



**ANADOLU LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN ENTELEKTÜEL
SERMAYE ALGISI VE AKADEMİK İYİMSERLİĞİ İLE OKULUN
AKADEMİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ercüment DEMİR

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ercüment

Soyadı : Demir

Bölümü : Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Entelektüel Sermaye Algısı ve Akademik İyimserliği ile Okulun Akademik Başarısı Arasındaki İlişki

İngilizce Adı : The Relationship Among Anatolian High School Teachers' Intellectual Capital Perception, Academic Optimism and School' Academic Achievement

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Ercüment Demir

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ercüment Demir tarafından hazırlanan “Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Entelektüel Sermaye Algısı ve Akademik İyimserliği ile Okulun Akademik Başarısı Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan : Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye : Prof. Dr. Bekir BULUÇ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye : Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye : Doç. Dr. Didem KOŞAR

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 04/07/2019

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ferudun SEZGİN'e, önerileri ile çalışmama katkı sağlayan Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na ve Prof. Dr. Bekir BULUÇ'a, doktora öğrenimim boyunca ders aldığım değerli hocalarıma, uygulama aşamasında araştırmama destek veren okul yöneticilerine ve değerli öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bu süreçte bana verdikleri manevi destekten dolayı eşim Zeynep'e, çocuklarım Filiz, Selçuk ve Alparslan'a teşekkür ederim.

Ercüment Demir

Ankara, Temmuz 2019

**ANADOLU LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN ENTELEKTÜEL
SERMAYE ALGISI VE AKADEMİK İYİMSERLİĞİ İLE OKULUN
AKADEMİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(Doktora Tezi)

Ercüment DEMİR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2019

ÖZ

Bu araştırmada, Anadolu liselerindeki akademik başarı düzeyinin öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleriyle ve okulun algılanan entelektüel sermaye düzeyi ile ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırma nicel bir çalışmadır ve araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan Anadolu liseleri ve bu liselerde 2017-2018 öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemeye dâhil edilmiş olan okullar ve öğretmenler iki basamaklı basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. İlk basamakta okullar, ikinci basamakta ise bu okullarda görev yapan öğretmenler seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırmada %95 güven aralığı dikkate alınmıştır. Çalışmada kullanılacak veri analizlerinin güvenilir ve geçerli sonuçlar üretmesi için 105 Anadolu lisesinden 32'si, bu okullarda görev yapan öğretmenden ise 530'ı örneklemeye dâhil edilmiştir. Analizler öncesi yapılan veri ayıklama işlemleri sonucunda, gerekli niteliği taşımayan ölçeklerden elde edilen veriler veri setinden çıkartılmıştır ve analizler 486 ölçekten elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada akademik başarı puanı olarak araştırmanın yapıldığı 2017-2018 öğretim yılında ÖSYM tarafından yayımlanmış en güncel veriler olan 2016 yılı

YGS5 ve YGS6 puanları kullanılmıştır. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini tespit etmek için Hoy, Tarter ve Hoy (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Erdoğan (2013) tarafından yapılan Akademik İyimserlik Ölçeği ve algılanan entelektüel sermaye düzeyini ölçmek için ise Stewart (1997) tarafından işletmeler için geliştirilen, okula ve Türkçeye uyarlaması Karakuş ve Çobanoğlu (2013) tarafından yapılan Entelektüel Sermaye Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma soruları yanıtlanmadan önce ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizleri doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yoluyla incelenmiştir. Veriler aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik değer ve Pearson korelasyon gibi betimleyici istatistiklerin yanı sıra çok değişkenli doğrusal regresyon analizi ve çok düzeyli (hiyerarşik) doğrusal modelleme yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, Anadolu liselerindeki akademik başarı düzeyi ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Okulun akademik başarı düzeyi ile algılanan entelektüel sermaye düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öte yandan, algılanan entelektüel sermaye düzeyi ve akademik iyimserlik düzeyi arasında pozitif yönlü, zayıf fakat istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmen düzeyinde ele alınan demografik değişkenlerle akademik iyimserlik düzeyi ve entelektüel sermaye düzeyi arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Okul düzeyinde ölçülen öğretmen-öğrenci oranı dışındaki yordayıcı değişkenlerle akademik başarı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, gözlem birimi olarak okulun ele alındığı çalışmalarda daha büyük örneklemeler ile çalışmaların yapılması ve akademik başarıyı konu alan araştırmalarda ise sosyo-ekonomik düzey değişkeni dikkate alınarak ayrı modellemelerin oluşturulması önerilebilir. Sonuç olarak, okullarda akademik başarıyı artırmak adına maliyeti düşük ancak etkili bir araç olarak akademik iyimserliğe daha fazla önem verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : Entelektüel sermaye, akademik iyimserlik, akademik başarı
Sayfa Adedi : 156
Danışman : Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

**THE RELATIONSHIP AMONG ANATOLIAN HIGH SCHOOL
TEACHERS' INTELLECTUAL CAPITAL PERCEPTION,
ACADEMIC OPTIMISM AND SCHOOLS' ACADEMIC
ACHIEVEMENT**

(Ph.D)

Ercüment DEMİR

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2019

ABSTRACT

In this study, the relationships among academic success in Anatolian High Schools and academic optimism levels of teachers and perceived intellectual capital level of the schools were examined. The present study is a Quantitative Study utilizing survey research methodology. The population of the study consisted of the Anatolian High Schools in the central counties of Ankara and the teachers who worked at these high schools in 2017-2018 academic year. The schools and the teachers that would be included in the sampling were determined by using a two-stage simple random sampling. The schools were determined in the first step and the teachers who worked at these schools were chosen randomly in the second step. In the study, 95% Confidence Interval was taken into consideration. To produce reliable and valid results, 32 of the 105 Anatolian High Schools and 530 of the teachers who worked at these schools were included in the sample. As a result of the data cleaning process carried out before the analyses, the data that did not have the necessary qualifications were excluded from the dataset and the data that were obtained from 486 participants were used to answer the research questions. The YGS5 and YGS6 scores for the 2017-2018 academic year, which were the most recent data published

by OSYM, were used to represent the academic achievement in the study. The Academic Optimism Scale, which was developed by Hoy, Tarter & Hoy (2006) and was then adapted into Turkish by Erdoğan (2013) was used to determine the level of academic optimism of teachers. The Intellectual Capital Scale, which was developed by Stewart (1997) for companies and then adapted into school setting and into Turkish language by Karakuş and Çobanoğlu (2013), was used to measure the level of perceived intellectual capital. The validity and reliability analyses of the scales were examined through Confirmatory Factor Analysis (CFA) before doing the analyses to answer the research questions in three steps. Data were analyzed by using descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation, percentages and Pearson correlation as well as multiple linear regression and multilevel (hierarchical) linear modeling methods. As a result of the present research, it was determined that there was a positive, moderate and significant relation between the academic success levels at Anatolian High Schools and academic optimism of teachers. No statistically significant relations were detected between the academic success levels of schools and the perceived intellectual capital. On the other hand, a positive but weak and statistically significant relation was detected between the perceived intellectual capital and academic optimism. In the study, no relations were found between the academic optimism and intellectual capital levels and the demographic variables that were analyzed at the teacher level. Furthermore, no relations were detected between the predictive variables and the academic success aside from the teacher-student ratio that was measured at school level. According to the results of this study, it may be recommended that further studies with larger samples in which schools will be considered as the unit of analysis and separate models considering the socio-economic status as independent variable should be conducted on school academic success. Consequently, it may also be suggested that more importance should be given to teachers' academic optimism as a low-cost but effective tool in increasing academic success at schools.

Key Words : Intellectual capital, academic optimism, academic achievement

Page Number : 156

Supervisor : Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	11

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Entelektüel Sermaye	11
2.1.1. Entelektüel Sermayenin Tanımı	12
2.1.2. Entelektüel Sermayenin Tarihsel Gelişimi	13
2.1.3. Entelektüel Sermayenin Unsurları	14
2.1.3.1. İnsan Sermayesi.....	15
2.1.3.1.1. Yeterlik Sermayesi.....	16
2.1.3.1.2. Tutum Sermayesi.....	16
2.1.3.1.3. Entelektüel Çeviklik Sermayesi.....	17
2.1.3.2. Yapısal (Örgütsel) Sermaye.....	18
2.1.3.2.1. Bilgi Stokları	19
2.1.3.2.2. Bilgi Akışları	20
2.1.3.3. İlişkisel (Müşteri) Sermaye	21
2.1.4. Entelektüel Sermayenin Ölçülmesinin ve Raporlanmasının Gerekliliği	23
2.1.5. Entelektüel Sermayeyi Ölçme ve Raporlama Yöntemleri.....	23
2.1.5.1. Bütünün Ölçümüne İlişkin Yaklaşımlar	24
2.1.5.1.1. Piyasa Değeri - Defter Değeri Yöntemi	24
2.1.5.1.2. Piyasa Değeri / Defter Değeri Oranları Yöntemi.....	25
2.1.5.1.3. Tobin'in Q Oranı Yöntemi	25
2.1.5.1.4. Hesaplanmış Maddi Olmayan Değer Yöntemi	26
2.1.5.2. Unsurların Ölçümüne İlişkin Yaklaşımlar	27
2.1.5.2.1. Dengeli Puan Tablosu Yöntemi.....	27
2.1.5.2.2. Skandia Kılavuzu	29
2.1.5.2.3. Entelektüel Sermaye Endeksi.....	30
2.1.5.2.4. Teknoloji Brokeri	31
2.1.5.2.5. Maddi Olmayan Varlıklar Cetveli	32

2.2. Pozitif Psikoloji.....	34
2.3. İyimserlik.....	38
2.4. Akademik İyimserlik	40
2.4.1. Öz Yeterlik İnancı	42
2.4.2. Akademik Vurgu	43
2.4.3. Güven.....	44
2.5. Akademik Başarı.....	45
2.6. Akademik Başarıyla İlişkili Değişkenler	46
2.6.1. Öğrenci Düzeyindeki Değişkenler	47
2.6.1.1. Zekâ	47
2.6.1.2. Kişilik Özellikleri.....	48
2.6.1.3. Güdülenme	49
2.6.1.4. Benlik Saygısı.....	49
2.6.2. Aile Düzeyindeki Değişkenler	50
2.6.2.1. Sosyo-ekonomik Statü.....	51
2.6.2.2. Eğitime Ebeveyn Katılımı.....	52
2.6.2.3. Ebeveyn Eğitim Durumu	53
2.6.2.4. Ebeveyn Tutum ve Davranışları	55
2.6.3. Okul Düzeyindeki Değişkenler.....	56
2.6.3.1. Okul ve Okul Kaynakları	57
2.6.3.2. Okul Kültürü ve İklimi	59
2.6.3.3. Okul Müdürü.....	61
2.6.3.4. Öğretmen.....	62
2.7. Entelektüel Sermaye, Akademik İyimserlik ve Akademik Başarı İlişkisi.....	63
BÖLÜM III	66

YÖNTEM.....	66
3.1. Araştırmanın Modeli	66
3.2. Evren ve Örneklem	66
3.3. Veri Toplama Araçları	69
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	69
3.4.1. Akademik İyimserlik Ölçeğinin DFA Sonuçları	70
3.4.2. Entelektüel Sermaye Ölçeğinin DFA Sonuçları	71
3.5. Verilerin Analizi.....	74
BÖLÜM IV	76
BULGULAR VE YORUMLAR.....	76
4.1. Anadolu Liselerinin Akademik Başarı Düzeyleri, Öğretmenlerin Algılanan Entelektüel Sermaye ve Akademik İyimserlik Düzeyleri.....	76
4.2. Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Okulun Özellikleri	78
4.3. Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Okulun Algılanan Entelektüel Sermaye Düzeyi ve Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri	83
4.4. Demografik Değişkenlere ve Okul Özelliklerine Göre Okulun Algılanan Entelektüel Sermaye Düzeyinin Farklılaşma Durumu	84
4.5. Demografik Değişkenlere ve Okul Özelliklerine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyinin Farklılaşma Durumu	89
BÖLÜM V	94
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	94
5.1. Sonuçlar	94
5.2. Öneriler	96
KAYNAKÇA	98
EKLER.....	123
Ek 1. Örneklemdeki Öğretmenlere ve Okullara Ait İstatistikler.....	124

Ek 2. Veri Toplama Araçları	129
Ek 3. Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Alınan Uygulama İzin Yazısı	131
Ek 4. Ölçek İzin Yazışmaları	132
Ek 5. Ölçeklerdeki Maddelerin Kayıp Veri Sayıları, Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	133
Ek 6. VIF İstatistikleri.....	134
Ek 7. R Programı Betiği ve Analiz Sonuçları.....	136
Ek 8. Model 1: Tek-Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeli (Boş Model) Matematiksel Gösterimi	137
Ek 9. Model 2: Rastgele Etkiler Modeli Matematiksel Gösterimi.....	138
Ek 10. Model 3: Ortalamaların Bağımlı Değişken Olduğu Modelin Matematiksel Gösterimi	139

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Maddi Olmayan Varlıklar Göstergesi	33
Tablo 2. Unsur Bazında Entelektüel Sermaye Ölçümünde Kullanılan Yöntemler	34
Tablo 3. Araştırma Evreni, Örneklemeye Dâhil Olan Okulların ve Öğretmenlerin Sayısı	68
Tablo 4. Akademik İyimserlik Ölçeğinin DFA Sonuçları	70
Tablo 5. Entelektüel Sermaye Ölçeğinin DFA Sonuçları	71
Tablo 6. Entelektüel Sermaye Ölçeğinin İkinci Düzey DFA Sonuçları	73
Tablo 7. Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler	77
Tablo 8. Okul Düzeyinde Ölçülen Değişkenler Arasındaki İlişkiler.....	78
Tablo 9. Okul Özelliklerinin Anadolu Liselerinin Akademik Başarı Düzeylerini Yordanmasına İlişkin Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 10. Okulun Algılanan Entelektüel Sermaye Düzeyinin ve Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Anadolu Liselerinin Akademik Başarı Düzeylerini Yordanmasına İlişkin Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	83
Tablo 11. Öğretmen Düzeyinde Ölçülen Değişkenler Arasındaki İlişkiler	85
Tablo 12. Tek-Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeli Analiz Sonuçları	87
Tablo 13. Rastgele Etkiler Modeli Analiz Sonuçları	88
Tablo 14. Ortalamaların Bağımlı Değişken Olduğu Model Analiz Sonuçları	89
Tablo 15. Tek-Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeli Analiz Sonuçları	90
Tablo 16. Rastgele Etkiler Modeli Analiz Sonuçları	92
Tablo 17. Ortalamaların Bağımlı Değişken Olduğu Model Analiz Sonuçları	93

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Entelektüel sermayenin bileşenleri.	15
Şekil 2. Dengeli puan tablosu işleyiş şeması.....	28
Şekil 3. Entelektüel sermaye ağacı.....	31
Şekil 4. Sveiby’e göre örgütün piyasa değeri.....	33
Şekil 5. Akademik iyimserliğin boyutları arasındaki karşılıklı nedensellik ilişkisi.....	41
Şekil 6. Akademik iyimserlik ölçeğinin DFA sonucu yol diyagramı.	71
Şekil 7. Entelektüel sermaye ölçeğinin DFA sonucu yol diyagramı.....	72
Şekil 8. Entelektüel sermaye ölçeğinin ikinci düzey DFA sonucu yol diyagramı.	73

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

DD	: Defter Değeri
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ES	: Entelektüel Sermaye
HLM	: Hiyerarşik Lineer Modelleme
ICC	: Düzeyler Arası Korelasyon (Intraclass Correlation)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-Operation and Development)
ÖSYM	: Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi
PD	: Piyasa Değeri
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
TIMSS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)
VIF	: Varyans Genişlik Faktörü (Variance Inflation Factor)
YGS	: Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Toplumun üretkenliğini artırmak, bireye fırsat tanımak, bireysel gelişimi desteklemek, toplumsal adaleti ve dikey sosyal hareketliliği sağlamak için eğitim temel bir öge olarak görülmektedir. İnsan yaşamının önemli bir bölümü eğitim kurumlarında geçmektedir. İki binli yılların başında, elli yıl öncesine kıyasla eğitim için harcanan süre 5 ile 7 yıl arasında artmıştır. Okul öncesi eğitim ile başlayan örgün eğitim süreci, yıllarca devam etmektedir. Farklı yaşlardaki öğrencilere hizmet sunan eğitim örgütlerinin temel amacı ise öğrencilerin gelişimine en üst düzeyde katkı sağlamak ve onları bir üst eğitim kurumunun yanı sıra geleceğe hazırlamaktır. Bunların yanı sıra günümüzde eğitim kurumları, dikey sosyal hareketlilikte önemli bir araç haline gelmiştir. Dolayısıyla, bireyin gelecekte nasıl bir yaşamının olacağını belirleyen değişkenlerin başında eğitimin ve eğitim kurumlarının geldiği; sınırlı sayıdaki yüksek statülü konumlara erişme olanaklarının eğitim düzeyi ile yakından ilgili olduğu; modern toplumlarda daha yüksek eğitim düzeyinin daha iyi iş olanakları, daha iyi mesleki statü, daha yüksek gelir ve daha sağlıklı bir yaşam için büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bireyin gelecekte yapacağı işin, kazanacağı paranın ve sahip olacağı itibarın okuduğu okullara ve aldığı diplomalara bağlı olarak şekillenmesi beklenebilir (Drucker, 1998a, s. 87; Hurn, 2018, s. 40, 136; Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 265-266; Oral ve McGivney, 2014; Özcan, 2014; Tatar, 2006). Bu bağlamda iyi bir eğitimin ve akademik başarının bireyin geleceğinin şekillenmesinde önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Eğitimin iyi bir iş bulmada, meslekte yükselmede, bireysel gelişimde, toplumsal değişimin ve ekonomik kalkınmanın gerçekleşmesinde, toplumların üretkenliğinde ve gelecekte sahip olacağı refah düzeyinde oldukça önemli bir role sahip olduğu herkes tarafından kabul edilir (Bornemann ve Wiedenhofer, 2014; Drucker, 1998b, s. 237-257; Terzioğlu, 2008). Ancak eğitimin mevcut durumunu gösteren bulgular öğrencilerin büyük çoğunluğunun iyi bir eğitim almadığını, bu durumun bireylerin ve toplumun geleceği açısından alarm verir nitelikte olduğunu göstermektedir (Karip, 2007). Örneğin 2011 yılında yapılan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study) sınavına katılan dördüncü sınıf öğrencilerin başarı puanları, yeterli düzeyleri açısından incelendiğinde matematik dersinden öğrencilerin sadece %4'ünün; fen ve teknoloji dersinden ise sadece %3'nün ileri düzeyde yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerin başarı puanları, yeterli düzeyleri açısından incelendiğinde ise matematik dersinden öğrencilerin sadece %3'ünün; fen ve teknoloji dersinden ise sadece %8'inin ileri düzeyde yeterliğe sahip olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, Çakan, Tan ve Atar, 2014a; Büyüköztürk, Çakan, Tan ve Atar, 2014b).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD: Organisation for Economic Co-Operation and Development) tarafından düzenlenen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA: Programme for International Student Assessment) sonuçlarına bakıldığında da benzeri durumla karşılaşılmaktadır. Örneğin 2012 yılında yapılan sınava Türkiye'den katılan öğrencilerin 6. düzeyde (üst performans düzeyinde) performans sergileme oranları matematik becerileri alanında %1.2, fen becerileri alanında %0, okuma becerileri alanında ise %0.3'tür. Çeşitli açılardan (içeriği, yaş sınırı, örnekleme vb.) eleştirilere maruz kalsa da bu tarz sınavların sonuçları, sınava katılan ülkelerde eğitimin niteliği açısından önemli ipuçları barındırmaktadır. Bu sonuçların birey açısından anlamı temel bilgi ve becerileri kazanamamak, iyi bir iş ve iyi bir gelir hakkından yani iyi bir gelecekte yoksun kalmak; toplumsal, politik ve ekonomik açıdan ise küreselleşmiş bir dünyada rekabet gücünü ve etkin aktör olma olanağını yitirme riski olabilir. Bunun yanı sıra nitelikli eğitimden yoksun kalan birey bir istatistik değil bir insandır ve hiçbir toplum bir tek insanını bile ihmal etmenin maliyetini göze alamaz (Karip, 2007; Özdemir, 2017; Yıldırım, Yıldırım, Yetişir ve Ceylan, 2013). Bu açıdan değerlendirildiğinde, özellikle iyi bir üst eğitim kurumuna geçmenin sınavlara endekslediği eğitim sistemlerinde, akademik başarı daha iyi iş olanaklarına, daha iyi kazanca ve daha iyi bir geleceğe sahip olmayı

