anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Ayrıca Etki değerleri (Cohen d) incelendiğinde okul türü değişiminin öğretmenlerin inanç alt boyutuna ilişkin görüşleri üzerinde küçük/zayıf kuvvette, PÖ geneline ilişkin görüşleri üzerinde ise orta kuvvette bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür (Büyüköztürk, 2010; Kılıç, 2014). Destek alt boyutu üzerinde ise anlamlı bir etkisinin olmadığı yine etki değerinden anlaşılmaktadır.

İnanç boyutunda, kamu okullarında (Ort.= 4.14) çalışan öğretmenler ile özel (Ort.= 4.49) okullarda çalışan öğretmenler arasında ortaya çıkan anlamlı farkın özel okul öğretmenleri lehine olduğu tespit edilmiştir. PÖ'nin genelinde de özel okulda (Ort.= 4.27) çalışan öğretmenlerin kamu okullarında (Ort.= 3.99) çalışan öğretmenlerden daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Özel okul öğretmenlerinin, kamudakilere göre PE'ye yönelik algı düzeylerinin daha yüksek olması, kar amacı güden birer kurum olan özel okullarda yüksek beklentilerin daha açık ifadelerle ve sıklıkla hatırlatılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Medeni durumun, öğretmenlerin PÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49

PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Medeni Duruma göre Karşılaştırılması

PÖ	Medeni Durum	N	Ortalama	S.S.	t	p	Cohen's d
İnanç	Evli	291	4.20	.67	.409	.683	.044
	Bekar	138	4.17	.67			
Destek	Evli	291	3.92	.86	.802	.423	.080
	Bekar	138	3.85	.88			

PÖ Toplam	Evli	291	4.05	.72	.700	.484	.069
	Bekar	138	4.00	.72			

Tablo 49 incelendiğinde, medeni durumun öğretmenlerin PÖ geneli [$t(429) = .700$ ile $p > .05$], inanç [$t(429) = .409$, $p > .05$] ve destek [$t(429) = .802$, $p > .05$] alt boyutlarına ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Etki değerlerinin (Cohen d) düşüklüğü bu bulguyu desteklemektedir (Kılıç, 2014).

Bulguya göre medeni durum açısından öğretmenlerin PE'ye yönelik algı düzeyleri benzeşmektedir. Mersinlioğlu Serin (2022) de sağlık kurumlarında yapmış olduğu araştırmasında medeni durum değişkeninin, çalışanların PE'ye yönelik algıları üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Medeni durum gibi iş ortamı ile ilgili olmayan bir değişkenin çalışanların PE'ye ilişkin algıları üzerinde bir etkiye sahip olmaması anlaşılabilir bir durumdur. Özellikle okul ortamında medeni durumundan dolayı okul müdürünün öğretmenlere yönelik farklı düzeyde beklentiler içinde olması beklenmez.

Okul kademesinin, öğretmenlerin PÖ'ye yönelik görüşlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını saptamak için ANOVA yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50

PÖ'ye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

PÖ	Okul Kademesi	N	Ortalama	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
İnanç	İlkokul	195	4.21	.65	.057	.944	.000	-
	Ortaokul	123	4.19	.66				
	Lise	111	4.18	.71				
Destek	İlkokul	195	3.93	.83	.670	.512	.003	-
	Ortaokul	123	3.91	.89				

	Lise	111	3.81	.91				
	İlkokul	195	4.06	.69				
PÖ Toplam	Ortaokul	123	4.04	.72	.400	.671	.002	-
	Lise	111	3.98	.76				

Tablo 50'deki ANOVA sonuçlarına göre, okul kademesinin öğretmenlerin PÖ toplamı [$F(2,426)= .400, p>.05$] ve inanç [$F(2,426)= .057, p>.05$] ve destek [$F(2,426)= .512, p>.05$] alt boyutlarına ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Etki değerlerinin (η^2) düşüklüğü bu bulguyu desteklemektedir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırma bulgusuna göre farklı kademelerde çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin kendilerine yönelik beklentilerini aynı düzeyde (yüksek) algılamaktadır. Bayram (2014) da çalışmasında, otel yöneticilerinin çalıştıkları işletme türü ya da pozisyonlarının, PE'ye yönelik görüşlerinin ortalama puanları arasında bir farklılığa sebep olmadığını belirlemiştir.

PE'nin çalışılan kademe, bölüm, görev yeri gibi ortama ilişkin özelliklerden daha çok yönetici ve çalışan özellikleri ile ilgili olması bu bulgunun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir.

OE, PPS ve PE Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular, Yorum ve Tartışma

Araştırma kapsamında OE, PPS ve PE arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla çift yönlü korelasyon analizi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51*OE, PPS ve PE Arasındaki Korelasyon Değerleri*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1.OEÖ Toplam	-								
2.İyimserlik	.418**	-							
3.Psk. Dayanıklık	.468**	.591**	-						
4.Umut	.539**	.643**	.814**	-					
5.Özyeterlik	.475**	.525**	.799**	.818**	-				
6.PSÖ Toplam	.541**	.772**	.907**	.936**	.902**	-			
7.İnanç	.446**	.490**	.579**	.645**	.634**	.670**	-		
8.Destek	.530**	.420**	.403**	.462**	.419**	.484**	.697**	-	
9.PÖ Toplam	.537**	.484**	.510**	.577**	.544**	.602**	.882**	.953**	-

** $p < .01$

Tablo 51 incelendiğinde OE, PPS ve PE arasında tümü pozitif yönlü olmakla birlikte orta ve yüksek düzeyde, istatistiki olarak anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 51’de ölçek toplam puanları dikkate alındığında OEÖ ile PSÖ ($r = .541$, $p < .01$) arasında ve PÖ ($r = .537$, $p < .01$) arasında pozitif yönlü, orta düzeyli ve istatistiki açıdan anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. PSÖ ve PÖ ($r = .602$, $p < .01$) arasında da benzer şekilde pozitif yönlü, orta düzeyli ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

OE ve PPS ile ilgili az sayıdaki çalışmalara bakıldığında bu değişkenler arasında farklı sonuçlar raporlandığı görülmektedir. Örneğin, Çiftçi (2019) çalışmasında katılımcıların PSÖ ve OEÖ’den aldıkları puanlar arasında düşük düzeyli, pozitif yönlü ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Küçük (2020) ise çalışmasında PSÖ ve OEÖ arasında orta düzeyli, pozitif ve istatistiki açıdan anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır.

OEÖ ile PSÖ'nün alt boyutları olan iyimserlik ($r=.418, p<.01$), psikolojik dayanıklılık ($r=.468, p<.01$), umut ($r=.539, p<.01$) ve özyeterlik ($r=.475, p<.01$) arasında pozitif yönlü, orta düzeyli ve istatistiki olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca OEÖ ile PÖ'nün alt boyutları olan inanç ($r=.446, p<.01$) ve destek ($r=.530, p<.01$) arasında da benzer şekilde pozitif yönlü, orta düzeyli ve istatistiki olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Çiftçi (2019) ve Küçük (2020) ise çalışmasında OEÖ ile PSÖ'nün iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve özyeterlik alt boyutları arasında düşük düzeyli, pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Atış ve Terzi (2021) de PSÖ'nün alt boyutları ile OEÖ'nin alt boyutları arasında .14 ile .73 arasında değişen pozitif yönlü istatistiki olarak anlamlı ilişkiler tespit ettiğini raporlamıştır.

PSÖ ile PÖ'nün alt boyutları olan inanç ($r=.670, p<.01$) ve destek ($r=.484, p<.01$) arasında pozitif yönlü, orta düzeyli ve istatistiki olarak anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. PSÖ'nün alt boyutları ile PÖ'nün alt boyutları arasındaki ilişkilerin ise; iyimserlik ve inanç ($r=.490, p<.01$), İyimserlik ve destek ($r=.420, p<.01$), psikolojik dayanıklılık ve inanç ($r=.579, p<.01$), psikolojik dayanıklılık ve destek ($r=.403, p<.01$), umut ve inanç ($r=.645, p<.01$), umut ve destek ($r=.462, p<.01$), özyeterlik ve inanç ($r=.634, p<.01$), özyeterlik ve destek ($r=.419, p<.01$) şeklinde tümünün pozitif yönlü, orta düzeyli ve istatistiki olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Son olarak PÖ ve PSÖ'nün alt boyutları olan iyimserlik ($r=.484, p<.01$), psikolojik dayanıklılık ($r=.510, p<.01$), umut ($r=.577, p<.01$) ve özyeterlik ($r=.544, p<.01$) arasında ise diğer bulgularla benzer şekilde pozitif yönlü, orta düzeyli ve istatistiki olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Literatürde PE ile PPS ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak bazı çalışmalarda, PPS ile ilgili olan iyimserlik ve özyeterlilik değişkenlerinin ayrı ayrı PE ile birlikte incelendiği görülmüştür. Örneğin, Harris ve Willower'a (1998) göre müdürlerin iyimserliğine ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin OE'ye ilişkin algıları arasında orta düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Jahan ve Mehrafzoon (2019) çalışmalarında PE'nin

öğrencilerin özyeterliği ve akademik bağlılığını istatistiki olarak anlamlı Şekilde artırdığını tespit etmişlerdir. Dinçer (2022) de bisiklet sporcuları üzerinde yapmış olduğu çalışmasında PE ile sporcuların özyeterliği arasında orta düzeyli, pozitif yönlü ve istatistiki olarak anlamlı ilişkiler olduğunu saptamıştır. Mersinlioğlu Serin (2022) ise PE ve çalışanların özyeterliği arasında anlamlı bir ilişki saptamamıŐtır.

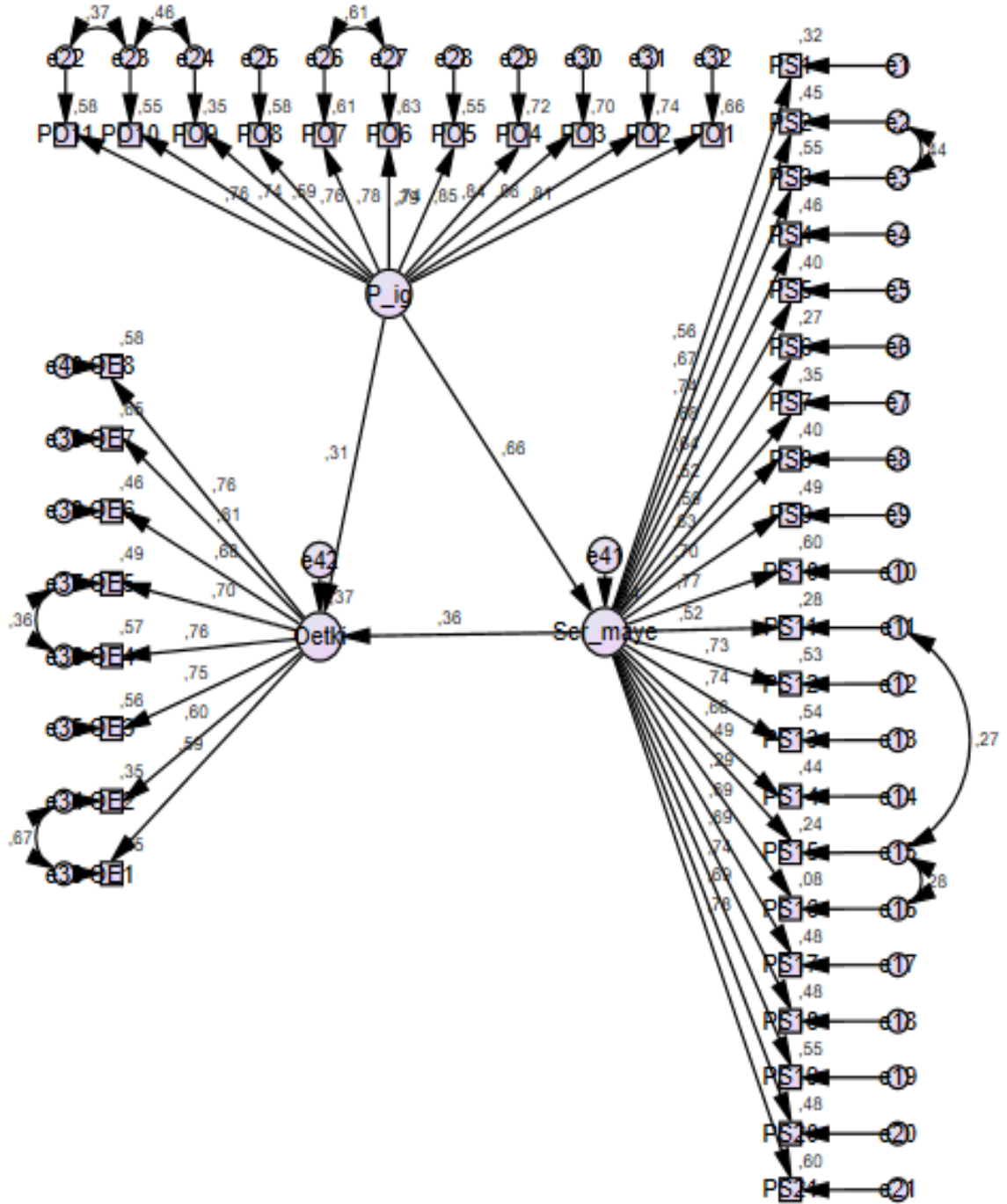
Araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin PPS düzeyleri arttıkça PE'ye yönelik algı düzeyleri artmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin PPS düzeyleri yükseldikçe, OE'ye yönelik algı düzeylerinde artış olacağı değerlendirmesi yapılabilir. Diğer taraftan PE'ye yönelik algı düzeylerindeki artışın, OE'ye yönelik öğretmen algı düzeylerini de artıracadıı söylenebilir.