sağlayabilecek önemli bir değişken olarak düşünülebilir. Dolayısıyla akademik başarıyı artırabilmek için akademik başarıyla ilişkili değişkenlerin araştırılması gereklidir.

Akademik başarıyı doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği varsayılan birçok değişken vardır. Sosyologların yaptığı araştırmalar, akademik başarıyı etkileyen faktörlerin başında aile ve öğrenci düzeyindeki değişkenlerin geldiği yönündeki bulgularla sonuçlansa da, akademik başarı öğrencinin derse karşı tutumu, okul öncesi eğitime katılma, kaygı, eğitim koşullarının yeterlik düzeyi, çevresel özellikler, beslenme ve sağlık koşulları, duyu organlarının sağlıklı oluşu/olmayışı, ruh sağlığı, televizyon seyretme alışkanlıkları, akran grubunun değer ve normları, eğitim programlarının niteliği, eğitim sisteminin niteliği, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeterlikleri, okulun örgütsel yapısı, okulda benimsenen yönetim tarzı, sınıf düzeyi, sınıf ortamı, sınıf yönetimi, dersin özellikleri, eğitim araçlarının niceliği ve niteliği, akademik erteleme eğilimi, akademik güdülenme, akademik benlik, kullanılan öğrenme stratejisi gibi pek çok değişkenle ilişkilidir (Akbaba, 2006; Arıcı, 2007; Cemaloğlu, 2019. s. 65, 165-167; Duignan, 1986; Emir ve Özdemir, 2004; Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009; Jensen, 1998; Kelecioğlu, 1992; Nartgöl ve Çakır, 2014; Sevgi, 2010; Sezgin, Koşar, Koşar ve Er, 2016; Sıgır ve Gürbüz, 2011; Yörükoğlu, 1993). Bu değişkenler okul dışı ve okul içi değişkenler olmak üzere gruplandırılabilir gibi öğrenci düzeyindeki değişkenler, aile düzeyindeki değişkenler ve okul düzeyindeki değişkenler şeklinde de gruplandırılabilir.

Okul düzeyindeki değişkenler ve akademik başarı ilişkisini inceleyen araştırmalarda okul kaynakları, okul ve sınıf büyüklüğü, sınıf içi uygulamalar, okul müdürü, öğretmen deneyimi, öğretmenin niteliği, öğretmen eğitimi, okul kültürü ve iklimi gibi değişkenler üzerinde sıklıkla durulan değişkenlerdir. Ancak üzerinde durulması gereken bir diğer değişken ise son dönemde pozitif psikolojideki gelişmelere bağlı olarak gündeme gelen öğretmenin akademik iyimserliğidir.

Noddings'e (2016, s. 191) göre öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıklarının nedenlerinden biri öğretmenlerin, dezavantajlı grupta yer alan öğrencilere karşı düşük beklentilere sahip olmasıdır. Bu durum dikkate alındığında akademik iyimserliğe dayalı varsayımların önemli olduğu düşünülebilir. Bu varsayımın temelini ise Clark'ın çalışmalarına dayandırmakta mümkündür. Clark'ın (1965) başlattığı öğretmenlerin beklentileri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmaların sonuçları öğretmen beklentilerinin kendini doğrulayan kehanete dönüştüğü ve bir süre

sonra öğrenci davranışlarının bu beklentilere uygun hale geldiğini göstermiştir. Daha sonraki dönemlerde Good ve Brophy'nin (1984) “öğretmenlerin öğrencilerine beklentilerini nasıl ilettiği ve öğretmen beklentilerinin öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini” konu alan araştırmalarının sonuçları da Clark'ın ulaştığı sonuçları doğrular niteliktedir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrencilerden belirli davranışlar ve başarı beklentisi öncelikle öğretmenlerin öğrencilere farklı şekilde davranmasına sebep olmaktadır. Bu durum öğrenciler tarafından algılanmakta ve öğrencilerin güdülenmesini sağlayarak performansını etkilemektedir. Yani yüksek düzeyde beklenti başarıya, düşük düzeyde beklenti ise başarısızlığı neden olabilmektedir. Bu araştırmaların sonuçları öğretmenlerdeki pozitif bakış açısına bağlı olarak ortaya çıkan inançların, beklentilerin ve akademik iyimserliğin akademik başarı ile ilişkili olabileceğini göstermektedir.

İyimserlik, bir kişilik özelliği olarak belirli bir duruma ilişkin olumlu beklentiler olarak tanımlanırken; akademik iyimserlik öz yeterlik, güven ve akademik vurgu olmak üzere üç boyuttan oluşan bir yapıdır. Bu yapı, bir öğretmenin öğrencilerin akademik performansını artırabileceği konusundaki pozitif yönlü beklentilerini, inançlarını ve buna uygun olarak sergilediği davranışlarını içerir. Akademik iyimserliğe sahip öğretmenler her öğrencinin eşsiz bir birey olduğunu ve imkân verildiğinde her öğrencini başarılı olabileceğini varsayarlar (Çoban ve Demirtaş, 2011; Hoy, Hoy ve Kurz, 2008; Carver ve Scheier, 1998; Yılmaz ve Kurşun, 2015a). Bu varsayıma dayalı olarak, akademik iyimserlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmaların (Bevel ve Mitchell, 2012; Kirby ve DiPaola, 2011; Hoy vd., 2006; Hoy ve Tarter, 2011; Nelson, 2012 s. 64; Smith ve Hoy, 2007) sonuçları ve 2007-2012 yılları arasında yapılan çalışmaların sonuçlarına dayalı olarak yapılan meta-analiz çalışmasının sonucu (Aulia, 2016) öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ve bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Okul düzeyindeki değişkenler ve akademik başarı ilişkisi ile ilgili test edilmiş değişkenlerin yanı sıra üzerinde durulması gereken bir diğer değişken ise okulun entelektüel sermaye düzeyidir. Çünkü bilgi, günümüz kurumlarının en değerli kaynaklarından biridir. Aynı zamanda önemli bir rekabet aracı ve rekabette avantaj sağlamanın temel kaynağıdır. Günümüzde bir kurumun yönetimi, fiziksel ve parasal varlıkları yönetmekten ziyade insanları ve bilgiyi yönetebilmekle eşdeğerdir. Kurumun geleneksel bilançosunda bulunmayan ve maddi olmayan faktörlerin toplamı olarak

tanımlanan entelektüel sermaye kavramı büyük çoğunluğu itibariyle kâr amacı gütmeyen, işi bilgi olan ve daha çok maddi olmayan unsurlar ile ilgili olan okullar için dikkat çekici bir kavramdır. Çünkü eğitim örgütlerinin maddi varlıkları sınırlıdır. Bu örgütler bina ve arsa gibi taşınmazların haricinde maddi açıdan değerli olan herhangi bir fiziksel varlığa sahip değildir. Bir okulu diğerlerinden ayıran ve onu değerli kılan ise ismi, kültürü, sınavlarda ve yarışmalarda gösterdiği başarılar, yönetici ve öğretmenlerinin niteliği, üst eğitim kurumlarına veya bir işe yerleşen mezun oranı gibi entelektüel sermaye kaynaklı unsurlarıdır (Argüden, 2005; Kelly, 2004a; Kuyucu, 2005; Stewart, 1997, s. x1; Şahin, Akan, ve Başar, 2014).

Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda doğrudan entelektüel sermaye ve akademik başarı ilişkisini konu alan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak entelektüel sermaye düzeyi ile örgütsel performans, iş doyumu, kurumsal çekicilik ve yenilikçi iş davranışı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğunu; örgütlerdeki entelektüel sermaye düzeyi geliştirilmeden kurumsallaşmanın sağlanamayacağını (Adıgüzel ve Kayadibi, 2015; Bayer, 2005; Kurgun ve Akdağ, 2013; Örnek ve Ayas, 2015; Yıldız, 2011); okulun entelektüel sermaye düzeyi ile örgüt içi bilgi paylaşımı ve örgütsel öğrenme arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğunu; okullarda örgütsel imajın gelişmesinde entelektüel sermayenin önemli bir etken olduğunu; okulların sosyal sermaye düzeyi ile entelektüel sermaye düzeyi arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu; öğretmenlerin ders saatlerinin dışında, okulda birlikte zaman geçirmelerinin okuldaki insan sermayesini olumlu yönde etkilediğini ve okuldaki işgören devir oranı artışından insan sermayesinin olumsuz yönde etkilendiğini (Başar, Şahin ve Akan, 2014; Güngör ve Celep, 2016; Karakuş ve Çobanoğlu, 2013; Şahin vd., 2014) gösteren araştırma sonuçları vardır. Bu araştırmaların sonuçlarına dayanarak okulun entelektüel sermaye düzeyinin öğrencinin akademik başarı düzeyi üzerinde bir etkisinin olduğunu ve okulun entelektüel sermaye düzeyi ile öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında ilişkinin olabileceği düşünülebilir.

Alanyazın okul, öğretmen, öğrenci, akademik başarı gibi değişkenleri konu alan çalışmalarda kullanılan istatistiksel yöntemler açısından incelendiğinde ise bu çalışmaların büyük çoğunluğunda geleneksel regresyon modellerinin tercih edildiği görülmektedir. Ancak geleneksel istatistiksel yöntemlerinin temel varsayımlarından biri gözlemlerin birbirinden bağımsız olduğudur. Sosyal bilimlerde yapılan birçok araştırmada ise

veriler hiyerarşik bir yapıdadır veya iç içe geçmiştir. Örneğin, eğitim sisteminde öğrenciler sınıf, sınıflar okul, okullar eğitim bölgesi vb. hiyerarşik bir yapının içindedirler. Böyle bir yapıda, aynı sınıftaki veya okuldaki öğrenciler, evrenden rastgele seçilen öğrencilere kıyasla daha benzer özellikler taşırlar. Çünkü bu öğrenciler aynı ortamları paylaşmaktadır ve aynı öğretmenlerden ders almaktadır. Dolayısıyla aynı okulun öğrencilerinin, diğer okulların öğrencilerine kıyasla birbirlerine daha çok benzerlik gösterme eğiliminde olması olasıdır. O halde, aynı sosyal birimdeki bireylerden toplanan verilerin birbirinden tamamen bağımsız olduğu söylenemez ve bu durumda geleneksel regresyon modellerinin gözlem birimlerinin birbirinden bağımsız olduğu yönündeki temel varsayımı gerçekleştiremez. Temel varsayımının gerçekleşmediği bir durumda, geleneksel regresyon modellerinin kullanılmasının hatalı sonuçlar verdiği, geçerliği olumsuz yönde etkilediği ve istatistiki olarak anlamlı ancak yanlış sonuçlar ürettiği bilinmektedir. Bu sorunu ortadan kaldırmak için hiyerarşik verileri birleştirme veya dağıtma yöntemleri kullanılarak, verileri tek düzeye indirgemek ve bu düzeyde standart istatistiksel yöntemlerle değerlendirme yapmak da çoğunlukla sorunu çözmekte yetersiz kalmaktadır. Çünkü birleştirme veya ayrıştırma yöntemleri gruplar arası farklılıkları dikkate almada yetersizdir. Birleştirme yöntemleri önemli olabilecek farklılıkların ve araştırmanın amacının ortadan kalkmasına sebep olabileceği gibi ayrıştırma yöntemleri de gruba ait bilgileri görmezden gelerek kabul edilemez sonuçlar üretebilir (Atar, 2010; Çoker, 2009, s. 6-7, 15; Toraman, Akay, Özdemir ve Karadağ, 2018, s. 6). Alanyazında bu sorunları aşmak için hiyerarşik (çok düzeyli) örneklemeler üzerinde yapılan çalışmalarda, ölçümlerin bağımlılığını dikkate alan HLM'in (hiyerarşik lineer modelleme) kullanılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Atar, 2010; Atar, 2014; Çoker, 2009, s. 6-7, 15; Bickel, 2007, s. 14; Huta, 2014; Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 100; Toraman vd., 2018, s. 3).

Yukarıda aktarılan bilgilere ve araştırma sonuçlarına dayanarak akademik başarının ve akademik başarının sonucuna bağlı olarak elde edilecek kazanımların hem birey hem de toplum açısından önemli olduğu söylenebilir. Ancak mevcut veriler ve araştırma sonuçları akademik başarının sağlanması konusunda problemlerin olduğunu; akademik başarının birey, aile ve okul düzeyindeki birçok değişkenin etkileşiminin sonucunda ortaya çıktığını; gelişmiş ülkelerde akademik başarı üzerinde daha çok okul dışı faktörlerin, gelişmekte olan ülkelerde ise okul içi faktörlerin önemli olduğunu göstermektedir. Gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'nin de akademik başarıyı artırma çalışmalarında okul içi değişkenlere yönelmesi makul bir yaklaşım olarak görülebilir. Alanyazın incelendiğinde okul içi

değişkenlerin büyük bir çoğunluğunun akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisinin test edildiği görülecektir. Dolayısıyla “*öğretmenin akademik iyimserliği*” ve “*okulun entelektüel sermaye düzeyi*” gibi alanyazına yeni girmiş kavramların hem birbiri ile hem de akademik başarı düzeyi ile ilişkisinin test edilmesine, test sürecinde ise geleneksel istatistiksel modellerin getirdiği kısıtlayıcıların aşılmasına olanak sağlayan HLM gibi alternatif yöntemlerin kullanılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Anadolu liselerindeki akademik başarı düzeyinin öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleriyle ve okulun algılanan entelektüel sermaye düzeyi ile ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Anadolu liselerinin akademik başarı, öğretmenlerin algılanan entelektüel sermaye ve akademik iyimserlik düzeyleri nedir?
2. Anadolu liselerinin akademik başarı düzeyleri üzerinde okulun özellikleri (okulun yaşı, öğretmen sayısı, öğrenci sayısı vb.) anlamlı yordayıcılar mıdır?
3. Anadolu liselerinin akademik başarı düzeyleri üzerinde okulun algılanan entelektüel sermaye düzeyi ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri anlamlı yordayıcılar mıdır?
4. Okulun algılanan entelektüel sermaye düzeyi öğretmenle ilgili demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresi vb.) ve okul özelliklerine (okulun yaşı, öğretmen sayısı, öğrenci sayısı vb.) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresi vb.) ve okul özelliklerine (okulun yaşı, öğretmen sayısı, öğrenci sayısı vb.) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimin önemine ve eğitim olanaklarının iyileştirilmesine gereksinim olduğuna dair görüş birliği bulunmaktadır. Bu gereksinim, gelişmekte olan ülkeler açısından daha da önemlidir. Gelişmekte olan her ülke gibi Türkiye’de, bir taraftan eğitim olanaklarını nicel açıdan

geliştirme çabası gösterirken, diğer yandan da sürekli olarak farklılaşan toplumsal ihtiyaçları karşılayabilmek için eğitim sistemini nitelik yönünden geliştirmek zorundadır. Eğitimde nitelik göstergelerinden biri ise akademik başarı düzeyidir. Bu açıdan bakıldığında, akademik başarı düzeyi önemlidir ve akademik başarıyla ilişkili değişkenlerin belirlenmesi önem taşımaktadır (Karip ve Köksal, 1996; Şevik, 2014).

Yapılan alanyazın taraması sonucunda akademik başarıyla ilişkili değişkenlerin genel olarak öğrenci düzeyindeki değişkenler, aile düzeyindeki değişkenler ve okul düzeyindeki değişkenler şeklinde sınıflandırılabilceği görülmüştür. Akademik başarının sağlanabilmesi adına öğrenci ve aile düzeyindeki değişkenler politika yapıcılar, eğitim yöneticileri, program geliştirme uzmanları ve öğretmenler tarafından dikkate alınması gereken ancak, doğrudan kontrol altında tutulamayan değişkenlerdir. Dolayısı ile akademik başarının sağlanabilmesi için okul ve öğretmen tarafından kontrol altında tutulma olasılığı daha yüksek olan okul düzeyindeki değişkenlere yönelmek daha gerçekçi bir yaklaşımdır. Mevcut hali ile alanyazında yer alan okul düzeyindeki değişkenler, akademik başarı üzerindeki etki oranı araştırmadan araştırmaya farklılaşsa bile, etki düzeyi hakkında belirli bir düzeyde fikir sahibi olduğumuz değişkenlerdir. Akademik başarı düzeyinin artırılması için bilindik değişkenlerin dışındaki değişkenlerin de akademik başarı ile ilişkisinin test edilmesine ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, son dönemde pozitif psikolojinin iyimserlik ilkesinin etkisi ile gelişmeye başlayan “*öğretmenlerde akademik iyimserlik*” kavramının ve bilgi çağı kavramına bağlı olarak gelişen “*entelektüel sermaye*” kavramının hem birbirleri ile hem de okulun akademik başarı düzeyi ile ilişkisinin test edilmesine ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Bu ilişkinin test edilmesi sonucu ortaya çıkacak sonuçların ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilecek önerilerin uygulamacıların yeni çalışma konuları üretmesine katkı sağlaması beklenebilir. Politika yapıcılarının ise akademik başarı düzeyini artırma çalışmalarından bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan yararlanması beklenebilir.

Eğitim yönetimi alanyazınına bakıldığında son dönemde akademik iyimserliği konu alan çalışmaların sayısının arttığı ancak akademik iyimserlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmaların sayısının az olduğu söylenebilir. Entelektüel sermaye kavramı açısından eğitim yönetimi alanyazını incelendiğinde ise çalışma sayısının yetersiz olduğu, mevcut çalışmaların büyük çoğunluğunun yükseköğretimi konu aldığı görülmektedir. Bu araştırma, her düzeydeki eğitim kurumunda entelektüel sermaye düzeyinin ölçümü için eğitim yöneticilerinde ve araştırmacılarda farkındalık oluşturma;

okulun entelektüel sermaye düzeyinin ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin akademik başarı üzerinde etkisine dair veri sağlama amacı da taşımaktadır. Bu açıdan bu çalışmanın eğitim yönetimi alanyazına katkı sağlaması beklenebilir. Ayrıca bu araştırma akademik başarı düzeyi, öğretmenlerde akademik iyimserlik ve okulun algılanan entelektüel sermaye düzeyi ilişkisini birlikte ele alıp incelemeyi amaçladığı için özgün bir çalışma olarak da değerlendirilebilir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma, öğretmenlerin görüşlerine başvurularak okulun akademik başarı düzeyi ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin ve okulda algılanan entelektüel sermaye ilişkisi hakkında çıkarımda bulunulabileceği varsayımına dayanmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Ankara ili merkez ilçelerde bulunan Anadolu liseleri ve 2017-2018 öğretim yılında bu okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanacak ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Gözlem biriminin sayısı araştırma sonuçlarının genellebilirliği açısından önemlidir. Ancak maliyet, uygulama ve veri toplama güçlüğü nedeniyle evrendeki her ilçede bulunan okul sayısı ve örneklemin evreni temsil yeterliği göz önüne alınarak okul sayısı 32 ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Başarı: Başarı, kişinin yetenek ve eğitimine bağlı olarak kendisiyle barışık, çevresiyle uyumlu bir şekilde belirlediği hedeflere ulaşabilmesi ve istediği sonuçları elde edebilmesidir (Dam, 2008; TDK, 2015).

Akademik Başarı: Akademik başarı, bir öğrencinin derslerden aldığı notların ya da test puanlarının ortalaması veya her ikisiyle birlikte belirlenen becerileri ve bilgileri kazanabilmesidir. Başka bir deyişle bir öğrenci, programdaki hedeflere ulaştığında başarılı sayılabilmektedir (Güleç ve Alkış, 2003; Sarier, 2016). Bu çalışmada akademik başarı ölçütü olarak araştırma kapsamına alınacak okulların Öğrenci Seçme Yerleştirme

Merkezi'nden (ÖSYM) alınan Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ortalama puanları kullanılmıştır.

İyimserlik: İyimserlik belirli bir duruma ilişkin olumlu tutumlar ve beklentilerdir (Carver ve Scheier, 1998).

Akademik İyimserlik: Bir öğretmenin öğrenmeye vurgu yaparak, öğrenme sürecinde tüm paydaşlarla işbirliği içinde çalışılmasının gerektiğine inanarak, zorlukların üstesinden gelmede kapasitesine güvenerek, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini artırabileceğine dair pozitif inançlarıdır (Hoy vd., 2008).

Entelektüel Sermaye: Entelektüel sermaye örgütlerde var olan ancak kurum bilançosunda görülmeyen bilgi, enformasyon, deneyim ve entelektüel mülkiyettir. Örgütün bilgiyi nasıl kullandığını ve nasıl ürettiğini ifade etmektedir (Stewart, 1997, s. XII; Şerbetçi, 2003).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmaya ilişkin temel kavramların açıklanmasına ve bu kavramlarla ilgili araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1. Entelektüel Sermaye

Toplumsal değişimlere bağlı olarak, toplumların ihtiyaçlarında da değişimlerin olması kaçınılmaz bir durumdur. Arazilerin, doğal kaynakların, kas gücünün ve makinelerin temel üretim unsuru olduğu tarım ve sanayi toplumu için çıraklık ve iş başında eğitim yeterli görülmüştür. Ancak 20. yüzyıl birçok açıdan yoğun değişimlerin yaşadığı bir dönem; bu yüzyılda yaşanan en büyük değişimi ise bilgi toplumuna yöneliş olmuştur. Bilgi çağı ve bilgi temelli toplum anlayışına bağlı olarak bilgi, kendine özgü bir gerçeklik kazanmıştır. Bilgi her zamankinden daha önemli ve anlamlı tek kaynak olarak kabul görmeye başlamıştır. Aslında bu durum, kas gücüyle çalışma aşamasından makineyle çalışma aşamasına, son olarak da bilgiye dayalı çalışmaya uzanan uzun bir sürecin sonucudur. Tarım ve Sanayi toplumuna göre daha karmaşık bir yapısı olan bu toplumda, beyin gücü fiziksel sermayeden ve kas gücünden daha önemli bir ve unsura dönüştü. İşçilerin yerini bilgi işçisi, sermayenin yerini ise bilgi aldı. Her geçen gün daha eğitimli insanlar iş gücüne katılmaya başladı. İnsan gittikçe artan oranda bilgi işçisine, beceri ise zihinle ilgili bir olguya dönüştü (Ceyhun ve Çağlayan, 1997; Drucker, 1998a, s. 92-93; Drucker, 1998b, s. 237-257; Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 265-266; Stewart, 1997, s. 6-18; Toffler, 2008, s. 7-14).

Yaşanan gelişmelere bağlı olarak örgütlerde fiziksel bileşenler küçülmeye, entelektüel bileşenler ise büyümeye başladı. Bilgi bir örgütün sabit varlıklarından, doğal kaynaklardan, fabrikalardan ve paradan daha değer bir kaynak haline geldi. Zenginlik, maddi

kaynaklardan daha çok bilginin ürününe dönüştü. Küreselleşmeye ve neoliberal politikalara bağlı olarak örgütler açısından bilgi önemli bir güç kaynağı hale geldi. Rekabet ve başarı algısında bilgi tabanlı yapısal dönüşümler yaşandı. Bunun bir sonucu olarakta entelektüel sermayeye sahip olmak, onu kullanmak, geliştirmek ve entelektüel varlıkları yönetmek bireylerin, örgütlerin ve devletlerin en önemli görevi haline gelmiştir (Çıkrıkçı ve Daştan, 2002; Güngör ve Celep, 2016; Stewart,1997, s. 6-18). Durum, içerdiği bütün süreçlerde insanın ön planda olduğu eğitim örgütleri açısından değerlendirildiğinde ise insan kaynakları, paydaşlar arasındaki ilişkiler, bilgi paylaşma davranışı, örgütsel öğrenme gibi soyut varlıkların yönetimini kapsayan entelektüel sermayenin bu örgütlerde etkililiğin sağlanabilmesi için önem olduğu (Güngör ve Celep, 2016; Karakuş, 2008) söylenebilir. Bunun yanı sıra entelektüel sermaye, eğitim süreçlerinin kalitesi açısından da önemli bir olanak olarak değerlendirilebilir ve entelektüel sermaye ile eğitim örgütlerinin genel süreçleri (Bornemann ve Wiedenhofer, 2014) ve bu örgütlerin bir çıktısı olan akademik başarı düzeyi ilişkilendirilebilir.

2.1.1. Entelektüel Sermayenin Tanımı

Argüden (2005) ve Arıkboğa'ya (2003) göre entelektüel sermaye (intellectual capital) Latince'de, arasında anlamına gelen ve ilişkileri ifade eden “inter”; edinilen bilgi anlamına gelen “lectio”; birikim ve toplamı ifade eden “capital” kelimelerinden oluşmuştur ve tüm ilişki ağlarının yönetimi ile erişilen bilgi birikimi anlamına gelir. İlk profesyonel entelektüel sermaye yöneticisi olarak kabul edilen Edvinsson'a, (1997) göre entelektüel sermaye örgütün maddi olmayan unsurlarının toplamını ifade eder ve değere dönüştürülebilen bilgidir. Jacobsen ve Hofman-Bang'a (2005) göre ise entelektüel sermaye, örgütlerin gelecekteki başarısı için kritik önem taşıdığı halde geleneksel bilançoda gösterilemeyen faktörlerdir. Edvinsson ve Malone'ye (1997) göre entelektüel sermaye “örgüt için değerli olan insan sermayesi, yapısal sermaye ve müşteri sermayesi şeklinde sınıflandırılabilen bilgidir”. Brooking'e (1996, s. 12) göre ise entelektüel sermaye “piyasa varlıkları, insan merkezli varlıklar, fikri mülkiyet varlıkları ve altyapı varlıklarının kombinasyonu” ve örgütün faaliyetini sürdürebilmesini sağlayan maddi olmayan varlıklarının tümüdür.

Kavram ile ilgili en fazla benimsenen tanım ise kavramın popüleritesinin artmasına önemli katkılar sağlayan Thomas Stewart tarafından yapılmıştır. Stewart (1991) entelektüel

sermayeyi, “Beyin Gücü” başlıklı makalesinde “örgüte rekabet üstünlüğü sağlayacak, çalışanların bildiği her şey” diye tanımlamıştır. Stewart (1997; s. x1-x11) kavramın teorik zemine kavuşmasına önemli katkılar sağlayan “Entelektüel Sermaye: Örgütlerin Yeni Zenginliği” adlı çalışmasında ise entelektüel sermayeyi, “Zenginlik yaratmak üzere kullanıma sokulabilen entelektüel malzeme yani bilgi, enformasyon, fikri mülkiyet ve deneyim.” olarak tanımlamıştır. Stewart’a (1997; s. x1-x11) göre aslında entelektüel sermaye kavramı ile anlatılmak istenen şey bir köşede kilit altında tutulan bir tomar diploma, patentleri ve telif haklarını kapsayan fikri mülkiyet değildir. Kuşkusuz bunlar da entelektüel sermayenin bir parçasıdır ama entelektüel sermaye bir örgütün üyeleri tarafından bilinen ve örgüte rekabette üstünlüğü sağlayan unsurların tamamıdır.

2.1.2. Entelektüel Sermayenin Tarihsel Gelişimi

Kavram ilk olarak 1969 yıllarda iktisatçı Kenneth Galbraith tarafından kullanılmıştır. Galbraith, iktisatçı Michael Kalecki’ye yazdığı mektupta entelektüel sermayenin varlığına ve önemine değinmiştir. Michael Kalecki ise 1975 yılında yayınlanan makalesinde Galbraith’e atıfta bulunarak entelektüel sermayenin önemine dikkat çekmiştir (Sveiby’den aktaran Kızıl, 2010, s. 18). 1980 yılında konu Japonya’da tartışmaya açılmıştır. Hiroyuki Itarni, “Görünmeyen Aktifleri Harekete Geçirmek”, adlı çalışmasında, örgüte ait maddi olmayan varlıkların etkin kullanımı çerçevesinde entelektüel sermaye kavramını kullanmış ve örgütlerdeki görünmeyen varlıkların, gözlenebilen sonuçlar üzerindeki etkisini entelektüel sermaye kavramı çerçevesinde analiz etmiştir. 1985 yılında ise Flamholtz “İnsan Kaynakları Muhasebesi” kavramını kullanmıştır ve bu kavramın kullanımı ile birlikte örgütlerdeki maddi olmayan unsurlar üzerine yapılan araştırmalar artmaya başlamıştır. 1989 yılında K. Erik Sveiby entelektüel sermaye ile ilgili yaptığı çalışmaları “Görünmeyen Bilanço” (The Invisible Balance Sheet) adlı kitapta toplamıştır. Bu çalışma entelektüel sermayenin gelişimi açısından önemli bir çalışmadır. Sveiby bu çalışmada, insan sermayesinin değerlendirilmesi ve maddi olmayan varlıkların gösterimine uygun muhasebe yöntemleri geliştirmenin gerekliliğine vurgulayarak bilgi sermayesinin ölçümü için bir teori sunmuştur (Kanıbir, 2004; Karacan, 2004; Kızıl, 2010, s. 17-22; Görmüş, 2009).

Kavram 1990’lı yılların başından itibaren yaygın biçimde tartışılmaya başlanmış, kavramının popüleritesi ve bu yöndeki çalışmaların sayısı artmıştır. Kavramın

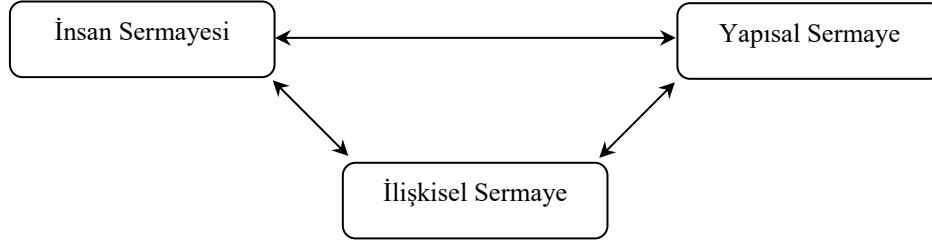
günümüzdeki anlamıyla gündeme taşınması ise Thomas Stewart'ın 1991 yılında kaleme aldığı “Beyin Gücü” (Brain Power) adlı makale ile olmuştur. Bu çalışmadan sonra entelektüel sermayenin gelişimi hızlanmıştır. Bazı şirketlerde entelektüel sermaye bölümleri kurulmuş, bu bölümlere yöneticiler atanmış ve entelektüel sermaye bilançoları hazırlanmaya başlanmıştır. 1997 yılında ise Thomas Stewart entelektüel sermaye konusundaki en önemli kaynaklardan biri olan “Entelektüel Sermaye: Örgütlerin Yeni Zenginliği” (Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations) adlı çalışmayı kaleme almıştır. Daha sonraki yıllarda ise bazı ülkelerde ulusal entelektüel sermaye endeksleri hazırlanmaya başlanmıştır. 2007 yılında ise Avusturya bu konuda oldukça önemli bir adım atarak tüm yükseköğretim kurumları için entelektüel sermaye raporlamasını zorunlu hale getirmiştir (Bayraktar, 2007; Çalışkan, 2009; Kerimov, 2011; Kızıl, 2010, s.17-22).

2.1.3. Entelektüel Sermayenin Unsurları

Unsurlarının belirlenmesi, entelektüel sermayenin yönetilebilmesi ve ölçülebilmesi açısından önemlidir. Ancak alanyazında, entelektüel sermayenin tanımlanmasında olduğu gibi, entelektüel sermayenin unsurlarının sınıflandırmasında da görüş ayrılıkları vardır. Bunun en temel nedeni, araştırmacıların bakış açılarındaki ve yönelimlerindeki farklılıklardır. Bunun bir diğeri neden ise, bilgi ekonomisindeki gelişmelere bağlı olarak, ortaya yeni iş alanlarının, yeni taleplerin ve beklentilerin çıkmasıdır. Araştırmacılar arasında entelektüel sermayenin unsurlarının sınıflandırılmasına ilişkin ortak bir görüş olmamasına rağmen, yapılan sınıflandırmaların benzer ve birbirini tamamlayıcı olduğu da söylenebilir (Demirgüneş, 2004; Demirkol, 2006; Ercan, Öztürk ve Demirgüneş, 2003, s. 99; Kerimov, 2011; Kızıl; 2010, s. 35; Şahin, 2011).

Alanyazında entelektüel sermayeyi meydana getiren unsurların “insan sermayesi, yapısal sermaye, ilişki sermayesi, müşteri sermayesi, rekabetçi sermaye, tedarik kaynağı sermayesi, topluluk sermayesi, mevzuat sermayesi, anlaşma sermayesi” şekillerde ele alındığı gözlenmektedir (Çıkrıkçı ve Daştan; Demir, 2018; Demirgüneş, 2004; Demirkol, 2006; Ercan vd., 2003, s. 110; Gogan ve Draghici, 2013; Gogan, 2014; Kanıbir, 2004; Kerimov, 2011; Kızıl; 2010, s. 35; Şahin, 2011; Ünal, 2010, Yereli ve Gerşil, 2005; Yılmaz, 2006). Konuyla ilgili önemli çalışmalar incelendiğinde ise entelektüel sermayenin çoğunlukla “insan sermayesi”, “yapısal (örgütsel) sermaye” ve “ilişkisel (müşteri) sermayesi” şeklinde sınıflandırıldığı ve bu sınıflamanın genel olarak kabul gördüğü

söylenbilir. Fakat nasıl bir sınıflandırma söz konusu olursa olsun bir örgütün entelektüel sermayesi, unsurların etkileşiminin toplamı şeklinde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla entelektüel sermayenin unsurlarını birbirinden bağımsız unsurlar olarak kabul etmek olanaksızdır.