OE ve PE Arasındaki İlişkide PPS'nin Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular, Yorum Ve Tartışma

Bu bölümde OE ve PE arasındaki ilişkide PPS'nin aracılık rolüne ilişkin yem ve yol analizine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında teorik bağlama uygun olarak oluşturulan modele Şekil 16'da yer verilmiştir

Şekil 16

OE ve PE Arasındaki İlişkide PPS'nin Aracılık Rolüne ilişkin Kurgulanan Yapısal EŞitlik Modeli



Şekil 16'da yer alan yapısal eşitlik modelinde yalnızca 0.05 (%95) düzeyinde anlamlı ilişkiler görülmektedir. Oluşturulan modele ilişkin uyum indekslerinde iyileştirmeler yapmak üzere program tarafından önerilen kovaryanslar yapılmıştır. OE ve PE arasındaki ilişkiye PPS'nin aracılık rolüne ilişkin modele ait uyum iyiliği değerlerine Tablo 52'de yer verilmiştir.

Tablo 52*YEM'e İlişkin Uyum İyiliği Değerleri*

<i>Uyum İyiliği Değerleri</i>	<i>X² /sd</i>	<i>RMSEA</i>	<i>CFI</i>	<i>IFI</i>	<i>TLI</i>	<i>GFI</i>	<i>SRMR</i>
Modele ait Uyum Değerleri	3.42	.07	.85	.85	.84	.74	.070

Tablo 52 incelendiğinde ulaşılan modele ilişkin uyum iyiliği değerlerinin [$X^2 /sd=3.42$, RMSEA (.075), CFI (.85), IFI (.85), TLI (.84), GFI (.74) ve SRMR (.070)] kabul edilebilir uyuma işaret ettiği görülmektedir.

OE ve PE arasındaki ilişkide PPS'nin aracılık rolüne ilişkin yapısal eşitlik modeli değerlerine Tablo 53'te yer verilmiştir.

Tablo 53*YEM'e İlişkin Değerler*

<i>Yapısal Yollar</i>			β^0	β^1	<i>S.H.</i>	<i>t</i>	R^2	<i>p</i>
P.Ser.	<---	Pygm.	0.512	0.663	0.052	9.761	0.439	***
Okul etk.	<---	P.Ser.	0.346	0.358	0.068	5.07	0.367	***
Okul etk.	<---	Pygm.	0.229	0.306	0.049	4.657		***

(*** $p<0,01$) β^0 = Standardize edilmemiş katsayılar, β^1 = Standardize edilmiş Katsayılar

Tablo 53 incelendiğinde *t* değerlerinin ($t > 2.56$, $p < .01$) anlamlı olduğu görülmektedir (Çokluk ve ark., 2012). Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkilerin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir ($r > .30$, $p < .01$). Tablo 53'te yer alan standart katsayılara göre PE, PPS'nin ($\beta^1 = .663$, $p < .01$) ve OE'nin ($\beta^1 = .306$, $p < .01$) anlamlı bir yordayıcısıdır. Buna göre PE'nin, PPS'nin %43'ünü, OE'nin ise %36'sını açıkladığı görülmüştür. Ayrıca PPS'nin de OE'yi anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir ($\beta^1 = .358$, $p < .01$). Buna göre PPS'nin, OE'nin %36'sını açıkladığı ortaya koyulmuştur.

Baron ve Kenny'e (1986) göre değişkenler arasında aracılık etkisinden söz edebilmek için öncelikle bağımsız değişken, aracı ve bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordamalıdır. Ayrıca, aracı değişkenin de bağımlı değişkeni yine anlamlı bir şekilde

yordaması gerekmektedir. Tablo 53'te yer alan değerler dikkate alındığında Baron ve Kenny'in (1986) bu üç varsayımının karşılandığı görülmektedir. Modele ilişkin standardize edilmiş etkilere Tablo 54'te yer verilmiştir.

Tablo 54

Modele İlişkin Etki Değerleri

Yapısal Yollar			Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	VAF
P.Ser.	<---	Pygm	0.663	.000	.663	-
Okul etk.	<---	P.Ser	0.358	.000	.358	-
Okul etk.	<---	Pygm	0.306	.237	.543	.43

Tablo 54 modele ilişkin yapısal yolların dolaylı ve doğrudan etkilerini göstermektedir. Şekil 16, Tablo 53 ve Tablo 54 birlikte değerlendirildiğinde, Elde edilen bulgulara göre aracılık etkisi için gerekli olan şartların karşılandığı görülmüştür. Gerekli şartların karşılanması üzerine OE ile PE arasındaki ilişkide PPS'nin aracılık rolü test edilmiş ve yol analizine ilişkin sonuçlar Tablo 55'te sunulmuştur.

Tablo 55

Yol Analizine İlişkin Değerler

			β^0	β^1	S.H.	t	R ²	p
P.Ser.	<---	Pygm.	0.450	0.602	0.029	15.610	0.363	***
Okul etk.	<---	P.Ser.	0.415	0.342	0.059	7.071	0.363	***
Okul etk.	<---	Pygm.	0.301	0.332	0.044	6.862		***

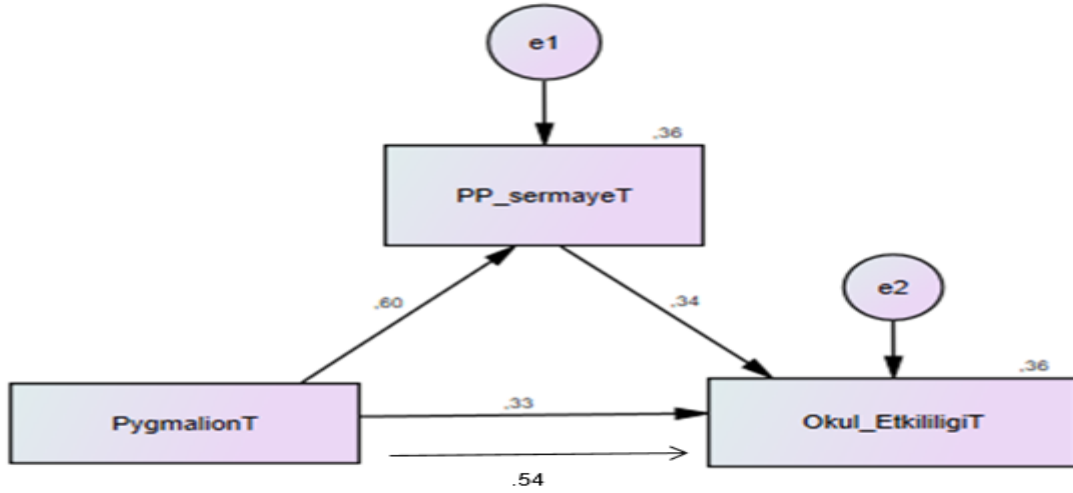
(*** $p < 0,01$) β^0 = Standardize edilmemiş katsayılar, β^1 = Standardize Katsayılar

Tablo 55 incelendiğinde t değerlerinin ($t > 2.56$, $p < 0.01$) yine anlamlı olduğu görülmektedir (Çokluk ve ark., 2012). Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkilerin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir ($r > .30$, $p < .01$). Tablo 55'te yer alan standart katsayılara göre PE, PPS'nin ($\beta^1 = .602$, $p < .01$) ve OE'nin ($\beta^1 = .332$, $p < .01$) anlamlı bir yordayıcısıdır. Bulgulara göre PE'nin, PPS ve OE'nin %36'sını açıkladığı görülmüştür. Ayrıca PPS'nin de okul

etkililiğini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir ($\beta^1 = .342, p < .01$). Buna göre PPS'nin de okul etkililiğinin %36'sını açıkladığı ortaya koyulmuştur. Tablo 55'te yer alan değerler dikkate alındığında Baron ve Kenny'in (1986) üç varsayımının da karşılandığı görülmektedir. Modele ilişkin yol analizi grafiği şekil 17' de sunulmuştur.

Şekil 17

Modele İlişkin Yol Analizi



Şekil 17 ve Tablo 55'te görüldüğü üzere PPS değişkeninin modele eklenmesi sonrasında da sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. PE ve OE arasındaki ilişkinin ($\beta^1 = .54, p < .01$) katsayı değerinin, PPS değişkeninin modele eklenmesi sonrasında ($\beta^1 = .33, p < .01$) azalmış olması, PE ve OE arasındaki ilişkide PPS'nin kısmi aracı rolünün olduğunu göstermektedir (Baron ve Kenny, 1986; Holmbeck, 1997).

Tablo 56

Yol Analizine İlişkin Etki Değerleri

Yapısal Yollar		Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	VAF
P.Ser.	<--- Pyg.	0.602	.000	.602	-
Okul etk.	<--- P.Se.	0.342	.000	.342	-
Okul etk.	<--- Pyg.	0.332	.206	.537	.38

Tablo 56'da da görüldüğü üzere PE, OE üzerinde .332 kadar doğrudan bir etkiye sahipken, dolaylı olarak .206 kadar bir etkiye sahiptir. Yani PE'deki 1 birimlik artış okul etkililiğini doğrudan .332 birim artırırken, dolaylı olarak .206 birim artırmaktadır.

Dolaylı Etki/Toplam Etki= Variance Account For (VAF) oranı değişkenler arasında aracılık etkisinin olup olmadığının belirlenmesinde kullanılan bir diğer yöntemdir (Preacher ve Hayes, 2004; 2008). Bu iki değişken arasındaki VAF ($.206/.537=.38$) değerinin .20 ile .80 arasında bir değer alması da yine kısmi aracılık etkisinin olduğunu göstermektedir (Preacher ve Hayes, 2004; 2008).

Yapılan analizler sonrasında ulaşılan bu bulgular neticesinde, PE ve OE arasındaki ilişkide PPS'nin kısmi aracılık etkisinin olduğu söylenebilir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Bu araştırmada, Iğdır il merkezinde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre OE ile PE arasındaki ilişkide PPS'nin aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

2. Öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinde, demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, okulda çalışılan süre, müdürle çalışılan süre, okuldaki öğretmen sayısı, medeni durum ve okul kademesine göre istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

3. Öğretmenlerin OE'ye yönelik görüşlerinde, demografik değişkenlerden okul türü değişkenine göre özel okullar lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

4. Öğretmenlerin PPS'ye yönelik görüşlerinin iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve özyeterlik alt boyutları ve toplam puanlar açısından yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

5. Öğretmenlerin PPS'ye yönelik görüşlerinde demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, okulda çalışılan süre, müdürle çalışılan süre, okuldaki öğretmen sayısı ve okul kademesine göre istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

6. Öğretmenlerin PPS'ye yönelik görüşlerinde demografik değişkenlerden okul türü değişkenine göre tüm alt boyutlar ve toplam puanlar açısından özel okullar lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

7. Öğretmenlerin PPS'ye yönelik görüşlerinde demografik değişkenlerden medeni durum değişkenine göre iyimserlik alt boyutunda evli öğretmenler lehine istatistiki olarak

anlamli bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Psikolojik dayanıklılık, umut, özyeterlik alt boyutları ve toplam puanlar açısından ise istatistiki açıdan anlamli bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

8. Öğretmenlerin PE'ye yönelik görüşlerinin inanç ve destek alt boyutları ve toplam puanlar açısından yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

9. Öğretmenlerin PE'ye yönelik görüşlerinde demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, okulda çalışılan süre, müdürle çalışılan süre, medeni durum ve okul kademesine göre istatistiki olarak anlamli bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

10. Öğretmenlerin PE'ye yönelik görüşlerinde demografik değişkenlerden okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre inanç ve destek alt boyutu ile toplam puanlarda istatistiki olarak anlamli bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan incelemede bu farkın 1-25, 26-50 ve 50 ve üzeri öğretmen bulunan okullardaki öğretmenler arasında, 1-25 arasında öğretmen bulunan okullardaki öğretmenler lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

11. Öğretmenlerin PE'ye yönelik görüşlerinde demografik değişkenlerden okul türü değişkenine göre destek alt boyutunda bir fark olmadığı, inanç alt boyutu ve toplam puanlarda ise özel okul öğretmenleri lehine istatistiki açıdan anlamli bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

12. Araştırma sonucuna göre, OE ile PPS ve PE arasında orta düzeyli, pozitif yönlü ve istatistiki olarak anlamli bir ilişki vardır. Ayrıca PE ile PPS arasında da benzer şekilde orta düzeyli, pozitif yönlü ve istatistiki açıdan anlamli bir ilişki vardır.

13. Araştırma sonucuna göre, OE ile PPS'nin iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve özyeterlik alt boyutları arasında orta düzeyli, pozitif yönlü ve istatistiki açıdan anlamli ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca OE ile PE'nin alt boyutları olan inanç ve destek arasında da benzer şekilde orta düzeyli, pozitif yönlü ve istatistiki açıdan anlamli ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

14. Araştırma sonucuna göre, PPS ile PE'nin inanç ve destek alt boyutları arasında orta düzeyli, pozitif yönlü ve istatistiki açıdan anlamli ilişkiler olduğu görülmüştür. PPS ve

PE'nin iyimserlik ve inanç, İyimserlik ve destek, psikolojik dayanıklılık ve inanç, psikolojik dayanıklılık ve destek, umut ve inanç, umut ve destek, özyeterlik ve inanç, özyeterlik ve destek alt boyutları arasında da ilişkilerin orta düzeyli, pozitif yönlü ve istatistiki açıdan anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

15. Araştırma sonucuna göre, PE ile PPS'nin iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlik alt boyutları arasında orta düzeyli, pozitif yönlü ve istatistiki açıdan anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

16. Araştırma sonucuna göre, OE ile PE arasındaki ilişkide, PPS'nin kısmi aracılık etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler.

1. Bu araştırma İğdir ili merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenler evreninde yapılmıştır. Bu sebeple farklı şehirler gibi çeşitli evrenlerde ve ülke genelinde yeni araştırmalar yapılabilir.

2. Araştırma, anaokulu ya da üniversite gibi farklı örgüt kültürünün olduğu eğitim kurumlarında tekrarlanabilir.

3. Araştırmanın değişkenlerinden olan PE ile ilgili özellikle ulusal literatürde az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu sebeple PE'nin okulla yakından ilişkili değişkenlerle (okul bağlılığı, okul iklimi, liderlik, iş doyumu vb.) birlikte ele alınması literatüre önemli katkılar sunabilir.

4. Araştırma öğretmen görüşleri kapsamında yürütülmüştür. Bu sebeple okul müdürlerinin ya da okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerinin birlikte incelendiği farklı çalışmaların yapılması literatürde önemli bir boşluğu dolduracaktır.

5. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte yürütüldüğü karma araştırmalarla özellikle PE'ye yönelik daha derinlikli araştırmalar yapılabilir.

6. Özellikle eğitim yöneticilerine PE'ye yönelik eğitimler verilerek deneysel yönetime dayalı araştırmalar yapılabilir.

Uygulamacılara yönelik öneriler.

1. Yönetici ve öğretmenlere PE vb. beklenti kuramları ile ilgili eğitimler verilerek farkındalık düzeyleri artırılabilir. Bu sayede yüksek beklenti algılayan öğretmenlerin okulların amaçlarını gerçekleştirmeye (okul etkililiği) olan katkıları artırılabilir.

2. Yönetici ve öğretmenlerin psikolojik sermayelerini artırıcı eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Bu sayede okul etkililik düzeylerinde artması sağlanabilir.

3. Okullardaki çalışan sayısının (okul büyüklüğünün) belirli sınırlar içinde tutulması okuldaki iş ve işlemlerde çalışan algılarının olumlu etkilenmesine katkı sunabilir.

4. Araştırma sonucuna göre ortaya çıkan anlamlı farklarda özel okulların dikkat çektiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farkların sebepleri daha derinlemesine araştırılarak kamu okulları aleyhine olan durumlar giderilebilir.

5. Literatüre ve bu araştırmaya dayanarak, okul yöneticilerinin öğretmen ve çalışanlara yönelik olumlu beklentilerini açık ve şeffaf biçimde iletmesinin performans artışı sağlayacağı söylenebilir.

Kaynaklar

- Abbas, M., & Raja, U. (2015). Impact of psychological capital on innovative performance and job stress. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne Des Sciences De L'administration*, 32(2), 128- 138. <https://doi.org/10.1002/cjas.1314>
- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Acaray, A. (2019). Pozitif psikolojik sermaye, duygusal emek ve görev-bağlamsal performans arasındaki ilişkinin incelenmesi: bankacılık ve sigortacılık sektöründe bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 73-99. <https://doi.org/10.18074/ckuibfd.417918>
- Akçay, V. H. (2019). *Pozitif psikolojik sermayenin kişisel değerler bakımından iş tatminine etkisi ve bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akgül, Ö. S. (2014). *Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi becerilerinin örgütsel öğrenme düzeyi ve okul etkililiği ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Akgün, E. (2015). *Lise öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Akkaya, R. (2021). *Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye: eğitim örgütlerinde bir karma desen araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akman, Y., & Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 193-202. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1370-published.pdf>

- Akmeşe, Z. (2019). Akmeşe, Z. (2019). Pygmalion etkisi ve sinemaya yansımaları. 1. *Uluslararası İletişim ve Yönetim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, 26-28, Malatya. [https://www.researchgate.net/publication/337160038 PYGMALION ETKISI VE SINEMAYA YANSIMALARI](https://www.researchgate.net/publication/337160038_PYGMALION_ETKISI_VE_SINEMAYA_YANSIMALARI)
- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aksu, T. (2021). *Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile duygusal emeklerinin okul etkililiğini yordama düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Albert-Green, D. (2005). *Teachers', parents', and students' perceptions of effective school characteristics of two texas urban exemplary open-enrollment charter schools*. (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/teachers-parents-students-perceptions-effective/docview/305361239/se-2?accountid=131578>
- Almadi, S. (2019). The research method of conceptual frameworks. The case of Pygmalion effect: A leadership style or self-fulfilling prophecy?. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(3), 487-510. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.3.41>
- Angus, L. (1993). Review: The sociology of school effectiveness. *British Journal of Sociology of Education*, 14(3), 333-345. <https://doi.org/10.1080/0142569930140309>
- Anık, S. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.

- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001>
- Arslan, H., Kuru, M., & Satıcı, A. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 15-25. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/838>
- Aslan, İ. (2017). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Atcioğlu, E. (2018). *Okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Atcioğlu, E., & Köse, A. (2018). The relationship between the levels of teachers' and administrators' work engagement and the effectiveness of the schools, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(32), 915-947.
- Atış, D. (2020). *Okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Atış, D., & Terzi, Ç. (2021). Investigation of the effect of positive psycghological capital on school effectiveness. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(2), 1750-1778. <https://doi.org/10.17679/inuefd.880678>
- Atmaca, E. (2021). *Okul etkililiğini yordayan iki faktör: teknolojik liderlik ve örgütsel çeviklik* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Austin, D. B. (2005). The effects of a strengths development intervention program upon the self -perceptions of students' academic abilities (Order No. 3175080). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305363590).

<https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-strengths-development-intervention/docview/305363590/se-2?accountid=131578>

- Austin, G. R. (1979). An analysis of outlier exemplary schools and their distinguishing characteristics. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Austin, G. R. (1981). Exemplary Schools and Their Identification. *New Directions for Testing and Measurement*, 10, 31-48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ251727>
- Averill, J. R., Catlin, G., & Chon, K. K. (1990). *Rules of hope* (pp. 1-8). Springer.
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. F. (2010a). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 17–28. <https://doi.org/10.1037/a0016998>
- Avey, J. B., Luthans, F., & Youssef, C. M. (2010b). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of management*, 36(2), 430-452. <https://doi.org/10.1177/0149206308329961>
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human resource development quarterly*, 22(2), 127-152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The journal of applied behavioral science*, 44(1), 48-70. <https://doi.org/10.1177/0021886307311470>
- Avolio, B. J., & B. M. Bass. (1988). Transformational leadership, charisma and beyond. In J. G. Hunt, B. R. Baliga, H. P. Dachler, & C. A. Schriesheim (Eds.), *Emerging leadership vistas* (pp. 29-50). Lexington Books.

- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: a look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *Leadership Quarterly*, 15(6), 801-823. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.003>
- Avolio, B. J., & Gibbons, T. C. (1988). Developing transformational leaders: A life span approach. In J. A. Conger & R. N. Kanungo (Eds.), *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness* (pp. 276–308). Jossey-Bass.
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O., & Chan, A. (2009). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies. *The leadership quarterly*, 20(5), 764-784. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.06.006>
- Aycan, A. (2005). Gençlik merkezlerinde örgütsel etkililik ve hizmet kalitesinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, galatea, and the golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459–474. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459>
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul geliştirme kuram, uygulama ve araştırma* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Balcı, O., & Ağ, C. (2018). Okulda pygmalion etkisi-the pygmalion effect at school. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(29), 3644-3652. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.771>

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed), *Handbook of principles organizational behavior* (2nd Ed.), (pp. 179-200). New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119206422.ch10>
- Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Harvard University Press.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Baum, D. R., & Riley, I. (2019). The relative effectiveness of private and public schools: evidence from Kenya. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(2), 104-130. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1520132>
- Berberoğlu, N. (2013). *Psikolojik sermayenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi: bir alan araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Berner, M. M. (1993). Building conditions, parental involvement, and student achievement in the District of Columbia public school system. *Urban Education*, 28(1), 6-29. <https://doi.org/10.1177/0042085993028001002>
- Bernhardt, V.L. (1998). *Data analysis for comprehensive schoolwide improvement*. Eye on Education, Inc.
- Beşir, F. H. (2019). *Örgütsel değerlerin okul etkisine etkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Bezuijen, X. M., Van Den Berg, P. T., Van Dam, K., & Thierry, H. (2009). Pygmalion and employee learning: The role of leader behaviors. *Journal of Management*, 35(5), 1248–1267. <http://doi.org/10.1177/0149206308329966>
- Bilecik, T. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermayeleri, yönetsel destek algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki: Alanya ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.
- Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları: Kayseri ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of personality and social psychology*, 70(2), 349. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>
- Blumberg, A., & Greenfield. W. (1980). *The effective principal Perspectives on school leadership*. Allyn and Bacon.
- Bossert, S. T. (1988). School effects. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration* (341-352). Longman.
- Botha, R. J. (2010). School effectiveness: conceptualising divergent assessment approaches. *South African Journal of Education*, 30(4). <https://doi.org/10.15700/saje.v30n4a391>
- Brodersen, R. B. (2001). *Can women leaders in organizational settings in the united states produce the pygmalion effect?* (Unpublished doctoral dissertation). Nova Southeastern University, Lisbon. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/can-women-leaders-organizational-settings-united/docview/304784494/se-2>
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. Praeger.

- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement: Executive summary*. Occasional Paper No. 17. Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Michigan. <https://eric.ed.gov/?id=ED181005>
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher–student relationships: Causes and consequences*. Holt, Rinehart, and Winston.
- Budjac Corvette, B.A. (2007). *Conflict management: A practical guide to developing negotiation strategies*. Pearson Prentice Hall.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. PegemA.
- California State Department of Education. (1980). *Report on the special studies of selected ECE schools with increasing and decreasing reading scores: A report to the Joint Legislative Budget Committee and the Fiscal and Policy Committees of the Legislature as required by item 283 of the Supplemental Language to the 1977-78 Budget Act*. Sacramento, CA: Office of Program Evaluation and Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 188 106). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED188106.pdf>
- Cameron, K. S. (1982). *The effectiveness of ineffectiveness: a new approach to assessing patterns of organizational effectiveness*. Boulder, Co: National Center for Higher Education Management Systems. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED271066.pdf>
- Cameron, K., Dutton, J. E., & Quinn R. E. (2003). *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. Berrett-Koehler Publishers. https://www.bkconnection.com/static/Positive_Organizational_Scholarship_EXCERPT.pdf
- Cey, T. W. (1992). *Administrative style, school size, school effectiveness and other demographic variables* (Unpublished doctoral dissertation). Wayne State University,

Michigan. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/administrative-style-school-size-effectiveness/docview/304005359/se-2>

Cheng, Y. C. (1996). A school-based management mechanism for school effectiveness and development. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 35-61.
<https://doi.org/10.1080/0924345960070102>

Cheng, Y. C. (1997, April, 13-16). *Monitoring school effectiveness: conceptual and practical possibilities and dilemmas in developing a framework*. Paper presented at the Asia-Pacific Economic Cooperation Education Forum on School-Based Indicators of Effectiveness, Quilin, China. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407730.pdf>

Cheung, F., Tang, C. S., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348-371.
https://www.academia.edu/download/59374280/CheungTangTang2011_IJSM%E4%B8%AD%E5%9B%BD%E9%AB%98%E6%A0%A1%E4%B8%AD%E5%BF%83%E7%90%86%E8%B5%84%E6%9C%AC%E4%BD%9C%E4%B8%BA%E4%B8%AD.pdf

Chow, S. L. (1987). Some reflections on Harris and Rosenthal's 31 meta-analyses. *The Journal of psychology*, 121(1), 95-100.
<https://doi.org/10.1080/00223980.1987.9712648>

Chowdhury, M. S. (1997). *Motivating the salesforce: The pygmalion effect* (Unpublished doctoral dissertation). Nova Southeastern University, Florida.
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/motivating-salesforce-pygmalion-effect/docview/304409149/se-2>

Christopher, S. (1997). *School effectiveness characteristics in moderate and low performing elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of

Miami, Miami. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/school-effectiveness-characteristics-moderate-low/docview/304355307/se-2>

Čilić, A., & Kovačević, S. (2021). Examination of Differences in Perception of the “Good” School—From the Perspective of Teachers. *Pedagoška obzorja*, 36(1).
https://www.researchgate.net/profile/Antea-Cilic/publication/350966515_Examination_of_differences_in_perception_of_the_good_school_-_from_the_perspective_of_teachers/links/60a55166a6fdcc3f30e23791/Examination-of-differences-in-perception-of-the-good-school-from-the-perspective-of-teachers.pdf

Coleman, J. S. (1972). Class and the classroom: class integration—a fundamental break with the past. *Saturday Review (New York 1952)*, 58(9).
<https://eric.ed.gov/?id=EJ059517>

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, F., Mood, A.M., Weinfeld, G.D., & York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>

Cooper, H. M. (1979). Pygmalion grows up: A model for teacher expectation, communication, and performance influence. *Review of Educational Research*, 49(3), 389-410. <https://doi.org/10.2307/1170137>

Coutu, D. L. (2002). How resilience works. *Harvard business review*, 80(5), 46-56.
http://alecoledelavie.com/accueil/vie_uploads/PMP_resources_2016/PMP_resources/6_HR/Effectiveness/Harvard_business_review_on_building_personal_and_organizational_Resilience.pdf

Craig, I. (2001). *Primary school size and its relationship to school effectiveness: An exploration of optimal size for primary schools* (Unpublished doctoral dissertation).