Şekil 1. Entelektüel sermayenin bileşenleri. “Entelektüel Sermaye Yönetiminde Yeni Bir Sistem: Bilgi Bilançosu”, Yılmaz, Y., 2006, Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi, 11(1), 511-526.”

2.1.3.1. İnsan Sermayesi

İnsan sermayesi, örgütler açısından en önemli maddi olmayan unsur olarak görülür ve entelektüel sermayenin temel usuru olarak değerlendirilir. Çalışanların donanımlarını, yeteneklerini ve yaratıcılıklarını kullanarak örgüt için ürettikleri değerler ise insan sermayesinin temelini oluşturur. Bundan dolayı günümüzde örgütlerin çoğu özel yetenekli ve nitelikli bireyleri bularak bünyelerine dâhil etme arayışındadır, çünkü bu bireylere ait nitelikler önce gruplara daha sonra ise tüm örgüte aktarılmak suretiyle yapısal sermayenin bir parçası haline getirilmekte ve rekabette avantaj sağlayan uygulamalara dönüştürülmektedir (Jacobsen ve Hofman-Bang, 2005; Karakuş, 2008).

Bontis’e (1998) göre insan sermayesini bireysel açıdan bireyin kalıtsal özellikleri, eğitim durumu, deneyimleri, hayat ve örgüt hakkındaki tutumlarının bileşimidir. Stewart’a (1997, s. 82, 94) göre insan sermayesi, bireylerin müşterilere çözümler sunabilmesi için gerekli olan yeteneklerdir ve aynı zamanda buluşçuluğun da kaynağıdır. Çıkrıcı ve Daştan’a (2002) göre insan sermayesi iş görenlerin bilgi, beceri, yetenek, deneyim, sezgi ve tutumları gibi unsurların toplamını ifade eder. Brooking’e (1996) göre ise insan sermayesi, örgüt çalışanlarının sahip olduğu uzmanlık, yaratıcılık, sorun çözme kapasitesi, liderlik, girişimcilik, ve yönetme yeteneğinin toplamını ifade etmektedir. Guthrie’ye (2001) göre insan sermayesi, örgütün kolektif yeteneğidir. Bu yetenek uzmanlık bilgisi, eğitim, mesleki yeterlik, bilgi üretimine ve beceri oluşturmaya yönelik çalışmalar, girişimcilik, yenilikçilik, kavrama yeteneği ve değişebilirlik gibi bileşenlerden oluşur.

Kavram okullar açısından ele alındığında ise okulların en önemli kaynağının çalışanların sahip olduğu bilgi, beceri ve yaratıcılık düzeyinin; insani ilişkileri güçlendirebilme, tasarımlar yapabilme ve doğru kararlar verebilme yeterliklerinin (Harrold, 2000) olduğu söylenebilir. İnsan sermayesini okul bağlamında ele alan Kelly'e (2004a) göre ise insan sermayesi entelektüel sermayenin düşünen boyutudur. Okuldaki insan unsurunun bilgi, beceri ve tutumlarından oluşan insan sermayesi yeterlik, tutum ve entelektüel çeviklik sermayesi olmak üzere üç unsurun toplamını ifade etmektedir.

2.1.3.1.1. Yeterlik Sermayesi

Çalışanların okula fayda sağlayabilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olmaları beklenir. Bu yeterlikler yaratıcılık ve geleceğe yönelik tasarımlar yapabilme becerilerini, problem çözme becerilerini, doğru kararlar verebilme becerilerini, yönetsel becerileri, insan ilişkileriyle ilgili becerileri, öğretimle ilgili bilgileri (teknik, teorik) ve uygulamaya dönük becerileri kapsamaktadır. Bunların yanı sıra eğitim yöneticilerinin rutin etkinlikleri, çeşitli grupları ve farklı işleri yönetebilme becerileri; insan ilişkileri bağlamında ise meslektaşlarını güdüleme, onları anlamaya çalışma, okulun yararını kendi kişisel menfaatlerinden önde tutma konusunda onları etkileme becerileri de bu yeterlikler kapsamında değerlendirilebilir (Harrold, 2000; Karakuş, 2008; Karakuş ve Çobanoğlu, 2013; Kelly, 2004a). Okullarda yeterlik sermayesinin gelişmesi ise okul yönetiminin temel sorumluluklarından biri olan öğretmenlerin mesleki beceriler yönünden gelişmesine katkıda bulunmak, öğretmenlerin kazandıkları yeni bilgi ve becerileri okula yansıtılabilmesine olanak sağlamak ve başarılarından dolayı öğretmenleri ödüllendirilmek gibi yönetsel davranışlarla yakından ilgilidir (Çobanoğlu ve Badavan, 2017). Bunun yanı sıra okul yönetiminin okulda, yanlışlara odaklanmak yerine çalışanların güçlü yönlerini ortaya çıkarmaya ve bu güçlü yönlerden nasıl yararlanılacağını göstermeye odaklanmış pozitif örgüt kültürü geliştirmesi de yeterlik sermayesinin gelişiminde önemlidir (Robbins ve Judge, 2012, s. 534-536).

2.1.3.1.2. Tutum Sermayesi

Tutumlar nesneler, insanlar ya da olaylar hakkında (olumlu-olumsuz) değerlendirme içeren ifadelerdir. Tutumlar önemlidir çünkü tutumların, kişinin davranışları ve sosyal gerçekliği

inşası üzerinde önemli bir etkileri vardır (Gerrig ve Zimbardo, 2016, s. 523; Robbins ve Judge, 2012, s. 72). Gerekli bilgi ve becerilere sahip olmak başarıya ulaşmak için yeterli değildir. Öğretmenlerin, sahip oldukları yeterlik sermayesini kendi çıkarları doğrultusunda değil, okulun faydası için kullanma doğrultusunda güdülenmiş olmaları gereklidir. Daha çok kişisel özelliklerden kaynağını alan tutum sermayesi; okulun amaçları gerçekleştirmek için çabalamaya istekli olmak ve diğerlerini bu doğrultuda yönlendirme (stratejik niyet), dinamik bir iş ortamı oluşturacak ve diğerlerinin motivasyonunu arttıracak uygun iş davranışları sergileme (iyi iş davranışları) ve iş etiği bileşenlerinden oluşmaktadır (Karakuş, 2008; Kelly, 2004a).

2.1.3.1.3. Entelektüel Çeviklik Sermayesi

İnsan sermayesinin temel amacı buluşçuluk (yeni ürünler, yeni hizmetler, iş proseslerinde daha ileri düzenlemeler vb.) olduğuna göre, çalışanlar zamanlarını ve yeteneklerini yenilik getirici çalışmalara yönelttiğinde insan sermayesi oluşturulmuş ve kullanılmış olur (Stewart, 1997, s. 95). Bu bağlamda entelektüel çeviklik temel olarak karşılaşılan fırsatları örgütsel amaçlar doğrultusunda değerlendirerek yeni kazanımlar elde edebilme ve farklı enformasyon parçalarının ortak yönlerini bulup, bunları orijinal bir şekilde bir araya getirebilme becerilerine dayanır. Okul çalışanlarının, okulun başarısı adına yenilikçi fikirler üretebilme yetenekleri bu kapsamda değerlendirilebilir. Burada önemli olan; çalışanın bilgi, yetenek ve düşünce gücünü kullanarak örgüte fayda sağlamasıdır. Bu alışılmışın dışına çıkarak okula daha fazla değer veya gelir kazandıracak uygulamalara gidilmesi olabileceği gibi olumsuzlukların ortadan kaldırılmasını veya giderlerin azalmasını sağlayacak uygulamalara gidilmesi de olabilir (Karakuş, 2008; Karakuş ve Çobanoğlu, 2013; Kelly, 2004a).

Sonuç olarak insan sermayesi önemlidir, çünkü insan sermayesi örgütlerin varlıklarını uzun süre devam ettirebilmelerinin ve verimliliklerini sürdürebilmelerinin ön koşuludur. Bu konuda okul yönetimine önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumlulukların en önemlisi ise insan sermayesinin geliştirilmesidir. Okul yöneticilerin bu süreçteki görevleri; hedefleri belirlemek, süreci belirlemek, gerekli desteği sağlamak, gerçekçi beklentiler oluşturmak ve bu çalışmaların sürekli hale gelmesini sağlamak için çaba göstermektir (Harrold, 2000; Provo'dan aktaran Karakuş, 2008). Ancak bu tek başına yeterli değildir. Çünkü insan sermayesinin bir avantaja dönüşmesi örgütsel yapıya, kültüre, stratejilere,

ilişkilere vb. birçok değişkene bağlıdır. Dolayısıyla insan sermayesinin yapısal sermayeye ve ilişkisel sermaye ile desteklenmesi gerekir.

2.1.3.2. Yapısal (Örgütsel) Sermaye

İnsan zekâsının ürünü olan yapısal sermaye, nitelikli insanların çalışmak için bir örgütü tercih etmelerini sağlayan neden olarak tanımlanabilir ve insanların paylaşmaya istekli olmasına dayanır. Daha basit anlamda ise yapısal sermaye geceleri eve gitmeyen bilgidir. Yani yapısal sermaye örgütün yapılarında, sistemlerinde ve süreçlerinde depolanan; iş görenler değişse bile devamlılığını koruyan bilgi ve deneyimler bütünüdür (Stewart,1997, s. 119, 120, 127, 139, 155). Bontis'e (1998) göre ise yapısal sermaye, optimum entelektüel performans ve sonuçta genel örgüt performansı için uğraşan çalışanları destekleyen örgüt yapıları ve mekanizmalarıdır.

Yapısal sermaye örgütün sahip olduğu yöntem ve politikalar biçiminde kurumsallaştırılmış bilgi teknolojilerini, veri tabanlarını, kayıtları ve belgelemeyi, yönetim felsefesini, örgüt kültürünü, finansal ilişkileri, patentleri vb. değişkenlerin tamamını ifade eder. Yapısal sermaye örgütler açısından oldukça kritik öneme sahiptir, çünkü insan sermayesinden ve ilişkisel sermayeden farklı olarak dâhili yapıyla ilgilidir. Tamamen örgütün tasarrufunda olan yapısal sermaye bir bütün olarak örgüte aittir. Bunun karşın insan sermayesi ve ilişkisel sermaye örgüt tarafından sadece kiralanabilen sermaye unsurlarıdır (Argüden, 2005; Çıkrıkcı ve Daştan, 2002; Stewart, 1997, s. 118-120; Yanar, 2013). Kiralanan unsurların örgüt tarafından etkin kullanımı ve örgütte tutulabilmesi ise kurum kültürü, yönetim felsefesi, örgüt politikaları vb. yapısal sermaye unsurlarına bağlıdır. Dolayısıyla bir örgüt, doğru ve gerekli insan sermayesine sahip olsa bile, doğru yapısal sermayeye sahip olmadığı sürece başarı sağlamakta ve başarıyı kalıcı kılmakta zorluk çekecektir. Çünkü doğru bir yapısal sermaye aynı zamanda destekleyici bir unsurdur ve bilginin, bireysel bilgiden kurumsallaşmış bilgiye dönüşebilmesi bu destekleyici yapıya bağlıdır (Jacobsen ve Hofman-Bang, 2005). Yapısal sermayeyi iki grupta (bilgi stokları ve bilgi akışı) incelemek mümkündür (Karakuş, 2008).

2.1.3.2.1. Bilgi Stokları

Yapısal sermayenin temeli, örgütlerin rutin faaliyetleri içinde yer alan bilgidir. Bu bilgi ise örtülü ve açık bilgi olmak üzere ikiye ayrılır. Örtülü bilgi, insanın zihninde taşıdığı birikimin oluşturduğu eyleme, tecrübeye, fikre ve belirli bir duruma gömülmüş bilgidir. Örtülü bilgi deneyimleri, sezgileri, duyguları, değerleri ve inançları içerir. Sezgiler, temel kurallar, zihniyet yapıları, bilinç dışı değerler, yazılı olmayan kurallar ve örgütsel kültür unsurları örtülü bilgiler arasındadır. Örtülü bilgi aynı zamanda açık bilgiyi oluşturmak için kullanılan bilgidir ve bu bilginin denenebilmesi, geliştirilebilmesi ve paylaşılabilmesi için açık bilgiye dönüştürülmesi gerekir. Açık bilgi ise düzenlenmiş (kitap, rapor, form, rakam, sesli veri, bilimsel formül, ürün vb.), formal ve sistematik olarak iletilebilir bilgidir. Örgütteki formal kurallar, süreçler ve sistemler açık bilgiler arasında sayılabilir. Açık bilgi, örtülü bilgiye kıyasla daha hızlı iletilebilir ve düzenlenebilir, çünkü açık bilgi direkt olarak elde edilebilen bilgidir (Awad ve Ghaziri, 2004, S. 46; Bontis, 1998; Bontis, 1999; Göksel, Aydınlan ve Bingöl, 2010; O'Neil, 2004; Stewart, 1997, s. 35, 71-74; Nonaka, 1999, s. 29-50).

Örgütlerde yapısal sermayeyi güçlendirmek için örtülü bilginin aktarılabilen ve paylaşılabilen açık bilgiye dönüştürülmelidir. Bundan dolayı örtülü bilgi kaynaklarının tespit edilmesi ve bu bilgilerin somutlaştırılması gereklidir. Örtülü bilgileri somutlaştırmak için kullanılabilecek yollar model alma, hikâyeleştirme, yüz yüze etkileşim, fotoğraflama, yazılı ve görsel kaynak haline getirmedir (Bolat, 2009; Göksel vd., 2010). Açık hale getirilen örtülü bilgilerin yapısal sermayesine dâhil edilerek, okulun entelektüel sermayesine katkı sağlayacak bir niteliğe dönüştürülebilmesi için bu bilgilerin kayıt altına alınması gerekir.

Eğitim kurumları bir yandan örtülü bilgileri açık hale getirmeye çalışırken, diğer yandan da açık hale getirilen bilgiyi kayıt altına almalıdır. Bilgiyi kayıt altına almanın pek çok yolu olmakla birlikte okul ortamı göz önünde bulundurularak, bilginin erişim kolaylığı sağlayan paylaşımlı veri tabanlarında depolanması sağlanmalıdır. Karakuş'a (2008) göre, bu veri tabanında okul çalışanlarının eserleri, uzmanlık alanları, deneyimleri, yapılan sınavların soruları, okulda yapılan etkinlikler, karşılaşılan sorunlar, sorunları çözmek için kullanılan yöntemler ve bu yöntemlerden elde edilen sonuçlar vb. bilgiler depolanmalıdır. Bu veri tabanı okulun tüm paydaşlarına açık olmalı ve isteyen herkesin bu bilgilere erişimine olanak sağlanmalıdır.

2.1.3.2.2. Bilgi Akışları

Bilgi, örgütler açısından olduğu kadar okullar açısından da önemli bir girdidir (Şişman, 2012, s. 95) ve okulların bu girdiye yatırım yapması gerekir. Ancak bilgiye yatırımdan sonuç alabilmek için, bilginin örgüt içinde serbestçe akışının sağlanması gereklidir (Stewart, 1997, s. 148). Örgütte bilgi akışını sağlamanın en temel yolu ise bireysel ve örgütsel öğrenmedir.

Okullar öğretme ve öğrenmeye adanmış örgütlerdir ve okulun en temel amacı öğrenmeyi sağlamaktır. Aslında okulun, bu hizmet üzerine kurgulanmış olduğu da söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında okulların diğer örgütlere kıyasla daha çok öğrenen örgüt olması gereklidir. Öğretmenin bireysel çabası sonucu oluşacak bireysel öğrenme, okulda örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bir önkoşul olmasına rağmen tek başına yeterli değildir. Örgütsel düzeyde öğrenmenin oluşabilmesi için bireyler arası bilgi paylaşımı, örgütteki sistemler ve yapılarla etkileşim gereklidir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 33; Töremen, 2001; Youndt'dan aktaran Karakuş, 2008). Bunu sağlamanın etkili ve gelişmiş formu ise pratik topluluklarıdır. Ortak sorunlar karşısında çözüme dönük arayışlarda ortaklık sonucu gelişen bu topluluklar gönüllülük esasına dayalı, uzun ömürlü ve gayri resmi topluluklardır. Örgütsel şemada yer almasalar bile bu toplulukların gündemleri, sorumlulukları ve üye listeleri vardır. Ancak bu toplulukların proje grupları gibi üst makamlara rapor verme sorumlulukları yoktur. Aynı zamanda bir bilgi deposunu temsil eden profesyonellerden oluşan bu topluluklar, bilgi aktarımı ve buluşçuluk gibi iki temel işlevi de yerine getirirler (Stewart, 1997, s. 105-110). Ancak okulda pratik topluluklarının oluşabilmesi ve bilgi akışının sağlanabilmesi için örgütsel öğrenme kültürünün oluşması gereklidir (Kelly, 2004b). Bunların yanı sıra okulda bilgi akışını sağlamak için okul müdürü, okulla ilgili her bilgiyi öğretmenlerle paylaşarak; karara alma süreçlerine öğretmenleri dâhil ederek; öğretmenler arasında bilgi paylaşımını kolaylaştıracak ortamlar oluşturarak; bilgi paylaşımını teşvik ederek bilginin paylaşımına öncülük etmelidir (Şişman, 2012, s. 95-96). Bunların sağlanabilmesi ise örgütsel iletişimin önündeki engellerin kaldırılmasına; örgütte güvene dayalı ilişkilerin, destekleyici ve işbirlikçi bir kültürün olmasına bağlıdır. Bu bağlamda okul yönetiminin okuldaki iletişim engellerini ortadan kaldırmak, bilgi akışını teşvik etmek, okulu öğrenen organizasyona dönüştürmek ve okulun yapısal sermayesini güçlendirmek için liderlik yapması gerekir.

1.1.3.3. İlişkisel (Müşteri) Sermaye

İlişkisel sermaye bazı çalışmalarda “Müşteri Sermayesi” olarak ifade edilse de (Pirtini, 2004, s. 36) eğitim kurumlarının büyük çoğunluğunun kamu kaynaklarıyla finanse edildiği ve kâr amacı gütmeyen kurumlar olduğu göz önüne alındığında bu kavramın yerine “İlişkisel Sermaye” kavramının kullanılması daha uygun bir yaklaşımdır.