University of Kent, Canterbury. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/primary-school-size-relationship-effectiveness/docview/301626411/se-2>

Crawford, K. S., Thomas, E. D., & Fink, J. J. (1980). Pygmalion at sea: Improving the work effectiveness of low performers. *Journal of Applied Behavioral Science*, 16(4), 482–505. <https://doi.org/10.1177/002188638001600405>

Csikszentmihalyi, M., & Seligman, M. (2000). Positive psychology Positive psychology: An introduction. *American Psychologist Association*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Cuttance, P. (1992). Evaluating the effectiveness of schools. In Cuttance, P., & Reynolds, D. (Eds.). (1992). *School effectiveness: Research, policy, and practice*. Cassell.

Cuttance, P., & Reynolds, D. (1992). *School effectiveness: Research, policy, and practice*. Cassell.

Çakır, E. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çavuş, M. F., & Gökçen, A. (2015). Psychological capital: Definition, components and effects. *British Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 5(3), 244-255. <http://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/12574>

Çetin, F., & Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137. https://www.academia.edu/download/21887802/Orgutsel_Psikolojik_Sermaye_Bir_Olcek_Uyarlama_Calismasi.pdf

Çınar, E. (2011). *Pozitif psikolojik sermayenin örgütsel bağlılıkla ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Çiftçi, K. (2019). Ortaokul öğrencilerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul etkinliği düzeyleri arasındaki ilişki: Erzurum ili örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çiftçi, K., & Özdemir, M. (2023). Pygmalion ölçeği'nin (PÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 272-299. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1194957>
- Çimen, İ. (2015). Öğretmenlerin psikolojik sermaye algısına ilişkin faktörlerin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114-134. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pausbed/issue/34756/384422>
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136. <https://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49949/640131>
- Daft, R. L. (2015). *Organization theory and design*. Cengage learning. p. 45-86.
- Darley, J. M., & Fazio, R. H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35(10), 867. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.10.867>
- Darling-Hammond, L., & Falk, B. (1997). Using standards and assessments to support student learning. *Phi Delta Kappan*, 79(3), 190. <https://www.proquest.com/openview/5a4e9458af9a58ff6e83e5e1762244a8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41842>
- Davidson, O. B., & Eden, D. (2000). Remedial self-fulfilling prophecy: Two field experiments to prevent golem effects among disadvantaged women. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 386. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.3.386>

- Demir, E. (2019). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Denyer, D. (2017). *Organizational Resilience: A summary of academic evidence, business insights and new thinking*. BSI and Cranfield School of Management. <https://www.cranfield.ac.uk/-/media/images-for-new-website/som-media-room/images/organisational-report-david-denyer.ashx>
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Dignan, P. J. (1982). *The Pygmalion Principal: Are Effective Elementary Principals Born Or Made?*. University of Michigan.
- Dilsiz, F. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Dinçer, B. (2022). *Bisiklet sporcularının öz yeterliği üzerinde pygmalion etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Dobbie, W., & Fryer Jr, R. G. (2013). Getting beneath the veil of effective schools: Evidence from New York City. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(4), 28-60. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/app.5.4.28>
- Doğuş, Y. (2021). *Örgütsel barışın fenomenolojik incelemesi ve okul etkililiği ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Durukan, H. (2015). *Okulların etkililiği bağlamında öğretmen algılarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

- Dvir, T., Eden, D., & Banjo, ML. (1995). Self-fulfilling prophecy and gender: can women be Pygmalion and Galatea?. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 253-270. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.2.253>
- Earthman, G. I. (2002). *School facility conditions and student academic achievement*. Williams Watch Series: Investigating the Claims of Williams v. State of California. <https://escholarship.org/content/qt5sw56439/qt5sw56439.pdf>
- Eden, D. (1984). Self-fulfilling prophecy as a management tool: Harnessing pygmalion. *Academy of Management Review*, 9(1), 64–73. <https://doi.org/10.2307/258233>
- Eden, D. (1988). Pygmalion, goal setting, and expectancy: Compatible ways to boost productivity. *Academy of Management Review*, 13(4), 639–652. <https://doi.org/10.2307/258381>
- Eden, D. (1990a). *Pygmalion in management: Productivity as a self-fulfilling prophecy*. MA: Lexington Books.
- Eden, D. (1990b). Industrialization as a self-fulfilling prophecy: The role of expectations in development. *International Journal of Psychology*, 25(3–6), 871–886. <https://doi.org/10.1080/00207599008247933>
- Eden, D. (1990c). Pygmalion without interpersonal contrast effects: Whole groups gain from raising manager expectations. *Journal of Applied Psychology*, 75(4), 394–398. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.4.394>
- Eden, D. (1992). Leadership and expectations: Pygmalion effects and other self-fulfilling prophecies in organisations. *The Leadership Quarterly*, 3(4), 271–305. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(92\)90018-B](https://doi.org/10.1016/1048-9843(92)90018-B)
- Eden, D. (1996). Implanting Pygmalion Leadership Style through training, coaching, and long-term follow-up. Unpublished manuscript.
- Eden, D., & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment. *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 352–360. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.3.352>

- Eden, D., & Davidson, O. B. (1997). *Remedial self-fulfilling prophecy: Preventing Golem effects among disadvantaged women*. Poster session presented at the annual conferences of the Society for Industrial and Organizational Psychology, St. Louis, MO.
- Eden, D., Geller, D., Gewirtz, A., Gordon-Terner, R., Inbar, I., Liberman, M., Pass, Y., Salomon-Segev, I., & Shalit, M. (2000). Implanting pygmalion leadership style through workshop training: Seven field experiments. *The Leadership Quarterly*, 11(2), 171–210. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00042-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00042-4)
- Eden, D., & Kinnar, J. (1991). Modeling galatea: Boosting self-efficacy to increase volunteering. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 770–780. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.770>
- Eden, D., & Ravid, G. (1982). Pygmalion versus self-expectancy: Effects of instructor- and self-expectancy on trainee performance. *Organizational Behavior & Human Performance*, 30(3), 351–364. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(82\)90225-2](https://doi.org/10.1016/0030-5073(82)90225-2)
- Eden, D., & Shani, A. B. (1982). Pygmalion goes to boot camp: Expectancy, leadership, and trainee performance. *Journal of Applied Psychology*, 67(2), 194–199. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.2.194>
- Eden D, Sulimani R. (2002). Pygmalion training made effective: Greater mastery through augmentation of self-efficacy and means efficacy. In: Avolio BJ, Yammarino FJ, (Eds). *Transformational/charismatic leadership: The road ahead*. Elsevier.
- Eden, D., & Zuk, Y. (1995). Seasickness as a self-fulfilling prophecy: Raising self-efficacy to boost performance at sea. *Journal of Applied Psychology*, 80(5), 628–635. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.5.628>
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.

<http://www.midwayisd.org/cms/lib/TX01000662/Centricity/Domain/8/2.%20Edmonds%20Effective%20Schools%20Movement.pdf>.

- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 40(3), 4-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED221536.pdf>
- Ekinci, H., & Yılmaz, A. (2002). Kamu örgütlerinde yönetsel etkinliğin artırılması üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19, 35-50. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erciyesuibd/issue/38173/440981>
- Egrik, E. B. (2007). *Türk sinemasında pygmalion etkisi: yeşilçam'da pygmalion uyarlamaları ve toplumsal cinsiyet* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erdemol, H. (2018). Pygmalion ile Galatea. *Bütün Dünya dergisi*, s.85. <http://www.butundunya.com/pdfs/2018/06/2018-06.pdf>
- Ergül, H. F. (2020). Pozitif psikolojik sermaye ile öğretmen liderliği ilişkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 84, 325-336. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2575467>
- Erikson, E. H. (1994). *Insight and responsibility*. WW Norton & Company.
- Erkmen, T., & Esen, E. (2012). Bilişim sektöründe çalışanların psikolojik sermaye düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 55-72. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/18879>
- Ermeydan, M. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle algılanan okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Ertürk, E. M. (2017). Bilimsel psikolojinin tarihsel süreci üzerine. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 161-180. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/591558>

- Eser, İ. (2018). *Öğretmenlerin etik liderlik algısının işle bütünleşme ile olan ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organization*. Prentice-Hall.
- Evcı, N., & Aylar, F. (2017). Derleme: Ölçek geliştirme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 389-412.
https://www.researchgate.net/publication/351092818_DERLEME_OLCEK_GELIS_TIRME_CALISMALARINDA_DOGRULAYICI_FAKTOR_ANALIZININ_KULLANIMI
- Field, J. (2008). *Sosyal sermaye* (2. Basım). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Frank J. (1968). Role of hopein psychotherapy. *International Journal of Psychiatry*, 5(5), 383.395. <https://europepmc.org/article/med/5659469>
- Froh, J. J. (2004). The history of positive psychology: Truth be told. *NYS psychologist*, 16(3), 18-20. <http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2015/01/Froh-2004.pdf>
- Fs.blog (2021). The pygmalion effect: Proving them right. <https://fs.blog/the-pygmalion-effect/>
- Fuchs, A. H., & Evans, R. B. (2013). Psychology as a science. In D. K. Freedheim & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: History of psychology* (pp. 1–31). John Wiley & Sons, Inc.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference* (17.0 update-10a ed.). Pearson.
- Glenn, B. C. (1981). What works? An examination of effectire schools for poor black children. MA: Harvard University, Center for Law and Education.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED216060.pdf>

- Gold, M., & Kierein, N. (1998). Pygmalion in organizations: A meta-analysis. In Poster presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Dallas, Texas, Usa.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9e éd.). MA: Allyn et Bacon.
- Gordon, G. (2006). *Building engaged schools: Getting the most out of America's classrooms*. Gallup Press.
- Gökbulut, B., & Turan, S. (2021). Exploring the link between principals visionary leadership and school effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(14), 589-23. : <https://doi.org/10.35826/ijetsar.320>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), 217-247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Harms, P. D., & Luthans, F. (2012). Measuring implicit psychological constructs in organizational behavior: An example using psychological capital. *Journal of Organizational Behavior*, 33(4), 589-594. <https://doi.org/10.1002/job.1785>
- Harris, M.M., & Willower, D.J. (1998). *Principals' optimism and perceived school Effectiveness*. *Journal of Educational Administration*, 36(4), pp. 353-361. <https://doi.org/10.1108/09578239810211536>
- Hasnain, N., Hasan, Z., & Chorath, S. (2017). Organizational Citizenship Behavior and Work Motivation as Correlates of Psychological Capital among Public and Private School Teachers. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3(3), 133. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v3i3p133>
- Heck, R. H. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Educational administration quarterly*, 36(4), 513-552. <https://doi.org/10.1177/00131610021969092>

- Heinzen, T. E., Lilienfeld, S. O., & Nolan, S. A. (2015). Clever Hans: What a horse can teach us about self-deception. *Skeptic (Altadena, CA)*, 20(1), 10-18. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA410641777&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=10639330&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7Ed4101618>
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21648/232728>
- Hesapçioğlu, M. (1991, 13-14, Nisan). Etkin Okul Araştırmaları. Özel Kültür Okulları Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi (Ed.), *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu: Eğitimde Nitelik Geliştirme*. İstanbul, Türkiye.
- Heyneman, S. P. (1976). Influences on academic achievement: A comparison of results from Uganda and more industrialized societies. *Sociology of education*, 49(3), 200-211. <https://www.jstor.org/stable/pdf/2112231.pdf>
- Hezkiau-Ludwig, R., & Eden, D. (2010). *Bottom-up pygmalion: A field experimental test of the effects of follower expectations on leader performance*. (Working Paper, Research No. 06780100). Henry Crown Institute of Business Research. https://en-coller.tau.ac.il/sites/nihul_en.tau.ac.il/files/WP_11-2010_Eden.pdf
- Ho, L. A., Lin, C. Y., Kuo, T. H., Kuo, Y. K., & Kuo, Y. L. (2008). Applying deeper learning and Confucian values in enhancing school effectiveness: Empirical results and findings. *Urban Education*, 43(5), 561-586. <https://doi.org/10.1177/0042085907304>
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(4), 599-610. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.65.4.599>

- Horne III, J. F., & Orr, J. E. (1997). Assessing behaviors that create resilient organizations. *Employment Relations Today*, 24(4), 29-39. <https://doi.org/10.1002/ert.3910240405>
- Hoy, W. K. (2009). *School effectiveness index*. <https://www.waynekhoy.com/school-effectiveness/>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi*. Çev. Edt: S. Turan). Nobel.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Routledge Falmer.
- Okul Listesi (2022).
<https://www.meb.gov.tr/baglantililar/okullar/index.php?ILKODU=76&ILCEKODU=1>
14.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Irving, L. M., Snyder, C. R., & Crowson, Jr, J. J. (1998). Hope and coping with cancer by college women. *Journal of personality*, 66(2), 195-214. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00009>
- Jahan, F., & Mehrafzoon, D. (2019). Effectiveness of pygmalion effect-based education of teachers on the students' self-efficacy and academic engagement. *Iranian journal of Learning and Memory*, 1(4), 17-22.
https://journal.iepa.ir/article_89167_541788dfd6d6a03af16fa7d6fe709eb0.pdf
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books.
- Johnson, H. M. (1911). [Review of *Clever Hans (the Horse of Mr. von Osten): A Contribution to Experimental, Animal, and Human Psychology*, by O. Pfungst, C. Stumpf, C. L. Rahn, & J. R. Angell]. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 8(24), 663–666. <https://doi.org/10.2307/2012691>
- Jungbluth, P. (1993). Pygmalion and the effectiveness of "Black" schools: Teachers' stereotypes and hidden goal differentiations towards ethnic minorities. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18(2), 99–110. <https://psycnet.apa.org/record/1994-11524-001>

- Kanmaz, A., & Uyar, L. (2016). Okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2): 123-136. <https://hdl.handle.net/11499/43299>
- Kaptein, M. (2012). *Why do good people sometimes do bad things?: 52 Reflections on ethics at work*. Available at SSRN 2117396. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2117396>
- Karacabey, M. F. (2021).Pygmalion etkisi. N. Cemaloğlu (Ed.), *Sendromların eğitim ve yönetime yansımaları* (3. Baskı) İçinde (227-242). Pegem Akademi.
- Karakoç, F. Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49. <https://doi.org/10.25282/ted.228738>
- Karakowsky, L., DeGama, N., & McBey, K. (2012). Facilitating the Pygmalion effect: The overlooked role of subordinate perceptions of the leader. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85(4), 579–599. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2012.02056.x>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Anı Yayıncılık.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*, (Vol. 2, p. 528). Wiley.
- Kaya, Ş. F. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme: Şahinbey ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Keçeli, A. F. (2013). *Sosyal Sermaye*. <https://birikimdergisi.com/guncel/719/sosyal-sermaye>

- Kelekçi, H. (2015). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 343-350. <https://dergipark.org.tr/en/pub/oybd/issue/16338/171074>
- Keser, S. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, E. (2019). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının bazı iş tutumları (iş performansı, iş tatmini, örgütsel bağlılık) üzerine etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Kılıç, S. (2014). Effect size. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 4(1), 44-6. doi:10.5455/jmood.20140228012836
- Kim, M. S., Kim, S. H., Koo, D. W., & Cannon, D. F. (2019). Pygmalion leadership: Theory and application to the hotel industry. *International Journal of Hospitality & Tourism Administration*, 20(3), 301-328. <https://doi.org/10.1080/15256480.2017.1383963>
- King, A. S. (1970). Managerial relations with disadvantaged work groups: Supervisory expectations of the underprivileged worker (Unpublished doctoral dissertation). Texas Tech University. Texas.
- King, A. S. (1971). Self-fulfilling prophecies in training the hard-core: Supervisors' expectations and the underprivileged workers' performance. *Social Science Quarterly*, 52(2), 369-378. <https://www.jstor.org/stable/42860015>
- Kirk, D. J., & Jones, T. L. (2004). *Effective schools* (Assessment Report). Pearson Education Inc. http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/EffectiveSchools.pdf

- Klarreich, S. (1998) 'Resiliency: The skills needed to move forward in a changing environment. In S. Klarreich (Ed.) *Handbook of organizational health psychology: Programs to make the workplace healthier* (pp. 219–38). CT: Psychosocial Press.
- Klitgaard, R. E., & Hall, G. R. (1975). Are there unusually effective schools?. *Journal of Human Resources*, 10(1), 90-106. <https://doi.org/10.2307/145121>
- Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayınları.
- Korkmaz, E. V., & Çelik, A. (2021). Pozitif psikolojik sermaye çalışmaları üzerine bir içerik analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 35(3), 1189-1204. <https://doi.org/10.16951/atauniiibd.934028>
- Koyuncu, V. (2022). *Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Landis, B. C. (1998). Looking at the effective schools characteristics and performance assessment in Pennsylvania elementary schools (Unpublished doctoral dissertation). Lehigh University, Pennsylvania. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/looking-at-effective-schools-characteristics/docview/304433485/se-2>
- Learman, L. A., Avorn, J., Everitt, D. E., & Rosenthal, R. (1990). Pygmalion in the nursing home the effects of caregiver expectations on patient outcomes. *Journal of the American Geriatrics Society*, 38(7), 797-803. <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.1990.tb01472.x>

- Leppink, C. K. (2010). *Pygmalion training in a for-profit organization: The nondeceptive creation of the pygmalion effect* (Unpublished doctoral dissertation). Regent University, Virginia. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/pygmalion-training-profit-organization/docview/760949099/se-2?accountid=131578>
- Levine, D. U., & Stark, J. (1981). Instructional and organizational arrangements and processes for improving academic achievement at inner city elementary schools. A study of the Chicago mastery learning reading program and other school-wide approaches for improving reading at selected schools in Chicago, Los Angeles, and New York. Extended summary and conclusions. National Institute of Education (ED), Washington, D.C. <https://eric.ed.gov/?id=ED213814>
- Lezotte, L. W. (1986). *School Effectiveness: Reflections and Future Directions*. American Educational Research Association, San Francisco, California. <https://eric.ed.gov/?id=ED274047>
- Lezotte, L. W. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd. <http://www.effectiveschools.com/Correlates.pdf>
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd, 5. <http://www.effectiveschools.com/downloads/RevEv.pdf>
- Lezotte, L. W., & Snyder, K. M. (2011). *What effective schools do: Re-envisioning the correlates*. Solution Tree Press. http://solutiontree.s3.amazonaws.com/solutiontree.com/media/pdf/study_guides/What_Effective_Schools_Do.pdf
- Livingston JS. 1969. Pygmalion in management. *Harvard Business Review*, 47(4), 81-89. <http://www.mcrhdi.gov.in/91fc/coursematerial/management/13%20Pygmallion%20in%20Management.pdf>

- Lumpe, A. T. (2007). Application of effective schools and teacher quality research to science teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, 18(3), 345-348. <https://doi.org/10.1007/s10972-007-9042-y>
- Lunenburg, F. C. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 14(1), 1-6. <http://nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Self-Efficacy%20in%20the%20Workplace%20IJMBA%20V14%20N1%202011.pdf>
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Luthans, F. (2002a). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Perspectives*, 16(1), 57-72. <https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640181>
- Luthans, F. (2002b). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706. <https://doi.org/10.1002/job.165>
- Luthans, F., Avey, J. B., Clapp-Smith, R., & Li, W. (2008). More evidence on the value of Chinese workers' psychological capital: A potentially unlimited competitive resource?. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(5), 818-827. <https://doi.org/10.1080/09585190801991194>
- Luthans, F. & Avolio, B. J. (2009). The "point" of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 291-307. <https://doi.org/10.1002/job.589>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007a). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Li, W. (2005). The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and*

Organization Review, 1(2), 249-271. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2005.00011.x>

Luthans, F., & Jensen, S. M. (2002). Hope: A new positive strength for human resource development. *Human Resource Development Review*, 1(3), 304-322. <https://doi.org/10.1177/1534484302013003>

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007b). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. In D. L. Nelson, & C. L. Cooper (Eds.), *Positive Organizational Behavior*, (pp.9-24). Sage. https://perpustakaan.gunungsitolikota.go.id/uploaded_files/temporary/DigitalCollection/MiM5NDIwNGYwZDQyYjgzZDg4NzhIMjA1MTkxM2Q3MDFjMmYyNTkYQ==.pdf#page=22

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007c). *Psychological capital: Developing the human competitive edge* (Vol. 198). Oxford university press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>

Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007>

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143–160. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of management*, 33(3), 321-349. <https://doi.org/10.1177/0149206307300814>

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339-366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>

- Mace-Matluck, B. (1987). The effective schools movement: Its history and context. An SEDL monograph. Southwest Educational Development Lab., Austin, Tex. <https://eric.ed.gov/?id=ED304781>
- Mahfud, T., Triyono, M. B., Sudira, P., & Mulyani, Y. (2020). The influence of social capital and entrepreneurial attitude orientation on entrepreneurial intentions: the mediating role of psychological capital. *European Research on Management and Business Economics*, 26(1), 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2019.12.005>
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of applied psychology*, 73(1), 107. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.73.1.107>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037//0033-066X.56.3.227>
- McMurray, A. J., Pirola-Merlo, A., Sarros, J. C., & Islam, M. M. (2010). Leadership, climate, psychological capital, commitment, and wellbeing in a non-profit organization. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(5), 436-457. <https://doi.org/10.1108/01437731011056452>
- McNatt, D. B. (2000). Ancient pygmalion joins contemporary management: A meta-analysis of the result. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 314–322. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.2.314>
- McNatt, D. B. & Judge, T.A. (2004). Boundary conditions of The galatea effect: A field experiment and constructive replication. *Academy of Management Journal*, 47 (4), pp.550–565. <https://doi.org/10.5465/20159601>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). Pisa 2003 projesi ulusal nihai rapor. Milli Eğitim Basımevi.
<http://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). Pisa 2006 Türkiye ulusal nihai raporu. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. <http://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). Pisa 2009 Türkiye ulusal ön raporu. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. <http://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). Pisa 2012 Türkiye ulusal nihai raporu. İşkur Matbaacılık Ltd. Şti. <http://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Pisa 2015 Türkiye ulusal raporu. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. <http://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Pisa 2018 Türkiye ulusal ön raporu (Rapor No:10). Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
<http://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>
- Menninger, K. (1959). The academic lecture: Hope. *American Journal of Psychiatry*, 116(6), 481-491. <https://doi.org/10.1176/ajp.116.6.481>
- Mert, P., Parlar, H., & Özgenel, M. (2021). The role of the critical leadership style of school principals in school effectiveness. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1079-1089. <https://doi.org/10.17755/esosder.765307>
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8(2), 193–210.
<https://doi.org/10.2307/4609267>
- Minaz, M. B., Özel, Y., & Ay, M. (2022). The relationship between principals' technological leadership competence and school effectiveness. *Education Quarterly Reviews*, 5(4), 39-57. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.04.570>

- Morrison, S. (2014). *The pygmalion Effect*. <https://talentmanagement360.com/wp-content/uploads/2014/12/The-Pygmalion-Effect-HowLeadersManagersCreateaCycleofSelf-FulfillingProphecies.pdf>
- Mortimore, P., & Sammons, P. (1987). New evidence on effective elementary schools. *Educational Leadership*, 45(1), 4-8. <https://www.ascd.org/el/articles/new-evidence-on-effective-elementary-schools>
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1989). A study of effective junior schools. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 753-768. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90026-8](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90026-8)
- Mortimore, P., Sammons, P., & Thomas, S. (1994). School effectiveness and value added measures. *Assessment in Education*, 1(3), 315-332. <https://doi.org/10.1080/0969594940010307>
- Mott, P. E. (1972). *The characteristics of effective organizations*. Harper & row.
- Murphy, D., Campbell, C., & Garavan, T. N. (1999). The Pygmalion effect reconsidered: its implications for education, training and workplace learning. *Journal of European Industrial Training*, 23(4/5), 238-251. <https://doi.org/10.1108/03090599910272112>
- Mvana, S. W., & Louw, L. (2020). Socio-demographic variables of work engagement, psychological capital and turnover intention among South African teachers. *African Journal of Employee Relations*, 44(1), 1-22. <https://hdl.handle.net/10520/ejc-labour1-v44-n1-a7>
- Naso, Publius Ovidius (M.S. 8/1994). *Dönüşümler*. (İ. Z. Eyüboğlu Çev.). Payel Yayınevi.
- Natanovich, G., & Eden, D. (2008). Pygmalion effects among outreach supervisors and tutors: Extending sex generalizability. *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1382–1389. <https://doi.org/10.1037/a0012566>