İlişkisel sermaye kamu kuruluşları, müşteriler, tedarik kaynakları, lobiler vb. örgüt dışında yer alan ancak örgüt ile menfaat birliği içerisinde olan kişiler, gruplar ve örgütler ile kurulan ilişkilerden kaynaklanan sermayedir. Diğer bir deyişle ilişkisel sermaye, örgütün çevresindeki araçlar ile devam ettirdiği ilişkilerin değeridir. Yapısal sermaye ve insan sermayesi daha çok örgüt içi unsurlarla ilgiliyken, ilişkisel sermaye örgüt dışı unsurlarla ilgilidir. Örgüt için değer yaratabilecek tüm dışsal faktörlerle ilgili olan ilişkisel sermaye müşteri memnuniyeti ve sadakati, kurumsal imaj, marka değeri ve doğrudan dağıtım kanallarından oluşur. İlişkisel sermaye kalemlerine iş ortaklıkları, lisans anlaşmaları, satış sözleşmeleri, ortaklarla ilişkiler, franchising anlaşmaları, medya, kamuoyu ve devlet ile olan ilişkileri içeren varlıklarda dâhil edilebilir (Arıkboğa, 2003; İnce, Alagöz ve Özpeynirci, 2004; Marr 2008). Ancak örgütsel açıdan bir ilişkinin, ilişkisel sermayeye dönüşebilmesi için örgüte bir değer veya kâr sağlaması gerekir. Dolayısıyla örgütsel açıdan bir değer üretmesi beklenmeyen tesadüfi, tek taraflı veya plansız ilişkiler ilişkisel sermaye olarak görülemez. İlişkisel sermaye, örgüt ve çevre arasındaki planlı ve bilinçli ilişkilerin sonucunda ortaya çıkar (Karakuş ve Çobanoğlu, 2013; Kerimov, 2011).

Örgütsel yapı açısından açık sistem özelliği taşıyan, toplumu etkileyen ve toplumdaki etkilenen okullar için ilişkisel sermaye boyutu oldukça önemlidir. Yapı ve amaçları gereği okullar öğrencilerle, velilerle, sosyal çevreyle, mezunlarla, diğer eğitim kurumlarıyla, teftiş kurullarıyla doğrudan ve dolaylı olarak ilişki içerisinde. Dolayısıyla okulun doğrudan ya da dolaylı ilişkilerinin bir sonucu olarak değer yaratma potansiyeli olan ilişkilerin okulun ilişkisel sermayesini oluşturduğu söylenebilir (Karakuş ve Çobanoğlu, 2013; Kelly, 2004a).

Eğitim-öğretimin etkililiğini sağlama konusunda öğretmenlerin en önemli yardımcıları olan ve okul ile ev arasındaki bağı sağlayarak bütüncül bir süreç olan eğitimin amaçlarına ulaşmasında tamamlayıcı bir rol üstlenen ebeveynlerle okul arasındaki ilişkiler ise okul açısından ilişkisel sermayenin en önemli boyutunu oluşturur. Olumlu ev-okul ilişkileri aynı zamanda etkili okul değişkenlerinden biridir ve öğrencilerin, olumlu ev-okul ilişkilerinden

hem akademik anlamda hem de davranışsal anlamda yarar sağlaması beklenir. Bunun yanı sıra öğrencilere sunulan hizmetlerdeki kalite, öğrencilerle okul arasındaki ilişkinin niteliği, diğer eğitim kurumları ile olan ilişkiler ve kurumsal imajı güçlendirme çalışmaları da okulun ilişkisel sermayenin oluşması için üzerinde durulması gereken konulardır (Çobanoğlu ve Badavan, 2017; Karakuş, 2008; Kelly, 2004a; Van Horn, 2001). Nihayetinde her eğitim yöneticisi, aynı zamanda bir entelektüel sermaye yöneticisidir. Eğitim yöneticisinin okulun sahip olduğu entelektüel sermayeyi iyi yönetmesi (Aytaç, 2014) ve geliştirmesi okulun gelişimi açısından gereklidir. Dolayısıyla entelektüel sermayenin diğer boyutlarında olduğu gibi ilişkisel sermayenin geliştirilmesinde de en önemli görev okul yönetimine düşmektedir. Okul yönetiminin, sadece öğrencinin öğrenme ihtiyacının giderilmesi ve yasal sorumlulukların yerine getirilmesi üzerine kurulmuş bir ilişki yerine karşılıklı beklentilere ve güvene dayalı güçlü bağlar oluşturması, paydaşlarda aidiyet duygusunun geliştirilmesi okulun ilişkisel sermayesinin geliştirilmesinde önemlidir.

Kâr amacı güden örgütlerde yapılan araştırmalar, entelektüel sermaye düzeyi ile örgütsel performans, iş doyumu, kurumsal çekicilik ve yenilikçi iş davranışı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğunu; örgütlerdeki entelektüel sermaye düzeyi ile kurumsallaşma düzeyinin doğru orantılı olduğunu ve entelektüel sermaye geliştirilmeden kurumsallaşmanın sağlanamayacağını göstermektedir (Adıgüzel ve Kayadibi, 2015; Bayer, 2005; Kurgun ve Akdağ, 2013; Örnek ve Ayas, 2015; Yıldız, 2011). Kâr amacı güden örgütlere kıyasla, eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye araştırmaları ise oldukça sınırlı sayıdadır. Bunun yanı sıra bu çalışmalar Avrupa’da yoğunlaşmaktadır ve çalışmaların büyük çoğunluğu yükseköğretimi konu edinmektedir (Bisogno, Dumay, Rosi ve Polcini, 2018). Ortaöğretim ve ilköğretim düzeyindeki çalışma sayısı ise oldukça azdır. İlk ve orta öğretim düzeyinde yapılan araştırmalar, eğitim örgütlerinin sahip oldukları entelektüel sermaye düzeyinin öğretmenlerin iş doyumlarını anlamlı bir şekilde yordadığını ve entelektüel sermaye düzeyindeki artışa bağlı olarak, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin arttığını; okulun entelektüel sermaye düzeyi ile örgüt içi bilgi paylaşımı ve örgütsel öğrenme arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğunu; okullarda örgütsel imajın gelişmesinde entelektüel sermayenin önemli bir etken olduğunu; okulların sosyal sermaye düzeyi ile entelektüel sermaye düzeyi aralarında güçlü bir ilişkinin olduğunu; öğretmenlerin ders saatleri dışında, okulda beraber zaman geçirmelerinin okuldaki insan sermayesini olumlu yönde etkilediğini ve okuldaki işgören devir oranı artışından insan sermayesinin olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir (Başar, Şahin ve

Akan, 2014; Güngör ve Celep, 2016; Demir, 2018; Karakuş ve Çobanoğlu, 2013; Şahin vd., 2014).

2.1.4. Entelektüel Sermayenin Ölçülmesinin ve Raporlanmasının Gerekliliği

Örgütlerin sahip oldukları maddi varlıkların değerinin klasik maliyet ölçüleriyle belirlenmesi mümkündür. Çünkü maddi varlıklar elle tutulur, gözle görülür varlıklardır. Bu varlıkları edinirken katlanılan bir maliyetin olması ve alım satımı yapılırken piyasada belirli bir fiyatın oluşması vb. nedenlerle söz konusu varlıklara değer biçilmesi kolaydır. Ancak günümüz örgütlerinin en değerli varlığı haline gelmiş olan entelektüel sermayenin ölçülmesinde ise durum farklı ve karmaşıktır, çünkü bu önemli varlık gizlidir ve klasik muhasebe yöntemleri bu varlığı ölçmek için yetersizdir. Dolayısıyla da bu varlık, bilançoda ve finansal tablolarda görünmemektedir. Bu durum karar vericilerin örgüt hakkında doğru kanaatler edinmesini ve doğru kararlar vermesini zorlaştırmaktadır. Karar vericilerin örgüt hakkında karar vermelerine olanak sağlanabilmesi için gerek unsurlar bazında, gerekse bütüncül açıdan örgütlerin entelektüel sermaye düzeylerinin ölçülmesi bir gerekliliktir. Ayrıca her örgütte çeşitli düzeylerde var olan bu değerli varlığı, etkin bir şekilde yönetebilmenin ilk koşulu da onu ölçmektir. Bu nedenle, yönetilebilmesi için entelektüel sermayenin ölçülebilir hale getirilmesi ve ölçülmesi gereklidir. Örgütlerdeki süreçlerin çıktılarla ilişkisini daha net bir biçimde görebilmek ve ihtiyaç duyulan yönetim araçlarını geliştirebilmek de entelektüel sermayenin ölçülebilmesine bağlıdır (Arıkboğa, 2003, s. 113-114; Çıkrıkcı ve Daştan, 2002; Gordon, 1998; Ross ve Ross, 1997; Stewart, 1997, s. 248; Uzay ve Savaş, 2003; Yörük ve Erdem, 2006). Brooking'e (1996, s. 177) göre entelektüel sermayenin ölçülmesinin başlıca nedenleri yöneticilerin örgütte değer yaratan unsurları anlamalarını kolaylaştırmak, örgütsel performans değerlendirmek için kullanılabilecek güvenilir bir değerlendirme aracı elde etmek ve örgütün ödeme gücünün belirlenmesinde kullanılabilecek güvenilir bir ölçüt elde etmektir.

2.1.5. Entelektüel Sermayeyi Ölçme ve Raporlama Yöntemleri

Entelektüel sermaye ölçünde kullanılan birçok yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlar genel olarak “Bütünün Ölçümüne İlişkin Yaklaşımlar” ve “Unsurların Ölçümüne İlişkin Yaklaşımlar” olarak sınıflandırmaktadır. Ancak ölçüm ve raporlama yöntemlerini, bu iki

temel yaklaşım dışında farklı şekillerde sınıflandırmak mümkündür. Ayrıca hiçbir yöntemin bir örgütün entelektüel sermaye düzeyini tek başına belirlemesi de beklenemez. Burada önerilen örgütlerin farklı uygulamaları inceleyerek, kendi entelektüel sermaye kaynaklarını ve bu kaynakların kullanım alanlarını dikkate alarak, kendilerine özgü bir yöntem geliştirmesidir (Ercan vd., 2003, s. 128; Kerimov, 2011; Özevren ve Yıldız, 2010; Stewart, 1997, s. 247-250).

2.1.5.1. Bütünün Ölçümüne İlişkin Yaklaşımlar

Entelektüel sermayenin örgütsel düzeyde ölçümünü öngören yaklaşımlardır. Bütünün ölçümü kapsamındaki yöntemlerde, örgüt bir bütün olarak değerlendirilir ve değerlendirmede finansal ölçütler kullanılır (Ercan vd., 2003, s. 128; Kerimov, 2011). Bu yöntemlerin temel amacı piyasadaki hisse senetleri aracılığıyla örgüte biçilen değeri, denetlenmiş finansal tablolarındaki değer ile kıyaslayarak örgütün sahip olduğu entelektüel sermaye değerini belirlemektir (Çıkrıkcı ve Daştan, 2002). Bu yaklaşımda yaygın olarak kullanılan yöntemlerden bazıları aşağıda aktarılmıştır.

2.1.5.1.1. Piyasa Değeri - Defter Değeri Yöntemi

Bu yöntem örgütün entelektüel sermaye değerinin belirlenmesinde kullanılan en basit hesaplama yöntemidir. Yöntem kullanılırken öncelikle sabit varlıkların hesap dökümü yapılır ve bu varlıkların değeri piyasa değerinden düşülür. Bu işlem yapıldıktan sonra piyasa değeri içinde kalan her şeyin maddi olmayan varlıkların değerini gösterdiği varsayılır. Bu yöntemde örgütün finansal sermaye değeri ile entelektüel sermaye değeri toplanarak, örgütün piyasa değeri belirlenmektedir. Burada finansal sermaye örgütün defter değeri olup, bilançoda yer alan toplam varlıklardan toplam yabancı kaynakların çıkarılmasıyla hesaplanmaktadır. Böylece matematiksel bir eşitlik elde edilmekte ve bu eşitlik kullanılarak örgütün entelektüel sermaye değeri hesaplanmaktadır. Bu yöntemin en önemli avantajı kolay uygulanabilirliği ve kullanılan verilerin finansal tablolardan elde edilmiş olmasıdır (Ercan vd., 2003, s. 129; Kerimov, 2011; Stewart, 1997, s. 251; Yereli ve Gerşil, 2005).

Bu yöntem kullanılırken “Entelektüel Sermaye (ES) = Piyasa Değeri (PD) – Defter Değeri (DD)” eşitliğinden yararlanılır. Piyasa Değeri hesaplanırken, “PD = Hisse Senedi Birim

Fiyatı x Dolaşımdaki Hisse Senedi Sayısı”; Defter Değeri hesaplanırken ise, “DD = Toplam Varlıklar - Toplam Borçlar (Yabancı Kaynaklar)” eşitliklerinden yararlanılır. Burada örgütün piyasa değeri ile defter değeri arasındaki fark bilançoda görünmeyen, ancak toplam değer bir bölümünü oluşturan entelektüel sermayenin yaklaşık değerini göstermektedir (Kerimov, 2011).

2.1.5.1.2. Piyasa Değeri / Defter Değeri Oranları Yöntemi

Entelektüel sermayeyi ölçmenin basit aynı zamanda “PD – DD” yöntemine” göre daha güvenilir ve kullanışlı yoludur. Yöntemde, “PD – DD” yönteminde kullanılan eşitlik yerine “ES = PD / DD” eşitliğinden yararlanılır. Bu eşitlikle elde edilen değer ham bir değer değil, iki farklı değer arasındaki orandır. Oranın, yüksek olması örgütün entelektüel sermaye oranının yüksek olduğunu; düşük olması ise entelektüel sermaye oranının düşük olduğunu gösterir. Bu yöntemin en önemli avantajı aynı sektörde ve farklı sektörlerde faaliyet gösteren örgütler arasında karşılaştırmalar yapılmasına olanak sağlamasıdır (Ercan vd., 2003, s. 30; Hobikoğlu, 2011; Stewart, 1997, s. 248; Uzay ve Savaş, 2003). Yapılan araştırmalar bu yöntemin en yaygın olarak kullanılan bütüncül ölçüm yöntemi olduğunu göstermektedir (Özevren ve Yıldız, 2010).

2.1.5.1.3. Tobin’in Q Oranı Yöntemi

Yöntem, örgütün yatırım stratejilerinde belirtilen büyüme fırsatlarının değerlendirilmesinde kullanılan bir ölçüttür. Bu yöntem aynı zamanda yönetim kademelerinin, uzun vadede firma değeri yaratma ve örgüt stratejilerini uygulayabilme yeterliklerinin de bir göstergesidir. Birçok yönden PD / DD oranları yöntemi ile benzerlik gösteren bu yöntem entelektüel sermayenin ölçümü için geliştirilmiş bir yöntem olmamakla birlikte, zaman içinde entelektüel sermayenin ölçümü için kullanılan bir yöntem olarak kabul görmüştür (Ercan vd., 2003, s. 131; Kerimov, 2011; Kızıl, 2010, s. 60; Stewart, 1997, s. 252).

Yöntemde, “Q = PD / Varlıkların Yenileme Maliyeti” eşitliği kullanılarak hesaplama yapılır. Varlıkların yenileme maliyeti, kullanılmakta olan maddi varlıkların güncel satın alma maliyetleri olarak tanımlanır. Örgütün piyasadaki değerinin maddi varlıkların yenileme maliyetini aşan bölümü ise entelektüel sermaye değeri olarak kabul edilir (Uzay

ve Savaş, 2003). Yapılan hesaplamalarda Q, “ $Q = 1$ ”, “ $Q > 1$ ” ve “ $Q < 1$ ” değerlerini alabilir. Hesaplamalar sonucunda elde edilen değerin $Q > 1$ olması, örgütün varlık bazında yüksek entelektüel sermaye düzeyine sahip olduğu ve getiri düzeyinin yüksek olduğu; $Q < 1$ olması ise, örgütün varlıklar bazında entelektüel sermayeye sahip olmadığı ve varlıkların getirisinin yenilemenin maliyetini karşılayamadığı anlamına gelir (Çıkrıkcı ve Daştan, 2002). Bu yöntemi aynı zamanda örgütlerin yatırım stratejilerinde belirtilen büyüme fırsatlarının değerlendirilmesinde kullanılan bir gösterge olduğu için, Q değerinin yatırımcı beklentileri üzerinde de etkisi vardır. Yani Q değerinin 1’den büyük olması büyüme fırsatlarına yönelik beklentileri olumlu; 1’den küçük olması ise olumsuz yönde etkilemektedir (Ercan vd., 2003, s. 131-132).

2.1.5.1.4. Hesaplanmış Maddi Olmayan Değer Yöntemi

Bu yöntemde maddi olmayan varlıkların değeri, örgütün performansından rakip örgütlerin gösterdiği ortalama performansın çıkartılmasıyla hesaplanmaktadır. Yöntem maddi olmayan varlıklara para birimi cinsinden değer biçmenin ideal bir yoludur. Bu yöntemle göre, bir örgütün maddi olmayan varlıklarının değerinin hesaplanması yedi aşamayı kapsamaktadır ve son aşamada elde edilen sonuç örgütün maddi olmayan varlıklarının değerini ortaya koymaktadır. Bu hesaplamalar yapılırken örgütün son üç yılı, vergi öncesi kârı, bilançolardaki maddi varlıkların değeri, sektörde faaliyet gösteren diğer örgütlerin maddi varlıkları ve bu varlıklara dayalı olarak elde ettikleri kâr oranı, örgütün sektörde faaliyet gösteren diğer örgütlere kıyasla maddi varlıklarından elde ettiği kâr ve ek getirisi gibi unsurlar dikkate alınır. Bu hesaplamaların temel amaç örgütün maddi varlıklarının değerini bulup bu değeri örgütün piyasa değerinden düşmek ve böylece örgütün maddi olmayan varlıklarına değer biçmektir. Yöntemden elde edilecek sonuçların sağlıklı olabilmesi için ise son üç yıllık döneme ait verilerin kullanılması gereklidir. Bu yöntemin en önemli avantajı, hesaplamada kullanılan verilerin denetimden geçmiş finansal tablolardan elde edilmiş olmasıdır. Ayrıca bu yöntem diğer bütüncül ölçüm yöntemlerine göre, hem örgütler hem de sektörler düzeyinde daha gerçekçi ve kıyaslanabilir sonuçlar üretmektedir (Ercan vd., 2003, s. 132; Kerimov, 2011; Stewart, 1997, s. 253-256; Yereli ve Gerşil, 2005).