- Nikezić, S., Dželetović, M., & Vučinić, D. (2016). Chester Barnard: Organisational-management code for the 21st century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 221, 126-134. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.098>
- Nir, A. E., & Hameiri, L. (2014). School principals' leadership style and school outcomes: The mediating effect of powerbase utilization. *Journal of educational administration*, 52(2), 210-227. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2013-0007>
- Norman, S. M. (2006). The role of trust: Implications for psychological capital and authentic leadership (Unpublished doctoral dissertation). The University of Nebraska, Lincoln. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/role-trust-implications-psychological-capital/docview/305273134/se-2>
- Norman, S. M., Avey, J. B., Nimnicht, J. L., & Graber Pigeon, N. (2010). The interactive effects of psychological capital and organizational identity on employee organizational citizenship and deviance behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(4), 380-391. <https://doi.org/10.1177/1548051809353764>
- Novitasari, D., Siswanto, E., Purwanto, A., & Fahmi, K. (2020). Authentic Leadership and Innovation: What is the Role of Psychological Capital?. *International Journal of Social and Management Studies*, 1(1), 1-21. <https://www.ijosmas.org/index.php/ijosmas/article/download/1/1>
- Ontai-Machado, D. (2016). *Teachers' perceptions of elementary school principals' leadership attributes and their relationship to school effectiveness* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minnesota.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi: Batman ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Orhan, U. ve Mendi, Y. (2019). *Akademide pygmalion etkisi*. Akademisyen yayınları.
- Ornstein, A. C. (1991). Does school size influence school effectiveness?. *American Secondary Education*, 20(1), 8-12. <https://www.jstor.org/stable/41063970>

- Oz, S., & Eden, D. (1994). Restraining the Golem: Boosting performance by changing the interpretation of low scores. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 744-754.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.5.744>
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2020). 2020 Yks değerlendirme raporu (Değerlendirme Raporları Serisi No: 17). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
<https://www.osym.gov.tr/TR,20698/2020-yks-degerlendirme-raporu.html>
- Özan, M. B., & Gündüzalp, S. (2017). Pygmalion etkisi ve liderlik. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 69-79.
https://dergipark.org.tr/en/pub/tusbd/issue/39853/472573?utm_source=webtekno?utm_source=webtekno
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegema Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2018a). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2018b). Veri analiz yöntemleri: nicel ve nitel veri analizi. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma İçinde* (s. 133-167). Pegem Akademi.
- Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özel Akkoç, G. (2022). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin sahip oldukları pozitif psikolojik sermaye ve iyi oluş düzeyleri ile örgütsel performansları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.
- Özen Kutanis, R., & Yıldız, E. (2014). Pozitif psikoloji ile pozitif örgütsel davranış ilişkisi ve pozitif örgütsel davranış boyutları üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 5(11), 135-154.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/vizyoner/issue/23005/246035>

- Özerdem, Ş. (2022). *Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak üniversitesi, Uşak.
- Özgenel, M., & Mert, P. (2019). The role of teacher performance in school effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10), 417-434. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.42>
- Peterson, C. M., & Seligman, M. E.P. (2003). Positive Organizational Studies: Lessons From Positive Psychology. In K. Cameron & J. Dutton, (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (p. 16-17). Berrett-Koehler Publishers.
- Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Zhang, Z. (2011). Psychological capital and employee performance: A latent growth modeling approach. *Personnel Psychology*, 64(2), 427-450. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01215.x>
- Pfungst, O. (1911) *Clever Hans (The horse of Mr. von Osten): A contribution to experimental animal and human psychology* (Trans. CL Rahn). Henry Holt and Company. <http://bththerapy.com/bth/wp-content/uploads/2018/11/Clever-Hans.pdf>
- Phi Delta Kappa. (1980). *Why do some urban schools succeed?*. Bloomington, IN: Author.
- Pihie, Z. A. L., Dahiru, A. S., Basri, R., & Hassan, S. A. (2018). Relationship between entrepreneurial leadership and school effectiveness among secondary schools. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12), 258-274. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v8-i12/5010>
- Piotrowski, N. A. (Ed.). (2005). *Psychology basics*. Salem Press.
- Poornima, S. C., & Chakraborty, D. (2010). The Dynamics of Pygmalion Effect in Organizations. *IUP Journal of Soft Skills*, 4(1/2), 49-56. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=3294399b-b5df-4bc3-bdf5-7d7607e61958%40redis>

- Prasertcharoensuk, T., & Tang, K. N. (2017). The effect of strategic leadership factors of administrators on school effectiveness under the Office of Maha Sarakham Primary Educational Service Area 3. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(3), 316-323. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.09.001>
- Pratt, M. K. (2019). Total quality management. [https://www.techtarget.com/searchcio/definition/Total-Quality-Management#:~:text=Total%20Quality%20Management%20\(TQM\)%20is,%2C%20thus%2C%20delivering%20customer%20satisfaction.](https://www.techtarget.com/searchcio/definition/Total-Quality-Management#:~:text=Total%20Quality%20Management%20(TQM)%20is,%2C%20thus%2C%20delivering%20customer%20satisfaction.)
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717-731. <https://doi.org/10.3758/BF03206553>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Price, J. L. (1972). The study of organizational effectiveness. *The sociological quarterly*, 13(1), 3-15. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1972.tb02100.x>
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83(4), 427-452. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461325>
- Raj, R., Tiwari, G. K., & Rai, P. K. (2019). Psychological capital and nature of school organization have significant relevance to understand the turnover intentions of secondary school teachers. *Journal of Organization and Human Behaviour*, 8 (2&3), 15-27. <http://publishingindia.com/johb/48/role-of-psychological-capital-and-nature-of-school-organization-in-turnover-intentions-of-secondary-school-teachers/844/5865/>

- Rao, M., & Sharma, S. (2016). Pygmalion In Management. *IOSR Journal Of Business And Management*, pp.15-23. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/IESMCRC/Volume%202/15.23.pdf>
- Rego, P., Lopes, M. P., & Nascimento, J. L. (2016). Authentic leadership and organizational commitment: The mediating role of positive psychological capital. *Journal of Industrial Engineering and Management (JIEM)*, 9(1), 129-151. <http://dx.doi.org/10.3926/jiem.1540>
- Reynolds, D. (1992). School effectiveness and school improvement: An updated review of the British literature. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.), *School effectiveness, research, policy and practice* (pp. 1–24). Cassel.
- Reynolds, D. (2002). The good, the bad, and the ugly of incorporating "My Fair Lady" in the workplace. *SAM Advanced Management Journal*, 67(3), 4. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=5e655255-cb4a-4c3a-9f54-ad2d8f5d8d43%40redis>
- Reynolds, D. (2007). Restraining golem and harnessing pygmalion in the classroom: A laboratory study of managerial expectations and task design. *Academy of Management Learning and Education*, 6(4), 475-483. <https://doi.org/10.5465/amle.2007.27694947>
- Reynolds, D. E. (2000). *Pygmalion in management: Understanding supervisory expectations as an antecedent of managerial self-efficacy* (Unpublished doctoral dissertation). Cornell University, Newyork. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/pygmalion-management-understanding-supervisory/docview/304593961/se-2?accountid=131578>
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133-158. <https://doi.org/10.1080/0924345960070203>

- Roberts, L. M., Spreitzer, G., Dutton, J., Quinn, R., Heaphy, E., & Barker, B. (2005). How to play to your strengths. *Harvard Business Review*, 83(1), 74-80. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=f59be7dc-1ac6-41de-b6fb-4776aa762fc9%40redis>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Rosenthal R. (1973). The Pygmalion effect lives. *Psychology Today*, 7(4), 56-63. <https://eric.ed.gov/?id=EJ092071>
- Rosenthal, R. (1974). *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: Further evidence for pygmalion effects and their mediating mechanisms*. MSS Modular Publications.
- Rosenthal, R. (2002). Covert communication in classrooms, clinics, courtrooms, and cubicles. *American Psychologist*, 57(11), 839-849. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.11.839>
- Rowe, W. G., & O'Brien, J. (2002). The role of golem, pygmalion, and galatea effects on opportunistic behavior in the classroom. *Journal of Management Education*, 26(6), 612–628. <https://doi.org/10.1177/1052562902238321>
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54(1), 1-29. <https://doi.org/10.2307/1129857>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Scandal schools and their effects on children*. Harvard University Press.

- Ryan, J. W. (1974). Educational resources and scholastic outcomes: A study of rural primary schooling in Iran. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 34(12-A, Pt 1), 7644. <https://psycnet.apa.org/record/1976-13338-001>
- Saleem, F., & Naseem, Z. (2013). School effectiveness in Pakistan: A gender perspective. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 7(2) 133-142. <https://ue.edu.pk/jrre/articles/72005.pdf>
- Sammons, P., Hillman, J. ve Mortimore, P (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. B & MBC Distribution Services, 9 Headlands Business Park, Ringwood, Hants BH24 3PB, England, United Kingdom. <https://eric.ed.gov/?id=ED389826>
- Sarıcı, D. (2015). *Öğretmenlerin iş doyumunu ile pozitif psikolojik sermaye düzeylerine yönelik görüşleri: İzmir-Foça ilçesi örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sarıer, Y. (2020). TIMSS uygulamalarında Türkiye'nin performansı ve akademik başarıyı yordayan değişkenler. *Temel Eğitim*, 2(2), 6-27. <https://dergipark.org.tr/en/pub/temelegitim/issue/57288/745624>
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tez). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Seligman, M. (1998) *Learned optimism*. Pocket Books.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12. http://www.positiveculture.org/uploads/7/4/0/7/7407777/seligman_intro.pdf
- Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.

- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction*. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer.
- Sertel, G., & Karadağ, E. (2022). Okullardaki örgüt iklimi ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 318-350. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1010864>
- Sezgin, E. E. (2018). *Çalışanların pygmalion algısının motivasyon üzerindeki etkisinde özyeterlilik ve liderliğin aracı rolü: trb1 bölgesi sağlık çalışanları araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Scheerens, J., & Creemers, B. P. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International journal of educational research*, 13(7), 691-706. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90022-0](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90022-0)
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Schiefeldbein, E., and Farrell, J. (1973). Factors influencing academic performance among Chilean primary students. Santiago: Centro de investigaciones y Desarrollo de la Education. Century World Bank Discussion on Paper No 257, Washington D.C. World Bank.
- Schneider, S. L. (2001). In search of realistic optimism: Meaning, knowledge, and warm fuzziness. *American Psychologist*, 56(3), 250–263. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.250>
- Schrank, W. R. (1968). The labelling effect of ability grouping. *Journal of Educational Research*, 62(2), 51–52. <https://doi.org/10.1080/00220671.1968.10883758>
- Schultz, D. P., & Schultz S. E. (2001). *Modern Psikoloji Tarihi*. (Y. Aslay Çev.). Kaknüs Yayınları.

- Shannon, G. S., & Bylsma, P. (2007). Nine characteristics of high-performing schools: A research-based resource for schools and districts to assist with improving student learning (2nd Ed.). Olympia, WA: OSPI. <https://eric.ed.gov/?id=ED499819>
- Shashank, K. (2016). Pygmalion effect a manager's introspection. Notion Press.
- Shaw, G. B. (1912). Pygmalion. A Penn State Electronics Classics Series Publication.
- Sivri, H. (2019). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ve okul etkililiğine yönelik görüşleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 355-360. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x>
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... & Harney, P. (1991a). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., Irving, L. M., & Anderson, J. R. (1991b). Hope and health. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285–305). Pergamon Press.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Goin beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational dynamics*, 26(4), 62-74. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(98\)90006-7](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(98)90006-7)
- Stoicescu, S. T. C., & Ghinea, V. M. (2013). Pygmalion teaching style, is there a need for it?. *Management & Marketing*, 8(4), 699-722. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=937dfb33-05c3-4a58-9323-4b5dc6a69254%40redis>
- Stotland, E. (1969). *The psychology of hope*. CA: Jossey-Bass.

- Sutton, C., & Woodman, R. (1989). Pygmalion goes to work: The effects of supervisor expectations in a retail setting. *Journal of Applied Psychology*, 74(6), 943–950. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.6.943>
- Sünkür, M. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin olumlu psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi9. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Swaby, S. M. (2017). The positive psychology of recovery: A review. *MOJ Addict Med Ther*, 3(3), 00040. https://www.researchgate.net/profile/Sean-Swaby/publication/319488434_The_Positive_Psychology_of_Recovery_A_Review/links/5a6fccf2458515015e61e287/The-Positive-Psychology-of-Recovery-A-Review.pdf
- Swann, W. B., & Snyder, M. (1980). On translating beliefs into action: Theories of ability and their application in an instructional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(6), 879. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.6.879>
- Sweetman, D., & Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. In A. B. Baker, & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (p.p.54-68). Psychology Press.
- Şan, M. K., & Şimşek, R. (2011). Sosyal sermaye kavramının tarihsel-sosyolojik arkaplanı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(1), 88-110. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akademikincelemeler/issue/1549/19029>
- Şahin, G. (2020). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile atılganlıkları arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayelerinin aracı rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme* (2. Basım). Nobel Yayıncılık.

- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubav/issue/24727/261489>
- Şimşek, H. A. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişki: Çanakkale örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modeline giriş*. Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (4. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Soydan, T. (2020). İnsan sermayesi kuramı üzerine tarihsel ve toplumsal bir analiz. M. Sağır ve R. Yirci (Ed.), *Eğitim ekonomisi ve planlaması içinde* (91-110), Pegem Akademi.
- Tarhan, S. (2008). *İlköğretim okulundaki öğretmenlerin etkili okul algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2021). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 14.12.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- TEDMEM. (2021). Türkiye'nin TIMSS 2019 performansı üzerine değerlendirme ve öneriler [Evaluations and suggestions on Turkey's performance in TIMSS 2019]. Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/yayin/turkiyenin-timss-2019-performansi-uzerine-degerlendirme-oneriler>

- TEDMEM. (2022). 2021 Eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 8). Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/yayin/2021-egitim-degerlendirme-raporu>
- Thompson, J. J., ve Ergin, A. (1994). Sözcüklerle dökülmeyenler: Sınıfta sözsüz iletişim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(2), 529-546. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000376
- Thorndike, R. L. (1968). Review of the book pygmalion in the classroom, by R. Rosenthal & L. Jacobson. *American Educational Research Journal*, 5(4), 708–711. <https://doi.org/10.3102/00028312005004708>
- Tian, X. Z., & Xie, J. Y. (2010). The influence of perceived organizational support on working behaviors of employees: Empirical research on mediating role of psychological capital. *Nankai Business Review*, 13, 23-29.
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2004). The Pygmalion process and employee creativity. *Journal of management*, 30(3), 413-432. <https://doi.org/10.1016/j.jm.2002.12.001>
- Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50th anniversary: the state of the art in teacher expectation research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 91-98. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548785>
- Tomlinson, T. M. (1980, May). Student ability, student background and student achievement: Another look at life in effective schools. Paper presented at the Educational Testing Service Conference on Effective Schools, New York, Usa.
- Tosun, A. (2022). *Örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgüt sağlığının okul etkililiğine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tösten, R. (2015). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Tösten, R., & Toprak, M. (2017). Pozitif psikolojik sermaye ve duygusal emek: Eğitim örgütlerinde bir araştırma. *Journal of Cogent Education*, 4(1), 130- 142.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1301012>
- Tuckman, B. W., & Bierman, M. (1971, April). Beyond pygmalion: Galatea in the schools. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York, Usa.
- Tural, H. (2019). *Okul çevre ilişkileri ve okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Turhan, M., Şener, G., & Gündüzalp, S. (2017). Türkiye'de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 103-151.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/turkjes/issue/34171/377829>
- United States Department of Education (1987). What Works Research about Teaching and Learning (Revised edition). Washington: United States Department of Education.
[https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=ol6bAAAAMAAJ&oi=fnd&pg=PR4&dq=United+States+Department+of+Education+\(1987\)+What+Works+Research+about+Teaching+and+Learning+\(Revised+edition\).+Washington:+United+States+Department+of+Education.&ots=TNGcveO86A&sig=2BiXL_-e5pl-69Alhi8vOIS12sM&redir_esc=y#v=onepage&q=United%20States%20Department%20of%20Education%20\(1987\)%20What%20Works%20Research%20about%20Teaching%20and%20Learning%20\(Revised%20edition\).%20Washington%3A%20United%20States%20Department%20of%20Education.&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=ol6bAAAAMAAJ&oi=fnd&pg=PR4&dq=United+States+Department+of+Education+(1987)+What+Works+Research+about+Teaching+and+Learning+(Revised+edition).+Washington:+United+States+Department+of+Education.&ots=TNGcveO86A&sig=2BiXL_-e5pl-69Alhi8vOIS12sM&redir_esc=y#v=onepage&q=United%20States%20Department%20of%20Education%20(1987)%20What%20Works%20Research%20about%20Teaching%20and%20Learning%20(Revised%20edition).%20Washington%3A%20United%20States%20Department%20of%20Education.&f=false)
- Venezky, R. L., & Winfield, L F. (1979). Schools that succeed beyond expectations in reading. (Studies on Education Technical Report No.1). Newark, DE: University of Delaware. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 177 484)
<https://eric.ed.gov/?id=ED177484>

- Walder, L. (1978). *Leader's guide to accompany productivity and the self-fulfilling prophecy*. McGraw-Hill.
- Wang, L. (2000). *The upward pygmalion effect in the Organization* (Unpublished master's thesis). Western Kentucky University, Kentucky. <https://digitalcommons.wku.edu/theses/707>
- Weber, G. (1971). Inner-city children can be taught to read: Four successful schools (CBE Occasional Papers, Number 18). Council for Basic Education, Washington. <https://eric.ed.gov/?id=ED057125>
- White, S. S., & Locke, E. A. (2000). Problems with the Pygmalion effect and some proposed solutions. *The Leadership Quarterly*, 11(3), 389–415. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00046-1)
- Whiteley, P., Sy, T., & Johnson, S. K. (2012). Leaders' conceptions of followers: Implications for naturally occurring Pygmalion effects. *The Leadership Quarterly*, 23(5), 822–834. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.03.006>
- Wikipedia (2021). Pygmalion. [https://tr.wikipedia.org/wiki/Pygmalion_\(mitoloji\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/Pygmalion_(mitoloji)) 11.11.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Williamson, O. E. (1995). Chester Barnard and *the incipient Science of organization*. In O. E. Williamson (Ed.), *Organization theory: From Chester Barnard to the present and beyond*. Oxford University Press..
- Worline, M.C., Dutton, J.E., Frost, P.J., Kanov, J., & Maitlis, S. (2002). *Creating fertile soil: The organizing dynamics of resilience*. Paper presented at the National Academy of Management Meeting, Organizational Behavior Division, Denver, CO, Usa.
- Yair, G. (2009). Cinderellas and ugly ducklings: positive turning points in students' educational careers-exploratory evidence and a future agenda. *British Educational Research Journal*, 35(3), 351-370. <https://doi.org/10.1080/01411920802044388>

- Yalçın, A. (2019). *Okullardaki stratejik planlamanın okul etkililiği üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yavuz, İ. (2003). *Verimlilik ve etkinlik ölçümüne yeni yaklaşımlar ve illere göre imalat sanayinde etkinlik karşılaştırmaları*, Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yazkan, Ö. (2020). *Pozitif psikolojik sermaye ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yıldırım, İ. (2019). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Yıldırım, İ., & Ada, Ş. (2018). Algılanan okul etkililiği ölçeği'nin (se-index) türkçeye uyarlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 19-32.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/39923/473252>
- Yılmaz, Ç. F. (2021). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri* (Düzce ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yörük, T. (2000). *Yunan mitolojisinde aşk*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yumlu, E. (2020). *Okul müdürlerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Yücel, D. (2013). *Pygmalion etkisi kapsamında yönetici beklentilerinin astlar tarafından algılanmasının astların performansı üzerindeki etkileri ve bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Zanna, M. P., Sheras, P. L., Cooper, J., & Shaw, C. (1975). Pygmalion and Galatea: The interactive effect of teacher and student expectancies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11(3), 279-287. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(75\)80028-X](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(75)80028-X)

Zigarelli, M. A. (1996). An Empirical test of conclusions from effective schools. *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-111. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9944451>

EK-A: Ölçek Kullanım İzinleri

Ölçek Kullanım İzni Hk. Gelen Kutusu x**Kenan ÇİFTÇİ** <[redacted]@gmail.com>
Alıcı: nbasim ▾

29 Mar 2022 18:37 ☆ ↶ ⋮

Sayın Hocam Merhaba,
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Doktora programında Prof. Dr. Murat Özdemir danışmanlığında yürütmekte olduğum doktora tezimde kullanılmak üzere, Luthans ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen ve Çetin (2012) ile birlikte uyarlayıcısı olduğunuz Psikolojik Sermaye Ölçeği'nin kullanım iznine ihtiyaç duymaktayım. Gerekli izin yazısı ile birlikte ölçeğin türkçe formunu da gönderebilerseniz müteşekkir olurum.

Saygılarımla.
Kenan ÇİFTÇİ

**Nejat Basım** <[redacted]@baskent.edu.tr>
Alıcı: ben ▾

29 Mar 2022 19:01 ☆ ↶ ⋮

Değerli Kenan Çiftçi,
Ölçeği çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.
Prof. Dr. H. Nejat Basım

About permission to use PCS Gelen Kutusu x**Kenan ÇİFTÇİ** <[redacted]@gmail.com>
Alıcı: fluthans1 ▾

29 Mar 2022 Sal 18:42 ☆ ↶ ⋮

Greetings, Prof. Luthans,

I am a PhD student at Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Educational Administration. I need permission to use the Psychological Capital Scale that you developed within the scope of my PhD thesis. I would be grateful if you could send me a permission e-mail to use your scale.

Yours sincerely...

Kenan CİFTÇİ

**Fred Luthans** <[redacted]@unl.edu>
Alıcı: ben ▾

29 Mar 2022 Sal 19:27 ☆ ↶ ⋮

Kenan, thanks for your interest in our Psychological Capital. To use our copyrighted PsyCap questionnaire you need to go through permission process for our 12 or 24-item PCQ (free for research, last option with translations available) at www.mindgarden.com. I have attached our validation research, recent overall review and latest article which in Appendix provides PsyCap Development Intervention guidelines. Good luck on your needed research. Prof Luthans

For use by Kenan Ç?FTÇ? only. Received from Mind Garden, Inc. on April 1, 2022
Permission for Kenan Ç?FTÇ? to reproduce 1 copy
within three years of April 1, 2022

Psychological Capital Questionnaire

Self-Rater Form, Other Rater Form, Scoring Key

By Fred Luthans, Bruce J. Avolio & James B. Avey

Research Permission

Published by Mind Garden, Inc.

Info@mindgarden.com
www.mindgarden.com

IMPORTANT NOTE

If you have purchased the Research Permission to reproduce or administer an existing Mind Garden Instrument, you agree that it is your legal responsibility to adhere to the Research Permission terms of use which include but are not limited to the following:

You will only use the instrument for non-commercial unsupported research purposes. Your license to the content is personal to you and is solely for such non-commercial research purposes.

Reproduction includes all forms of physical or electronic administration including online survey, handheld survey devices, etc. The copyright holder has agreed to grant research permission to reproduce the specified number of copies of this document or instrument within three years from the date of purchase.

This instrument is covered by U.S. and international copyright laws as well as various state and federal laws regarding data protection. Any use of this instrument, in whole or in part, is subject to such laws and is expressly prohibited by the copyright holder. If you would like to request permission to use or reproduce the instrument, in whole or in part, contact Mind Garden, Inc.

Copyright © 2007 by Fred Luthans, Bruce J. Avolio & James B. Avey. All rights reserved in all media.
Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

Ölçek Kullanım İzni Hk. Gelen Kutusu x**Kenan ÇİFTÇİ** <[redacted]@gmail.com>

29 Mar 2022 Sal 18:23

Alıcı: 2/tahasene/44 ▾

Sayın Hocam Merhaba,

Doktora Tezim kapsamında kullanılmak üzere, Hoy (2009) tarafından geliştirilen ve uyarlamasını yaptığımız 'Okul Etkilliliği Anketi' nin kullanım izni ve Türkçe formuna ihtiyaç duymaktayım. Gerekli izin yazısı ile birlikte ölçeğin Türkçe formunu da gönderebilirseniz müteşekkirim olurum.

Saygılarımla.

Kenan ÇİFTÇİ

**Taha şenel** <[redacted]@gmail.com>

29 Mar 2022 Sal 22:26

Alıcı: ben ▾

Merhaba Kenan Hocam,

Tarafımca Türkçeye uyarlanan Hoy' un anketini kullanmanızda (Hoy' un izni dahilinde) bir sakınca yoktur. Okul Etkilliliği Anketi'nin Türkçe Formunu mail ekinde gönderiyorum. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Permission to use the index (SE-INDEX) Gelen Kutusu x**Kenan ÇİFTÇİ** <[redacted]@gmail.com>

29 Mar 2022 Sal 18:11

Alıcı: whoy ▾

Greetings, Prof. Hoy,

I am a PhD student at Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Educational Administration. I need permission to use the School Effectiveness Index (SE-INDEX) that you developed within the scope of my PhD thesis. I would be grateful if you could send me a permission e-mail to use your scale.

Yours sincerely...

Kenan ÇİFTÇİ

**Wayne Hoy** <[redacted]@mac.com>

29 Mar 2022 Sal 18:59

Alıcı: ben ▾

Dear Kenan,

You have my permission to use the SE-Index in your research. For more information, see my webpage at www.waynehoy.com.

Best wishes in your work.

Wayne

Wayne K. Hoy
Fawcett Professor Emeritus in
Education Administration
The Ohio State University
www.waynehoy.com

Ek-B: Veri Toplama Araçları

Okul Etkililiği Ölçeği

Öğretmenler; ders planları, yeni müfredat, öğrencilerin öğrenmeleri gibi çeşitli ürünlerin yanı sıra eğitim, rehberlik, danışmanlık ve veli toplantıları gibi çok sayıda hizmet üretirler. Bu ürün ve hizmetleri göz önüne alarak, aşağıdaki her madde için okul hakkındaki ifadelere hangi ölçüde katıldığınızı belirten cevapları işaretleyiniz	Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılmıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen katılıyorum (5)
1. Bu okulda üretilen ürün ve hizmetlerin kalitesi çok iyidir.					
2. Bu okulda ürün ve hizmetler yeterli miktardadır.					
3. Bu okuldaki öğretmenler ortaya çıkan acil durumlar ve aksaklıklarla baş etmede oldukça başarılıdır.					
4. Okul çalışanlarının çoğunluğu, değişimi kabul eder ve uyum sağlar.					
5. Bu okulda değişiklikler yapıldığında, öğretmenler değişimi kısa zamanda kabullenir ve ayak uydurur.					
6. Bu okulda öğretmenler, onları etkilemesi olası yenilikler hakkında yöneticiler tarafından bilgilendirilirler.					
7. Bu okulda öğretmenler, sorunları önceden tahmin eder ve bunları önlerler.					
8. Bu okulda öğretmenler, okul kaynaklarını etkili bir şekilde kullanırlar.					