2.1.5.2. Unsurların Ölçümüne İlişkin Yaklaşımlar

Entelektüel sermayenin ölçümünden çok unsurlarının raporlanmasına odaklanan yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlarda, örgütün entelektüel sermayesini oluşturan unsurlara ait ölçütler belirlenir ve bunların gelişimi izlenir. Bu yaklaşımlarda, entelektüel sermayenin unsurlarına ilişkin değerlendirmeler yapılırken objektif (finansal) ölçütlerin yanı sıra sübjektif (algısal) ölçütler de kullanılır (Kerimov, 2011; Özevren ve Yıldız, 2010). Bu yaklaşımda yaygın olarak kullanılan yöntemlerden bazıları aşağıda aktarılmıştır.

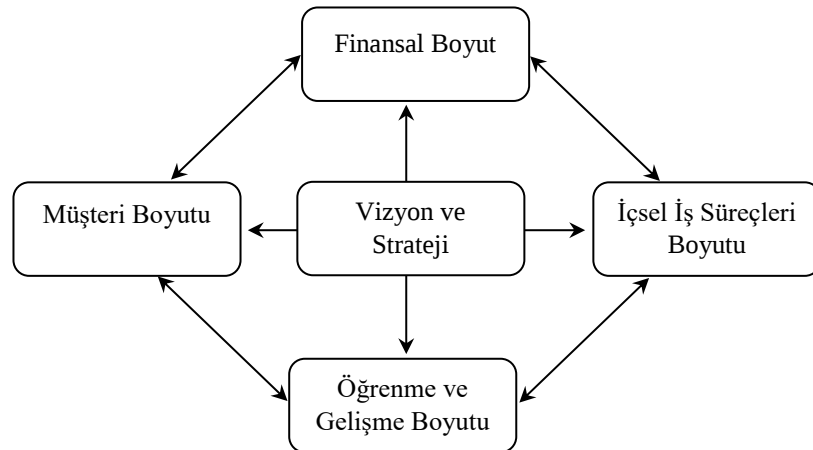
2.1.5.2.1. Dengeli Puan Tablosu Yöntemi

Bilgi toplumu örgütlerinin karşı karşıya kaldığı stratejik uygulamalardaki başarısızlık, geleneksel performans sistemlerinin yetersizliği vb. sorunlara çözüm önerileri getirmeyi amaçlayan bu yöntem Robert Kaplan ve David Norton tarafından geliştirilmiştir. Örgütsel performans finansal olmayan ölçütlere dayanarak ölçmeyi amaçlayan yöntem, aynı zamanda etkin bir yönetim sistemidir ve entelektüel sermaye ölçme ve raporlama yöntemlerinden bazılarının da temelini oluşturur. Birçok örgütün etkin olarak kullandığı bu yöntemin, sağladığı en önemli avantaj ise perspektifleri tek sayfalık bir haritayla kolayca görselleştirerek stratejik planları teorik varsayımlar olmaktan çıkarıp, örgütün temel unsuru haline dönüştürmesidir. Bunun yanı sıra örgütlerin stratejilerini netleştirmelerine, stratejik önceliklerini ve hedeflerini belirlemelerine yardımcı olması; örgütsel öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi için bilgi toplama sistemlerinin geliştirilmesini olanak sunması; örgütün içsel süreçlerine ve performansa dayalı dışsal çıktılarına yönelik geri bildirimler sunması; örgütün vizyonunun ve stratejisinin çalışanları tarafından anlaşılabilir ve uygulanabilir hale gelmesini sağlaması; stratejik performansın sürekli olarak gelişmesine imkân sağlaması bu yöntemi uygulamanın örgütlere sağladığı faydalardan bazılarıdır (Argüden ve Sağdıç, 2000, s. 14; Ercan vd., 2003, s. 137; Güner, 2008; Kerimov, 2011; Marr, 2018).

Dengeli puan tablosu, örgütsel performans birbiriyle etkileşim halindeki dört boyuta ve bu boyutların her birinin altında yer alan ölçütlere göre değerlendirir. Boyutlar her örgüt için standart olmakla birlikte, ölçütler örgütlerin stratejik amaçlarındaki farklılaşmaya bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Dolayısıyla ölçütler belirlenirken örgütün stratejik amaçlarının dikkate alınması ve bu amaçları en iyi şekilde ifade eden özel ölçütlerin kullanılması gereklidir. Yöntemde ölçüt belirleme işleminden sonra ölçüm yapılmakta, hedefler tespit edilmekte ve bu doğrultuda gerekli adımlar atılmaktadır (Kaplan ve Norton,

1999, s. 2-11). Dengeli puan tablosunda yer alan boyutlar ve bu boyutların altında listelenebilecek ölçütlerden bazıları şunlardır (Marr, 2018):

1. *Finansal Boyut*: Gelir ve kâr çoğu örgütün bu boyutta listelediği temel ölçütlerdir. Bununla birlikte, örgütün mali sağlığı ve performansı ile ilgili herhangi bir ölçüt de bu boyutta listelenebilir. Kâr payı, gelir kaynakları, maliyet tasarrufu ve verimlilik bu boyutta listelenebilecek ölçütlerden bazılarıdır.
2. *Müşteri Boyutu*: Bu boyut müşteriler ve piyasa ile ilgili performans hedeflerine odaklanmaktadır. Müşteri hizmetleri, müşteri memnuniyeti, pazar payı ve marka bilinirliği bu boyutta listelenebilecek ölçütlerden bazılarıdır.
3. *İç Süreç Boyutu*: Bu boyut müşteri ve finans boyutu ile ilgili hedefleri gerçekleştirmek için örgütün belirleyeceği hedefler, devreye sokulması gereken süreçler ve örgütsel performansı arttırmak için yapması gerekenler üzerine odaklanır. Süreç iyileştirmeleri, kalite optimizasyonu ve kapasite kullanımı bu boyutta listelenebilecek ölçütlerden bazılarıdır.
4. *Öğrenme ve Büyüme Boyutu*: İlk üç boyutta ele alınan ölçütlere göre daha soyut olan performans unsurlarına odaklanır ve daha geniş kapsamlıdır. İnsan sermayesi (beceri, yetenek ve bilgi), bilgi sermayesi (veri tabanları, bilgi sistemleri, ağlar ve teknoloji altyapısı) ve örgütsel sermaye (kültür, liderlik, takım çalışması ve bilgi yönetimi) bu boyutta listelenebilecek ölçütlerden bazılarıdır.



Şekil 2. Dengeli puan tablosu işleyiş şeması. “Balanced Scorecard’ın Bir Stratejik Yönetim Sistemi Olarak Kullanılması”, Balanced Scorecard içinde,, Kaplan, S. R. ve Norton, D. P., 2000, s. 17-33, İstanbul: Arge.

2.1.5.2.2. Skandia Kılavuzu

Geleneksel bilanço düzeninde yer almayan kavramlar üzerine kurulmuş olan bu yöntem, Dengeli Puan Tablosu yöntemi esas alınarak geliştirilmiştir. Bu yöntem de Dengeli Puan Tablosu gibi, örgütsel performansın sadece finansal değerlerle ölçülemeyeceğini savunmakta ve alternatif bir model ile daha doğru bir değerlendirme yapılmasına olanak sunmaktadır. Ancak bu yöntemde, çalışanların örgütün yapısına ve süreçlerine yönelik etkileri daha açık bir şekilde ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra yöntem, örgütün entelektüel sermaye düzeyi üzerinde önemli etkisi olan örgüt dışı kaynaklarla kurulan ilişkileri de analiz eder. Bundan dolayı dengeli puan tablosu yöntemine kıyasla daha güçlü bir yöntemdir. Bu yöntem örgütü beş farklı boyut altında, 73 geleneksel ölçüt ve bilgi ekonomisine bağlı olarak ortaya çıkan 91 yeni değerlendirme ölçütü kullanarak değerlendirir. Daha sonra bütün boyutlardan elde edilen değerlendirme sonuçlarının bir rapor şeklinde sunulmasını öngörür (Edvinsson, 1997; Ercan vd., 2003, s. 140-141; Kerimov, 2011).

Bu yöntemde örgütün değeri, “Organizasyonel Entelektüel Sermaye = $i \times C$ ” eşitliği ile hesaplanmaktadır. Bu eşitlikte “ i ” entelektüel sermaye etkinlik katsayısını ifade etmektedir. Bu değer hesaplanırken “ $i = n / x$ ” formülü kullanılmaktadır. Bu formüldeki “ n ” ölçüt değerlerinin toplamını, “ x ” ise ölçüt sayısını ifade etmektedir. Formüldeki “ C ” ise örgütün entelektüel sermayesinin toplam değerini ifade etmektedir. Bu değer hesaplanırken de önceden belirlenmiş ağırlıklı oranlar kullanılır (Ercan vd., 2003, s. 143; Erkal, 2006, s. 80). Skandia kılavuzunda yer alan boyutlar ve bu boyutlar altında yer alan değerlendirme ölçütlerinden bazıları şunlardır (Ercan vd., 2003, s. 140-141; Bontis, 2001):

1. *Finansal Boyut:* Bu boyutta örgütsel faaliyetlerden kaynaklanan finansal sonuçlar, yatırımcıların kârlılık ve büyüme gibi beklentileri incelenir. Müşterilerden elde edilen gelirlerin toplam gelire oranı, toplam gelirin çalışan sayısına oranı, yeni ürünlerden ve hizmetlerden elde edilen kârlar vb. ölçütler bu boyut altında yer alabilecek ölçütlerdendir.
2. *Müşteri Boyutu:* Bu boyutta müşteriler aracılığıyla örgütün dışsal değerlendirmesi yapılır. Burada müşterilerin memnuniyet düzeyleri, ürünler ve sunulan hizmetler incelenir. Bu boyut altında yer alabilecek ölçütlerden bazıları kazanılan ve kaybedilen müşteri sayısı, müşteriler için harcanan zaman, yapılan satış sözleşmelerinin sayısı ve tamamlanmış satışların sayısıdır.

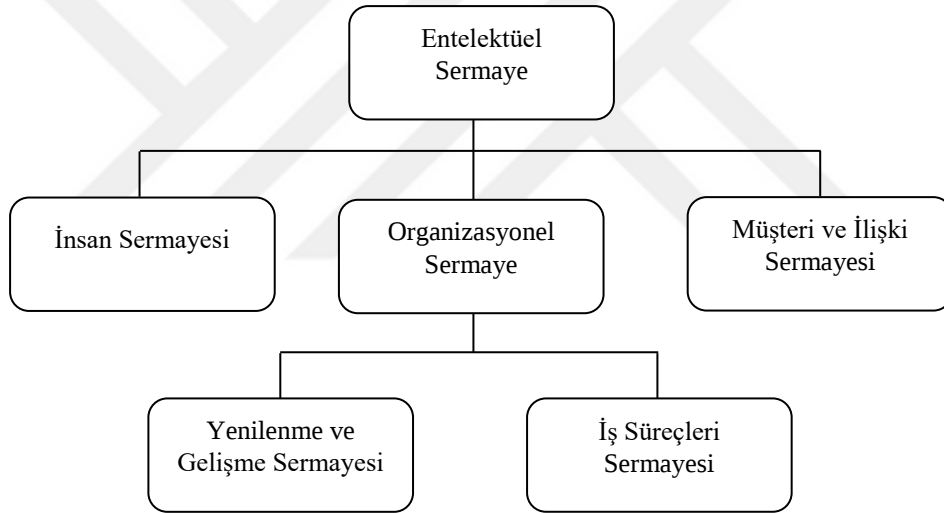
3. *Süreç Boyutu:* Bu boyutta destek hizmetleri ve üretim etkinliği gibi konular ele alınmakta, yeni ürünleri ve hizmetleri yaratma aşamaları incelenmektedir. Bu boyut aynı zamanda örgütün yapısal sermayesi ile entelektüel sermayesi arasında ilişkilerin kurulduğu yani örgüt içi yapının değerlendirildiği boyuttur. Bir süreci uygulama süresi, örgütün bilgi teknolojileri potansiyeli, çalışan başına düşen bilgisayar sayısı vb. ölçütler bu boyut altında yer alabilecek ölçütlerdendir.
4. *Yenileme ve Geliştirme Boyutu:* Bu boyut, müşteri memnuniyetine yönelik uzun dönemli programlara odaklanır. Burada gelecek gözetilerek örgütsel performans değerlendirilir. Rekabette avantaj sağlanması ve bu avantajın sürdürülebilirliği gibi konular bu boyut altında ele alınır. Çalışan memnuniyeti, patentlerin ortalama ömrü, eğitim ve yönetim giderleri vb. ölçütler bu boyut altında yer alabilecek ölçütlerdendir.
5. *İnsan Boyutu:* Değer yaratmak için kullanılacak bilgi ve yeteneklerin ele alındığı bu boyut, örgütün en fazla üzerinde durması gereken boyuttur. Bu boyutta bilgi yaratma süreci, örgütteki çalışma şartları vb. konular incelenmektedir. Üst düzey yönetici sayısı, personel devir hızı ve liderlik endeksi bu boyutta listelenebilecek ölçütlerden bazılarıdır.

2.1.5.2.3. Entelektüel Sermaye Endeksi

Yöntem, Skandia Kılavuzu yönteminden esinlenilerek geliştirilmiştir ve yöntem geleceğe yönelik bir ölçüm aracıdır. Yöntem, öncelikle yöneticileri örgütsel açıdan önemli faaliyetleri tanımlamaya, sonra bu faaliyetleri önem derecelerine göre dinamik bir model altında birleştirmeye yönlendirmektedir. Daha sonra ise bu modele dayalı olarak farklı sermaye türlerine yapılan yatırımların getirileri tahmin edilmekte ve entelektüel sermaye kaynaklarında meydana gelen değişimler izlenmektedir (Ercan vd., 2003, s. 145-147; Kızıl, 2010, s. 82). Yöntem, en belirgin entelektüel sermaye ölçütlerini ele alındığı için gereksiz ölçümleri engelleyerek hızlı bir şekilde sonuca varılmasına olanak sağlamaktadır (Şamiloğlu, 2002, s. 187). Yöntem, yöneticilerin örgütün entelektüel sermaye düzeyini artırmak için kullanılan stratejilerin sonuçlarını daha net bir şekilde görmelerine; yöntemler arasında tercih yapmalarına; birimler, örgütler ve sektörler arasında kıyaslamalar

yapabilmelerine olanak sağlamaktadır. Bundan dolayı bu yöntemin diğerlerine oranla daha kapsamlı ve güçlü olduğu söylenebilir (Kerimov, 2011; Şamiloğlu, 2002, s. 187).

Bu yöntemde entelektüel sermayenin ölçümü insan sermayesi endeksi, müşteri ve ilişki sermayesi endeksi, yenilik sermayesi endeksi ve altyapı sermayesi endeksi olmak üzere dört boyutta gerçekleştirilmektedir. İnsan sermayesi endeksinde işgören başına yaratılan değer, eğitim ve yetiştirme kalitesi, işgören moral ve motivasyonu; müşteri sermayesi endeksinde ticari bağların sayısındaki artış, güven seviyesi, müşteri sadakati ve dağıtım kanallarının kalitesi; yenilik sermayesi endeksinde yeni fikirler geliştirme, verimliliği artırmayı amaçlayan girişimler ve yeni fikirler geliştirme becerisi; altyapı sermayesi endeksinde ise örgütün iş yapmasına katkıda bulunan varlıklar ölçülmektedir. Yapılan ölçümlerin sonucunda ulaşılan endeks değeri örgütün entelektüel sermaye değeridir (Aslanoğlu ve Zor, 2006, s. 162; Kızıl, 2010, s. 82).



Şekil 3. Entelektüel sermaye ağacı. “Değere Dayalı Yönetim ve Entelektüel Sermaye”, Skyrme’den aktaran Ercan, M. K., Öztürk, M. B. ve Demirgüneş, K., 2003, s.146, Ankara: Gazi.

2.1.5.2.4. Teknoloji Brokeri

Brooking tarafından geliştirilmiş olan yöntemin temel amacı, örgütün entelektüel sermayesinin parasal değerini hesaplamaktır. Brooking, yöntemi geliştirirken entelektüel sermaye kavramına ilişkin yaptığı sınıflandırmayı dikkate almıştır. Bu sınıflandırmada entelektüel sermaye kavramı “piyasa varlıkları, entelektüel mülkiyet varlıkları, insan merkezli varlıklar ve altyapı varlıkları” olmak üzere dört grupta incelenmektedir. Bu

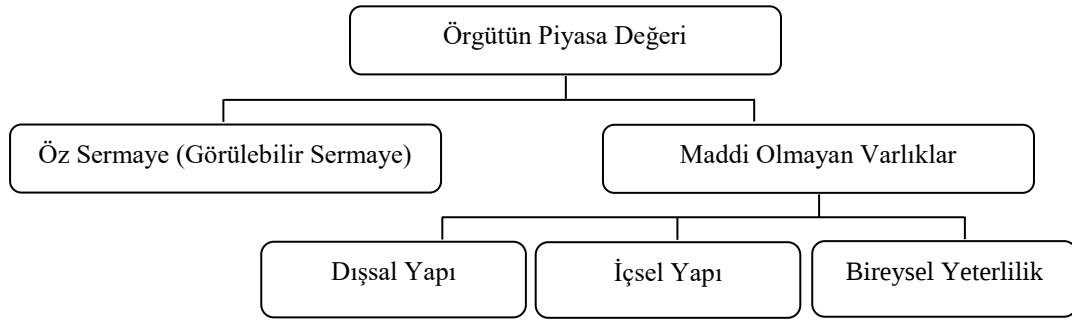
yöntemde örgütün entelektüel sermaye düzeyi üç aşamada ölçülür (Ercan vd., 2003, s. 147; Kerimov, 2011; Kızıl, 2010, s. 83).

Birinci aşamada, örgütün entelektüel sermaye göstergesini oluşturan soruların cevaplandırılmasını gerektirir. Eğer bu sorulara verilen cevaplar tatmin edici düzeyde değil ise bu durum, örgütte değer yaratma sürecinde entelektüel sermayesini etkin olarak kullanamadığını gösterir. İkinci aşamada her bir entelektüel varlık grubu dikkate alınarak hazırlanmış denetim soruları cevaplanır. Denetim sorularına verilen cevaplar dikkate alınarak, her varlık grubunun örgütün entelektüel sermayesine ne kadar katkı sağladığı hesaplanır. Üçüncü aşamada ise, denetim sorularına verilen cevaplardan yola çıkarak, örgüte özgü entelektüel sermayenin parasal değeri hesaplanır (Ercan vd., 2003, s. 147; Kerimov, 2011; Kızıl, 2010, s. 83; Şamiloğlu, 2002, s. 198). Örgüte özgü entelektüel sermayenin parasal değeri hesaplanırken ise üç farklı yaklaşım kullanılır. Bunlardan ilki maliyet yaklaşımıdır. Maliyet yaklaşımında varlıkların yenileme maliyetleri dikkate alınır. İkincisi, değerlendirmenin piyasa göstergeleri esas alınarak yapıldığı piyasa yaklaşımıdır. Sonuncusu yaklaşım ise gelir yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda entelektüel varlıkların gelire dönüşme potansiyelleri, yani entelektüel varlıklardan sağlanan nakit akımlarının bugünkü değerleri dikkate alınır (Ercan vd., 2003, s. 147; Kerimov, 2011; Kutlu, 2008).

Yöntemin en önemli avantajı ise örgütün entelektüel sermaye düzeyini para birimi cinsinden hesaplayabilmesi ve yaygın olarak kullanılan finansal yöntemlerden faydalanmasıdır. Bundan dolayı bu yöntem önemli bir entelektüel sermaye ölçüm yöntemi olarak kabul görmektedir (Ercan vd., 2003, s. 149; Kutlu, 2008).

2.1.5.2.5. Maddi Olmayan Varlıklar Cetveli

Entelektüel sermaye gibi maddi olmayan varlıkların ölçümünde karşılaşılan zorlukları giderebilmek amacıyla geliştirilen bu yöntem, aynı zamanda bir raporlama yöntemidir. Yöntemin temel hedefinin bir yönetim bilgi sistemi yaratmak, kontrol süreci geliştirmek ve örgütün entelektüel sermaye yapısının kapsamlı bir profilini çıkarmak olduğu söylenebilir (Ercan vd., 2003, s. 150-153; Kızıl, 2010, s. 74). Bu yöntemde örgütün piyasa değeri Şekil 4'de gösterildiği gibi, öz sermayenin (görülebilir sermaye) ve maddi olmayan varlıklarını değerlerinin toplamıdır (Kutlu, 2008).



Şekil 4. Sveiby’ e göre örgütün piyasa değeri. “*The Intangible Assets Monitor*”, Sveiby, K. E., 1997, Journal of Human Resource Costing and Accounting, 2(1), 73-97.

Yöntemde maddi olmayan varlıkları üç boyutta ele alınmaktadır. Bu boyutlardan ilki dışsal yapıdır. Bu boyutta markalar, müşteriler ve tedarik kaynakları ile kurulan ilişkiler incelenir. İkinci boyut ise örgütsel yapının, yönetim kademelerinin, Ar-Ge çalışmalarının, iş süreçlerinin ve yazılımların incelendiği içsel yapı boyutudur. Üçüncü boyut ise çalışanların eğitim düzeylerinin, yeterliklerinin ve deneyimlerinin incelendiği bireysel yetenekler boyutudur (Bontis, 2001; Ercan vd., 2003, s. 150). Bu boyutların her birinin altında ise üç gösterge, her göstergenin altında de ölçütler yer almaktadır. Bu boyutlar, göstergeler ve göstergelerin altında listelenebilecek ölçütlerden bazıları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Maddi Olmayan Varlıklar Göstergesi

Göstergeler	Boyutlar		
↓	Dışsal Yapı	İçsel Yapı	Bireysel Yeterlilik
Büyüme ve Yenilenme	Organik Büyüme Pazar Payı Artışı İmaj Arttıran Müşteriler Kalite Endeksi	Bilgi Teknolojilerine Yatırım Yapı Güçlendirici Müşteriler Ar-Ge’ye Harcanan Zaman	Eğitim Düzeyi ve Maliyetleri Yeterlilik Endeksi ve Devir Hızı Deneyim Süresi Öğreten Müşteriler
Verimlilik	Müşteri Başına Kârlılık Kayıp/Kazanç Endeksi Müşteri Tatmin Endeksi	Destek Personel Oranı Değer/Tutum Endeksi	Uzmanların Oranı Kaldıraç Etkisi Katma Değer Artışı
Süreklilik	Büyük Müşteri Oranı Yaş Yapısı Sadık Müşterilerin Oranı Tekrarlanan Siparişler	Örgütün Yaşı, Destek Personel Devir Hızı Tecrübesiz Personel Oranı Kıdemlilik	Uzmanların Devir Hızı Diğer Örgütlere Göre Ücret Kıdemlilik

“Kaynak: Sveiby, K. E. (1997). *The intangible assets monitor*. Journal of Human Resource Costing and Accounting. 2(1), 73-97.”

Unsur bazında entelektüel sermaye ölçümünde, yukarıda aktarılmış yaygın olarak kullanılan yöntemlerin dışında, birçok yöntem vardır. Bu yöntemlerden bazıları Tablo 2’de

aktarılmıştır. Yapılan araştırmalar entelektüel sermaye ölçümünde unsurların ölçümüne ilişkin yaklaşımların, bütünün ölçümüne ilişkin yaklaşımlardan daha yaygın olarak kullanıldığını; unsurların ölçümüne ilişkin yaklaşımda algısal ölçüm yöntemlerinin ağırlık kazandığını göstermektedir (Özevren ve Yıldız, 2010). Eğitim alanında yapılan araştırmalarda da (Başar vd., 2014; Güngör ve Celep, 2016; Karakuş ve Çobanoğlu, 2013; Şahin, 2011; Şahin vd., 2014) çoğunlukla algısal ölçüm yöntemlerinin tercih edildiği söylenebilir.

Tablo 2

Unsur Bazında Entelektüel Sermaye Ölçümünde Kullanılan Yöntemler

	Unsurlar		
	İnsan Sermayesi	Yapısal Sermaye	İlişkisel Sermaye
Yöntemler	Buluşçuluk İşgören Tutumu Görev Süresi, Personel Devri Tecrübe, Öğrenme Bilgi Bankası	Bilgi Stoklarına Değer Bıçme Örgüt Sermayesi Devri Bürokratik Direnci Ölçmek Arka Oda İşlerini Ölçmek	Müşteri Tatmini İttifakları Ölçmek Sadık Müşteri Değeri

“Kaynak: Stewart, T. A. (1997, s. 257-273). *Entelektüel sermaye: Kuruluşların yeni zenginliği* (N. Elhüseyni, Çev.). İstanbul: Mess.”

Alanyazın incelendiğinde entelektüel sermayenin insanı sermayesine, yapısal sermayeye ve ilişkisel sermayeye; pozitif psikoloji kaynaklı bir kavram olan akademik iyimserliğin ise öz yeterlik, akademik vurgu ve güvene dayalı bir yapı olduğu görülmektedir. Bu yapıların temel vurgusunun ise insan, insan sermayesinin profesyonel düzeyde gelişimi, bilgi, örgütsel öğrenme, paydaşlar arasındaki pozitif ilişkiler gibi maddi olmayan ancak süreçleri ve çıktıları etkileyebilecek unsurlardır. Bu yapıların temel amacı ise örgütsel ve bireysel performansını yükselterek çıktısındaki kaliteyi artırmaktır. Dolayısıyla akademik iyimserlik gibi bir yapı ile benzer vurgulara sahip olan entelektüel sermaye kavramının ilişkili olabileceği düşünülebilir.

2.2. Pozitif Psikoloji

Davranışın altında yatan fizyolojik ve mental süreçleri inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanan psikoloji, olumsuz duygu ve deneyimlerin olumlu olanlardan daha belirgin ve öncelikli olması, olumsuz duyguların sıklıkla acil tehlikeler ve nesnel sorunlar olarak kendini göstermesi ve tarihsel etkilerden dolayı negatif olana yönelmiştir. Özellikle de İkinci Dünya Savaşı sonrasında psikoloji büyük ölçüde tedavi etme ve mevcut zararı giderme odaklı bir bilim haline dönüşmüştür. Bu odaklanma, güçlü yönlerin tedavideki en

önemli silah olduğu gerçeğinin göz ardı edilmesine neden olmuştur. Oysa psikoloji sadece hastalık, zayıflık ve zarar gibi olumsuz durumlarla değil; aynı zamanda erdem, eğitim, sevgi, cesaret, yaratıcılık ve umut gibi güçlü yönlerle de ilgilenmelidir. Çünkü tedavinin amacı sadece yanlış olanı düzeltmek değil, aynı zamanda doğru olanın da inşasıdır ve ruhsal hastalıkların tedavisinde güçlü yönlerin geliştirilmesi önemlidir. Bunun yanı sıra güçlü yanlar ruhsal hastalıklara karşı koruyucu bir faktördür (Gillham ve Seligman, 1999; Keleş, 2011; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002; Weiten, Hammer ve Dunn, 2016, s. 552). Bu duruma bir tepki olarak gelişen pozitif psikoloji, özellikle psikolojinin ihmal edilen konusu olan olumlu insan özelliklerine odaklanır. Bu bağlamda pozitif psikolojinin, öncelikle insanın güçlü yönlerin ve mutluluğu bilimsel olarak araştırmayı hedeflediği söylenebilir. Ancak pozitif psikoloji araştırmaları bununla sınırlı değildir. Pozitif psikoloji, bireyin yanı sıra gruplara ve kurumlara da odaklanır. Onları geliştiren süreç ve koşulların araştırmasını da hedefler (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013; Carr, 2016, s. 9; Gable ve Haidt, 2005; Hefferon ve Boniwell, 2014, s. 2).

Pozitif psikoloji kavramı 1990'lı yıllarda Martin Seligman tarafından öne çıkarılmış bir kavram olsa da kavramın temeli daha eskilere dayanmaktadır. Özellikle “Hümanist Psikoloji” olarak bilinen yaklaşımın öncülerinden Rogers, Maslow, May ve Fromm gibi psikologların çalışmaları bu alanın öncü çalışmaları olarak kabul edilebilir. Hatta “Pozitif Psikoloji” kavramının ilk kez 1954 yılında Abraham Maslow tarafından kullanıldığı da bilinir (Aydın vd. 2013; Hefferon ve Boniwell, 2014, s. 8). Ancak Seligman alanın gelişmesine sağladığı katkılardan, pozitif psikolojinin kuramlarını ve uygulamalarını günlük yaşama dâhil etmek için gösterdiği çabalardan dolayı pozitif psikoloji hareketinin sembolik lideri haline gelmiştir (Hefferon ve Boniwell, 2014, s. 5).

Pozitif öznel yaşantıların, pozitif kişisel eğilimlerin ve yaşam kalitesini geliştirmeyi destekleyen programların çalışıldığı bir alan olarak tanımlanan pozitif psikolojinin üç araştırma alanı vardır. İnsanın iyi olma hallerini anlamayı, açıklamayı ve geliştirmeyi hedef edinen bu üç alan şunlardır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Weiten vd., 2016, s. 513):

1. *Pozitif Öznel Yaşantılar*: İnsanların yaşamlarındaki olaylar ve kendileri hakkında sahip oldukları pozitif düşünce ve özel hisler olarak tanımlanan pozitif öznel yaşantılar şu ana odaklanma eğilimindedir. Ancak sadece şuan ile ilgili değildir. Çocukluk anıları gibi, insanda hoşnutluk hisleri uyandıran geçmiş

yaşantıları da yansıtabilir. Pozitif öznel yaşantılar pozitif duygu durumları, pozitif duygular, akış ve bilinçli farkındalıklı gibi psikolojik süreçleri içerir. Mutluluk, sevinç, zindelik, memnuniyet gibi pozitif duygular bu alanın araştırma kapsamında değerlendirilebilir (Weiten vd., 2016, s. 514-516, 558).

2. *Pozitif Kişisel Özellikler:* Pozitif kişisel özellikler, günlük yaşamda insanların iyi oluşunu sağlayan karakter özellikleridir. Bu özellikler, bazı insanların diğerlerine göre neden daha güçlü ve psikolojik olarak daha sağlıklı olduklarını açıklamak için kullanılan ruhsal özelliklerdir. Bu özelliklerden bazıları, genetik faktörler tarafından etkilenirken bazıları ise yaşantılar yolu ile öğrenilebilir. Yeni bir beceri edinmek ya da bir müzik aleti çalmayı öğrenmek gibi bir kısım özellikler ise kişisel çabalar sonucu kazanılabilir. Bu da pozitif kişisel özelliklerin öğretilbilir/öğrenilebilir olduğunu ve yaşamın bu yolla geliştirilebileceğini gösterir. Araştırmalarda sıklıkla üzerinde durulan pozitif kişisel özellikler iyimserlik, umut, yılmazlık, maneviyat ve minnettarlıktır (Peterson ve Seligman, 2004; Weiten vd., 2016, s. 524-528).
3. *Pozitif Kurumlar:* Pozitif öznel yaşantılar ve pozitif kişisel özellikler kişiye ve kişi yararına odaklanırken pozitif kurumlar topluma odaklanır. Pozitif kurumlar iyi vatandaşlığı teşvik eden, kolektif yeterliliği ve sivil erdemi geliştiren kurumlardır. Bu kurumlar yararlı bir toplum inşa etmeye ve sürdürmeye yardımcı olan aile, okul, iş yeri ve organizasyonları içerir. Bu kurumlarda psikolojik sosyalleşme yaşayan ve bu kurumlardan bir şeyler öğrenen bireylerin eğitilmiş olmaya, hoşgörüyü, fedakarlığa ve sosyal sorumluluğa odaklanmaları beklenir (Weiten vd., 2016, s. 529).

Tam anlamıyla bir psikoloji disiplini olamamasına rağmen pozitif psikoloji oldukça kısa sürede uzun bir yol almıştır. Şu an bu alanla ilgili hatırı sayılır miktarda makale, kitap bölümü, kitap ve dergi üretilmiştir. Alanla ilgili konferanslar, organizasyonlar ve eğitimler vardır. Buna rağmen bu yeni yaklaşımın uzun soluklu olup olmayacağı merak konusudur ve alana yönelik bir çok eleştiri söz konusudur (Weiten vd., 2016, s. 532). Bunların en önemlisi pozitif psikolojinin geleneksel klinik psikoloji karşısı olduğu yönündeki eleştiridir. Seligman'a göre pozitif psikolojinin geleneksel klinik psikolojinin karşısı olarak görülmesi yanlıştır. Çünkü pozitif psikoloji, eksikleri düzeltmek yerine iyi oluşu ve mutluluğu artırmayı hedeflemektedir. Mutluluk yaşamda üzüntü, keder, korku, öfke ve

hüzün gibi olumsuz duyguların olmadığı anlamına gelmez. Dolayısıyla pozitif psikoloji geleneksel klinik psikolojinin karşıtı olmaktan ziyade onun tamamlayıcısıdır (Carr, 2016, s. 12; Tarhan, Gümüşel ve Sayım, 2014, s. 24). Pozitif psikolojiye yöneltlen bir diğer eleştiri de kişisel gelişim ile benzerliği yönündedir. Pozitif psikoloji bir kişisel gelişim ya da kendi kendine yardım yöntemi değildir. Pozitif psikoloji insanın duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlamak için bilimsel yöntemler kullanan; içerisinde hem klinik hem de kuramsal çalışmaların olduğu bir alandır. Pozitif psikoloji içerisinde bilimsel yöntemler ile yapılan kuramsal çalışmalar yaşamın pozitif yanlarını anlamak ve artırmak için kullanılır (Çetin, 2016, s. 44; Hefferon ve Boniwell, 2014, s. 11). Pozitif psikolojiye yöneltlen eleştirilerden biri de pozitif psikolojinin bencil bir psikoloji oluşu yönündedir. Eleştirilerin aksine, pozitif psikoloji bencil bir psikoloji değildir. Pozitif psikoloji bilim camiasına, topluma ve bireylere mevcut fikirler için yeni bir bakış açısı sunmayı başarmıştır. Daha da önemlisi pozitif psikoloji, deneysel ve klinik araştırmalardan elde ettiği bulgular ile farklı disiplinler arasında bağ kurarak, olumsuza odaklanma anlayışını dengelemiştir (Hefferon ve Boniwell, 2014, s. 3).

Tüm eleştirilere rağmen, birçok alan için önemli bilgi ve bulgular sunan pozitif psikoloji çalışmaları, hem akademik olarak başarılı hem de hayat doyumu yüksek bireyler yetiştirilmesine katkı sağlayabilir. Yapılan çalışmalar (Eryılmaz, 2010; Eryılmaz ve Ercan, 2010; Froh, Sefick ve Emmons, 2008; Roth, Suldo ve Ferron; 2017; Waters, 2011) pozitif psikoloji temelli uygulamaların, öğrencilerin psikolojik ve akademik gelişmeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu da pozitif psikolojinin okullarda birçok yönden faydalı olabileceğini göstermektedir (Güngör, 2017).