Psikolojik Sermaye Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

İyimserlik	1. İşimle ilgili olarak benim adıma bazı belirsizlikler söz konusuysa, en iyi ihtimalin gerçekleşmesini beklerim						
	2. İşimle ilgili şeylerin daima iyi tarafını görürüm						
	3. İşimle ilgili gelecekte başıma ne geleceği konusunda iyimserimdir						
	4. İşime “her şeyde bir hayır vardır” şeklinde yaklaşıyorum						
Psikolojik Dayanıklılık	5. Daha önce zorluklar yaşadığım için, işimdeki zor zamanların üstesinden gelebilirim						
	6. Genellikle, işimdeki stresli şeyleri sakın bir şekilde hallederim						
	7. Eğer zorunda kalırsam, işimde kendi başıma yeterim						
	8. İşimde karşıma çıkabilecek pek çok şeyle başa çıkabileceğimi düşünüyorum						
	9. Genellikle, işimdeki zorlukların üstesinden bir şekilde gelirim						
Umut	10. Bu aralar kendim için belirlediğim iş amaçlarını yerine getiriyorum						
	11. Herhangi bir problemin çözümü için birçok yol vardır						
	12. Eğer çalışırken kendimi bir tıkanıklık içinde bulursam bundan kurtulmak için birçok yol düşünebilirim						
	13. Şu anda, işimde kendimi çok başarılı görüyorum						
	14. Şu anda, iş amaçlarımı sıkı bir şekilde takip ediyorum						
	15. Mevcut iş amaçlarıma ulaşmak için birçok yol düşünebilirim						
Özyeterlilik	16. Çalışma arkadaşlarıma bir bilgi sunarken kendime güvenirim						
	17. Alanımda hedefler/amaçlar belirlemede kendime güvenirim						
	18. Yönetimin katıldığı toplantılarda kendi çalışma alanımı açıklarken kendime güvenirim						
	19. Uzun dönemli bir probleme çözüm bulmaya çalışırken kendime güvenirim						
	20. Okulun stratejileri konusundaki tartışmalara katkıda bulunmada kendime güvenirim						
	21. Okulun dış paydaşlarıyla problemleri tartışmak için temas kurarken kendime güvenirim						

Pygmalion Ölçeği

PYGMALİON ÖLÇEĞİ					
<p>Pygmalion ölçeği okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik olumlu inanç ve beklentilerinin öğretmenler tarafından algılanma düzeylerini ölçmeyi amaçlayan Likert tipi bir ölçektir.</p> <p>Bu amaçla sizden, aşağıdaki ifadelerle ilgili (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (4) Çok Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum seçeneklerinden sizin için en uygun olanı "X" işareti ile belirtmeniz istenmektedir.</p>	Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Çok Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
Okul Müdürüm;					
1. Görevimle ilgili yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünür					
2. Gelecekte daha başarılı olacağıma inanır					
3. Öğrencilerimi başarıya ulaştıracağıma inanır					
4. Okulu temsil edebildiğime inanır					
5. Öğrencilerle iyi ilişkiler kurabileceğime inanır					
6. Başarılarımı takdir eder					
7. Girişimlerimi önemser					
8. Sözel olmayan ifadelerle beni cesaretlendirir					
9. Mesleki başarılarımı ödüllendirir					
10. Kararlara katılmamı önemser					
11. İşimle ilgili önemli bilgileri benimle paylaşır					

Ek-C: Etik Komisyon Onay Bildirimi

Tarih: 09/08/2022
Sayı: E-35853172-399-00002327779
00002327779



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-399-00002327779
Konu : Kenan ÇİFTÇİ Hk. (Etik Komisyon İzni)

9.08.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 01.06.2022 tarihli ve E-51944218-399-00002212236 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencisi **Kenan ÇİFTÇİ**'nin Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR sorumluluğunda yürüttüğü "Okul Etkinliğinin Pygmalion Etkisi Bağlamında Değerlendirilmesi: Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 26 Temmuz 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-51944218-300-00002350736
Konu : Uygulama İzni (Kenan ÇİFTÇİ)

23.08.2022

İĞDIR VALİLİĞİNE
(Milli Eğitim Müdürlüğü)

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencisi Kenan ÇİFTÇİ'nin, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'in danışmanlığında yürüttüğü "*Okul Etkinliğinin Pygmalion Etkisi Bağlamında Değerlendirilmesi: Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü*" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunca etik açıdan uygun bulunmuş olup, ekli dilekçede belirtilen okullarda uygulama yapmak istemektedir. Adı geçen öğrencimizin yapacağı uygulama için gerekli iznin verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Doç. Dr. Kübra ATALAY KABASAKAL
Enstitü Müdürü V.

Ek:

- 1- Dilekçe (3 sayfa)
- 2- Etik Komisyonu Görüş Yazısı (1 sayfa)
- 3- Tez Önerisi (43 sayfa)
- 4- Ölçek İzinleri (3 sayfa)
- 5- Veri Toplama Araçları (5 sayfa)
- 6- Gönüllü Katılım Formu (1 sayfa)
- 7- Taahhütname (1 sayfa)

Ek-Ç: Iğdır İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma izni



T.C.
IĞDIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-19255454-20-59500906
Konu : Anket Uygulama İzni

30/09/2022

VALİLİK MAKAMINA

21.09.2022 tarihli ve 3008629 sayılı Iğdır Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün yazısında belirtilen Araştırma konusu olan anket çalışmasının Komisyonumuzca incelenmiş olup Mehti TOPÇUOĞLU isimli öğrenciye ait "Etik Davranış Kazandırılması Karanlık Kişilik ve Yüksek Davranışların Önlenmesi Bağlamında; Beyin Temelli Öğrenme ve Sportif Faaliyetlerdeki Yeri" isimli çalışmanın müdürlüğümüze bağlı Resmî İlkokul Öğrencilerine 2020/2 genelge doğrultusunda ayrıca Covid 19 tedbirlerinden dolayı sosyal mesafe korunarak uygulanması;

16.08.2022 tarihli ve 3008322 sayılı Iğdır Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün yazısında belirtilen Araştırma konusu olan anket çalışmasının Komisyonumuzca incelenmiş olup Fulya AKBULUT isimli öğrenciye ait "Özel Eğitim Sınıflarında İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamalarının İncelenmesi (Iğdır İli Karakoyunlu İlçe Örneği)" isimli çalışmanın müdürlüğümüze bağlı İlköğretim Matematik Öğretmenlerine 2020/2 genelge doğrultusunda ayrıca Covid 19 tedbirlerinden dolayı sosyal mesafe korunarak uygulanması;

23.08.2022 tarihli ve 00002350736 sayılı Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün yazısında belirtilen Araştırma konusu olan anket çalışmasının Komisyonumuzca incelenmiş olup Kenan ÇİFTÇİ isimli öğrenciye ait "Okul Etkinliğinin Pygmalion Etkisi Bağlamında Değerlendirilmesi; Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü" isimli çalışmanın müdürlüğümüze bağlı Resmî İlkokul, Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu ve Lise Öğretmenlerine 2020/2 genelge doğrultusunda ayrıca Covid 19 tedbirlerinden dolayı sosyal mesafe korunarak uygulanması;

05.08.2022 tarihli sayılı Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU ve Aysel Mine DEMİR'in yazısında belirtilen Araştırma konusu olan anket çalışmasının Komisyonumuzca incelenmiş olup Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU isimli öğrenciye ait "Eğitim çalışanlarının örgütsel Adalet Algıları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli çalışmanın müdürlüğümüze bağlı Resmî İlkokul, Resmî Ortaokul ve Resmî Lise Müdürlüklerinden 2020/2 genelge doğrultusunda ayrıca Covid 19 tedbirlerinden dolayı sosyal mesafe korunarak uygulanması;

08.09.2022 tarihli ve 3008506 sayılı Iğdır Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün yazısında belirtilen Araştırma konusu olan anket çalışmasının Komisyonumuzca incelenmiş olup Yavuz KARADUMAN isimli öğrenciye ait "Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlerine Göre İncelenmesi" isimli çalışmanın müdürlüğümüze bağlı Resmî İlkokul, Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu ve Lise Öğrencilerine 2020/2 genelge doğrultusunda ayrıca Covid 19 tedbirlerinden dolayı sosyal mesafe korunarak uygulanması;

08.09.2022 tarihli ve 2200124289 sayılı Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün yazısında belirtilen Araştırma konusu olan anket çalışmasının Komisyonumuzca incelenmiş olup Fatih YILMAZ isimli öğrenciye ait "Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Performans Düzeylerine Etkisi" isimli çalışmanın müdürlüğümüze bağlı Resmî İlkokul Öğretmenlerine 2020/2 genelge doğrultusunda ayrıca Covid 19 tedbirlerinden dolayı sosyal mesafe korunarak uygulanması;

Adres : Strateji Geliştirme Şubesi

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.meb.gov.tr/mab-etby>

Bilgi için: ARIF BAĞCI

Tel/Fax No : 0 (476) 280 75 34

Unvan : Öğretmen



10011563 sayılı Giresun Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün yazısında belirtilen Araştırma konusu olan anket çalışmasının Komisyonumuzca incelenmiş olup Hakan Can GÜNEŞ isimli öğrenciye ait "Iğdır'da Görev Yapan İlkokul 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilimler Ders Kitabında Yer Alan Tarih Konularını İşlerken Kullandıkları Materyaller Hakkındaki Görüşleri" isimli çalışmanın müdürlüğümüze bağlı Resmî İlkokul, Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu ve Lise Öğrencilerine 2020/2 genelge doğrultusunda ayrıca Covid 19 tedbirlerinden dolayı sosyal mesafe korunarak uygulanması;

22.08.2022 tarihli ve 300231280 sayılı Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın yazısında belirtilen Araştırma konusu olan anket çalışmasının Komisyonumuzca incelenmiş olup Özlem DEMİRTAŞ isimli öğrenciye ait "Anaokulu Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi" isimli çalışmanın müdürlüğümüze bağlı Resmî Bağımsız Anaokulu, Resmî Anasınıfı, Resmî İlkokul Öğrencilerine 2020/2 genelge doğrultusunda ayrıca Covid 19 tedbirlerinden dolayı sosyal mesafe korunarak uygulanması; Müdürlüğümüze uygun görülmüş olup;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Servet CANLI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Hasan MEŞELİ
Vali a.
Vali Yardımcısı



T.C.
İĞDIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-19255454-605.01-59684115

03.10.2022

Konu : Anket Uygulama İzni (Kenan ÇİFTÇİ)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 23.08.2022 tarihli ve 00002350736 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün belirtilen Araştırma konusu olan anket çalışmasının Komisyonumuzca incelenmiş olup Kenan ÇİFTÇİ isimli öğrenciye ait "Okul Etkinliğinin Pymalioon Etkisi Bağlamında Değerlendirilmesi: Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü" isimli çalışmanın müdürlüğümüze bağlı Resmî İlkokul Ortaokul ve Liselerde 2020/2 Genelge doğrultusunda ayrıca covid 19 tedbirlerinden dolayı sosyal mesafe korunarak uygulanması hakkında alınan Valilik oluru ekte gönderilmiş olup gereğini rica ederim.

Servet CANLI
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2- Yazı (1 Sayfa)
- 3- Tez Çalışma İzni Dilekçe ve Ekleri (57 Sayfa)

Dağıtım:

- Bağlı İlkokul Müdürlükleri
- Bağlı Ortaokul Müdürlükleri
- Bağlı Lise Müdürlükleri
- Bağlı İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri
- İğdir Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Strateji Geliştirme Şubesi

Belge Dağıtım Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-cbyx>

Telefon No : 0(476) 280 76 34

E-Posta : bagi.ari@meb.gov.tr

Kayıt Adresi : mehbilgi.ksp.tr

İnternet Adresi: <http://gizliaragci.meb.gov.tr>

İmza İsmi: ARIF DAĞCI

Unvan : Öğretmen

Foto: _____



EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Kenan ÇİFTÇİ

EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

30/04/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Okul Etkilliliğinin Pygmalion Etkisi Bağlamında Değerlendirilmesi: Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
30/04/2023	243	361,278	28/04 /2023	%14	2079704271

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Kenan ÇİFTÇİ

Öğrenci No.: N19148312

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report

30/04/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Administration

Thesis Title: The Evaluation of School Effectiveness in The Context of Pygmalion Effect: The
Mediation Role of Positive Psychological Capital

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
30/04/2023	243	361,278	28/04/2023	%14	2079704271

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Kenan ÇİFTÇİ

Student No.: N19148312

Department: Educational Sciences

Program: Educational Administration

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

EK-G: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Kenan ÇİFTÇİ

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
- *Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