Pozitif psikoloji, disiplinler arası bir yaklaşım olarak görülen eğitim yönetimi alanı için de önemli kaynaklarından biri haline gelmiştir. Bu alanın sunduğu verilerin eğitim yönetimi açısından değerlendirilmesi özel bir anlam taşımaktadır (Aydın vd., 2013). Pozitif psikoloji, diğer alanlarda olduğu gibi olumsuza odaklanmış eğitim yönetimi alanına da tutarlılık, odak, keşfetme, uyum ve yenilik getirebilecek bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın sunduğu pozitif bakış açısı okul çalışmalarında kullanılabilir niteliktedir. Bundan dolayı son yıllarda eğitim yönetimi alanında pozitif psikoloji kaynaklı araştırmalar yoğunlaşmıştır. Artık eğitim yönetimi alanında da dayanıklılık, güven, esneklik, nitelikli ilişkiler, iyimserlik, umut, bağlanma, adanmışlık, yeterlik inancı gibi pozitif normatif

davranışlara odaklanmış araştırmalar yapılmaya başlamıştır ve bu araştırmalar yoğunlaşmaktadır (Demir, 2011; Hoy ve Tarter, 2011).

2.3. İyimserlik

Pozitif psikoloji, psikolojinin bir alt dalı olarak yeni organize olmuş bir alandır. Alanın olumluya odaklanarak, olumsuzla vurgu yapan yaklaşımları dengelemeyi amaç edinmesi yenilik getiren bir bakış açısı olarak görülebilir. Ancak bu alanın vurgu yaptığı umut, mutluluk, iyi oluş, memnuniyet, minnettarlık, yılmazlık gibi kavramlardan birçoğu yeni değildir. Alanın vurgu yaptığı kavramlardan bir olan iyimserlik de en az insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır.

İyi sonuçlar bekleme yönündeki genel eğilimi olan iyimserlik bireyin yaşamındaki olumlu durumları açıklarken içsel, kalıcı ve genellenebilir sebeplere; olumsuz durumları açıklarken ise dışsal, geçici ve duruma özgü sebeplere atıfta bulunmasıdır (Akçay, 2012; Keleş, 2011; Weiten vd., 2016, s. 553). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere pozitif psikolojide iyimserliğe ilişkin iki bakış açısı vardır. Bunlar iyimserlik eğilim ve yükleme tarzıdır (Carr, 2016, s. 115; Hefferon ve Boniwell, 2014, s. 95):

1. *İyimserlik Eğilimi*: Kişiye özgü iyimserlik olarak da adlandırılır. İyimserlik eğilimi gelecekte kötü şeyler yerine daha iyi şeyler olacağına dair genel beklentidir. Bu bakış açısına göre iyimserler, kötümserlerin aksine, olumsuz durumlarda bile yaşamda iyi şeylerin olmasını beklerler. Bu beklenti, “her davranışın altında değerlere ve amaçlara ulaşma arzusu yatar” varsayımına dayanan beklenti kuramıyla açıklanabilir ve iyimserlik eğilimi yüksek olan kişilerin güdülenme kaynağı olarak da görülebilir. Ancak iyimserlik eğilimi sadece pasif düzeyde bir beklenti değildir. İyimserlik eğilimi aynı zamanda özgüven kavramı ile de yüksek düzeyde ilişkilidir. Dolayısıyla iyimserlik eğilimi yüksek olan kişilerin aynı zamanda özgüven düzeylerinin de yüksek olması beklenir. Bu durum ise iyimserlik eğilimi yüksek olan kişilerin zorluklar karşısında etkili başa çıkma stratejilerini kullanarak kendilerini ve kişisel durumlarını yeniden düzenlemelerine, amaçlarına ulaşmak için daha fazla çaba göstermeye devam ederek hedeflerine ulaşmalarına kaynaklık eder (Carr, 2016, s. 115; Carver, Scheier, Miller ve Fulford 2009; Hefferon ve Boniwell, 2014, s. 96; Scheier ve Carver, 2009). İyimserlik eğilimi çalışmaları çoğu kişinin iyimser

olduğunu, iyimserlik eğiliminin istikrarlı bir kişilik özelliği olduğunu, kalıtsal faktörlerin iyimserlik eğilimi üzerinde yaklaşık olarak %25 oranında etkili olduğunu ve aile ortamının iyimserliğin gelişimi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Carr, 2016, s. 115).

2. *Yükleme Tarzı*: İyimser açıklama tarzı olarak da adlandırılır. Yükleme tarzı, kişilerin geleceğe yönelik bir beklenti oluşturmak üzere olayların nedenlerini açıklama şeklini ifade eder. Yükleme tarzı olarak iyimserlik ise iyimserliğin bir kişilik özelliği veya bireysel bir eğilim olarak değil, bir açıklama tarzı olarak kavramsallaştırılmasıdır. Bu bakış açısına göre iyimserler, olumsuzlukları geçici ve öznel bir durum olarak görüp dış etmenlere bağlayarak açıklarlar. Kötümserler ise tam tersi bir yaklaşım sergileyerek olumsuzluğu kalıcı ve genel bir durum olarak görüp içsel etmenlerle açıklama eğilimindedirler. Yapılan çalışmalar açıklama tarzı olarak iyimserliği benimsemiş kişilerin fiziksel hastalık, depresyon ve intihar eğilimlerinin kötümserlere kıyasla daha düşük düzeyde olduğunu; iyimserlerin zor koşullarda kötümserlere kıyasla daha az stres yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca iyimserliğin artan yaşam beklentisi, genel sağlık, daha iyi zihinsel sağlık, işte artan başarı, kalp ameliyatlarından daha iyi iyileşme oranı ve baş etme stratejilerini daha iyi kullanma gibi birçok olumlu sonucu ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalarda vardır (Carr, 2016, s. 119; Parashar, 2009; Seligman, 1998).

Bütün bu olumlu sonuçlara rağmen, alanyazında iyimserliğin olumsuz yanlarının olabileceğine dair görüşler de mevcuttur. Bu görüş, “iyi bir şeyin çok fazlasının sizin için kötü olabileceği” hipotezine dayanır. Gerçekçi olmayan iyimserlik çalışmalarından (Weinstein, 1984, 1989; Weinstein ve Kliein, 1996) elde edilen sonuçlar, bir dizi sağlık tehlikesine ilişkin risk algısında iyimserlerin riski küçümseyerek daha az harekete geçtiklerini göstermiştir. Kör iyimserlik veya iyimserliğin karanlık yüzü olarak da adlandırılan bu durum, gerçekçi olmayan bir iyimserliğin aynı zamanda bünyesinde bir risk barındırdığını ve zararlı etkilerinin olabileceğini ortaya koymuştur. Ancak bu yöndeki çalışmaların sayısı azdır. Çalışmaların çoğu iyimserliğin kalıtsal özelliklerle daha az ilgili olduğunu, öğrenilebilir olduğunu ve olumlu sonuçlar ürettiğini vurgulamaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014, s. 96; Parashar; 2009).

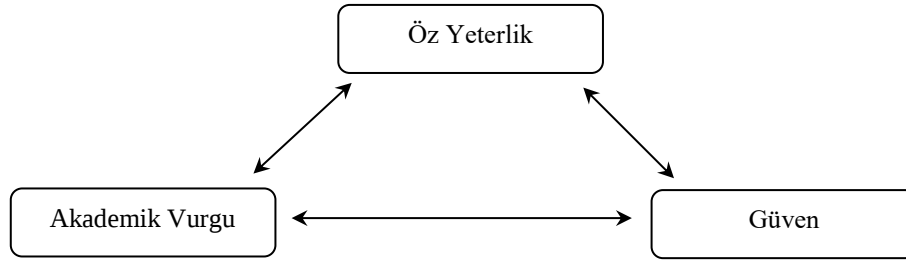
2.4. Akademik İyimserlik

Akademik iyimserlik Hoy ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş bir kavramdır. Kavram teorik açıdan okul kültürü, okul iklimi, öz yeterlik ve sosyal sermaye kavramları ile ilişkilendirilebilir. Ancak kavramın gelişiminde en önemli etken pozitif psikoloji ve öğrenilmiş iyimserlik kavramı üzerine yapılan araştırmalardır (Beard, Hoy ve Hoy, 2010; Hoy, Tarter ve Hoy, 2006; Uzun, 2014).

Akademik iyimserlik öz yeterlik, akademik vurgu ve güveni bireysel ve örgütsel düzeyde kapsayan bir yapıdır. Bundan dolayı akademik iyimserlik, okul düzeyinde örgütsel bir değişken olarak ele alınabileceği gibi birey düzeyinde öğretmen özelliği olarak ele alınabilir (Hoy vd., 2006; Kurz, 2006). Örgütsel bir değişken olarak ele alındığında akademik iyimserlik, akademik başarının sağlanması sürecinde okulda benimsenen öğrencilere ve velilere güven, onlarla işbirliği yapmak gibi ortak inançlar olarak tanımlanabilir. Bireysel açıdan bir öğretmen özelliği olarak ele alındığında ise akademik iyimserlik akademik başarının önemli olduğu, her öğrencinin başarıya kapasitesine sahip olduğu, akademik başarının sağlanabilmesi için öğrencilerle ve velilerle işbirliği yapılmasının gerekliliğine ilişkin öğretmende var olan inanç olarak tanımlanabilir (McGuigan ve Hoy, 2006).

Genel bir yapı olan akademik iyimserliğin öz yeterlik, akademik vurgu ve güven olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Akademik iyimserlik etiketi altında karakterize olmuş bu boyutlar birçok yönden ortak özelliklere sahiptirler ve pozitif bir akademik çevre meydana getirmek için birlikte hareket ederler. Araştırmaların sonuçları, akademik iyimserliğin alt boyutları arasında güçlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu, bu boyutların akademik iyimserlik etiketi altında karakterize olduğunu doğrulamıştır. Alt boyutlar arasındaki ilişki, Şekil 1’de gösterildiği gibi her alt boyutun işlevsel olarak diğerlerine bağlı olduğu bir etkileşim grubu olarak da görülebilir. Örneğin; öğrenci ve velilerin okula güveni okulda ortak yeterlik hissini destekler, bu his ise güveni güçlendirir ve geliştirir. Benzer şekilde okul velilere güvendiğinde, öğretmenler yüksek akademik standartlarda ısrarcı olabilirler çünkü veliler tarafından yıpratılmayacaklarını bilirler. Yüksek akademik standartlar ise okula güveni güçlendirir. Yine okul başarı sağlama konusunda kendi kapasitesine inanırsa, bu inanç öğrenci başarısını olumlu yönde etkiler. Buna bağlı olarak da akademik başarı önem kazanır ve akademik vurgu güçlü bir ortak yeterlik hissini

güçlendirir (Hoy vd., 2006; Smith ve Hoy, 2007; Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell ve Moore, 2013).



Şekil 5. Akademik iyimserliğin boyutları arasındaki karşılıklı nedensellik ilişkisi. “*Academic Optimism Of Schools: A Force For Student Achievement*”, Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Hoy, A. W., 2006, American Educational Research Journal, 43(3), 425-446.

Akademik iyimserliğe sahip öğretmenlerin genel özelliği durum ve olayların olumlu yönlerine odaklanmalarıdır. Bu öğretmenlerin gelecek ile ilgili görüş ve beklentileri de olumlu yöndedir. Öğrencilerin, sınıfın, okulun ve toplumun pozitif niteliklerine odaklanırlar. İyimser öğretmenler kendileri, öğrenciler, veliler ve program hakkında pozitif inançlar taşırlar ve pozitif sonuçlar ümit ederler. Bu öğretmenler, içeriğin tam olarak öğrenildiğinden emin olmak isterler. Bundan dolayı hem kendileri için hem de öğrencileri için hedefler koyarlar ve hedeflerine ulaşmak için zorluklarla mücadele ederler. Yüksek düzeyde akademik iyimserliğe sahip öğretmenler ve okullar farklılık yaratabileceklerine, öğrencilerin öğrenebileceklerine ve istendik düzeyde akademik başarının sağlanabileceğine inanırlar (Bozkurt ve Ercan, 2017; Hoy vd., 2008; Hoy, Tarter ve Hoy, 2006, s. 145; Kurz, 2006).

Yapılan araştırmalar akademik iyimserliğin olumlu okul kültürü oluşturmaya katkı sağladığını (Yılmaz ve Kurşun, 2015b); akademik iyimserlik ile öğreticilerin performans düzeyleri arasında (Bozkurt ve Ercan, 2017); akademik iyimserlik ile okul performansı ve öğrenci başarısı arasında (Aulia, 2016; Hoy ve Tarter, 2011; Nelson, 2012 s. 64; Smith ve Hoy, 2007) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Kirby ve DiPaola (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu ve düşük sosyo-ekonomik statü engeline rağmen, öğrencilerin başarılı olabileceğini göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları ayrıca toplum katılımının, kolektif etkililiğin, paydaşlara güvenin ve akademik vurgunun öğrenci başarısını kolektif olarak etkilemek için öngörücüler olarak hareket ettiğini de göstermektedir. Bevel ve Mitchell tarafından yapılan araştırma sonuçları da

Kirby ve DiPaola tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bevel ve Mitchell (2012) tarafından yapılan araştırmanın sonuçların göre de akademik iyimserlik ile temel okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bunun yanı sıra genellikle aşılamaz bir faktör gibi görülse de düşük sosyo-ekonomik statü ve yoksulluk seviyesine rağmen akademik iyimserlik, akademik başarı için elverişli bir ortamı oluşturmaktadır.

2.4.1. Öz Yeterlik İnancı

Bireylerin güdülenme düzeyleri, duygu durumları ve eylemleri durumun gerçekte ne olduğundan ziyade, bireylerin neye inandıkları ile ilgilidir. Dolayısıyla davranışın temellerinde inançlarının yattığı söylenebilir ve bu açıdan öz yeterlik inancı önemlidir. Çünkü bireyler, başarmak için yeterli kapasitelerinin olduğuna ve bir eylemin istenen sonuçları üretebileceğine inanırlarsa harekete geçerler. Yani öz yeterlik inancı olmadan bir eylemin başlatabilmesinin olası olmadığı söylenebilir. Bu inanç onları, zorluklarla mücadele etme ve mücadeleyi sürdürme konusunda güdüler. Bu durumda öz yeterlik inancının, güdülenme ve başarı için ihtiyaç duyulan kaynakları sunduğu; bireyin veya grubun eyleme geçmesini ve eylemi devam ettirmesini sağlayan bir mekanizma olarak çalıştığı söylenebilir (Goddard ve Goddard, 2001; Hefferon ve Boniwell, 2014, s. 104-105; Hoy vd., 2006). Bu bağlamda değerlendirildiğinde öz yeterlik inancı, amaçlara ve beklenen sonuçlara ulaştıracak olan kaynakları harekete geçirme ve davranışları sergileyebilme konusunda bireyin kendisine olan inancı olarak tanımlanabilir (Akçay, 2012; Bandura, 1997; Keleş, 2011; Tösten ve Özgan, 2017; Weiten vd., 2016, s. 553).

Öğretmenlerde öz yeterlik inancı ise bir öğretmenin, dezavantajlı öğrenciler dâhil tüm öğrencilerin, öğrenme çıktılarında istendik sonuçlar elde etme konusunda kendi yeteneğine olan inancıdır. Öz yeterlik inancı, aynı zamanda öğrenci başarısıyla ilişkili olan etkili öğretmen özelliklerinden biridir. Öz yeterlik inancı öğretmen davranışını etkilemekte ve bu durum öğrenci başarısını desteklemektedir. Ayrıca bu inanç, öğretmenlerin zorluklara bakılmaksızın öğrencilere etkili öğretim yapmalarını; öğrencilerle ve velilerle güvene dayalı bir ilişki kurmalarını da sağlamaktadır (Beard vd., 2010; Beard ve Hoy, 2010; Kurz, 2006). Bunun yanı sıra öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler sınıflarında akademik öğrenmeye daha çok zaman ayırmakta, öğrencilerinin başarısı ile gurur duymakta ve

akademik başarının sağlanabilmesi için etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmektedirler (Erdoğan, 2013, s. 1).

Yapılan araştırmalar öğretmenler arasındaki öz yeterlik düzeyi farklılıklarına bağlı olarak öğretim, sınıf düzeni, yeni yöntemleri kullanma ve öğrenmede sorun yaşayan öğrencilere dönütler verme vb. birçok konuda davranış farklılıklarının olduğunu; bu farklılıkların da öğrencinin motivasyonu ve başarısını etkilediğini (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001); öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı olduğunu (Erden, 2007); öğretmenlerdeki öz yeterlik inancının özel eğitim öğrencilerinin başarı düzeyi üzerinde doğrudan etkili olduğunu (Brownell ve Pajares, 1999) göstermektedir.

2.4.2. Akademik Vurgu

Akademik baskı, başarı baskısı, akademik katılık ve akademik önem gibi kavramlarla da ifade edilen akademik vurgu, öğretmenlerin akademik başarıya olan eğilimleridir (Çoban, 2010, s. 19). Örgütsel düzeyde bir değişken olarak ise akademik vurguyu, okulun kendini öğrencilerin akademik gelişimine adanmışlığı olarak görülebilir (Kurz, 2006, s. 45). Araştırmacılar akademik vurguyu, farklı teorik çerçevelerde ele almaktadır. Bazı araştırmacılar akademik vurguyu okul ikliminin ve sağlığının bir boyutu olarak değerlendirirken, bazıları ise başarılı okulları başarısız okullardan ayıran önemli unsurlardan biri olarak ele almaktadır. Ancak son yıllarda yapılan araştırmalarda akademik vurgu, çoğunlukla okul ikliminin ya da ortamının bir özeliği olarak ele alınmıştır (Kurz, 2006).

Akademik vurgu boyutu güçlü olan okullarda akademik vurgu, akademik mükemmeliyet için bir arayıştır ve öğrenci başarısını besleyen önemli bir örgütsel özelliktir. Aynı zamanda üst düzey öğrenci başarısı için okul baskısı oluşturur. Akademik vurgunun olduğu okullarda, öğrenciler için yüksek ancak ulaşılabilir akademik hedefler belirlenir. Öğrenme ortamları düzenli, sistemli ve ciddidir. Başarılı öğrenci ve öğretmenler desteklenir. Öğretmenler öğrencilerin başarılı olabileceklerine inanırlar. Öğrenciler akademik başarıyı önemserler ve belirlenen hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba gösterirler. Akademik olarak başarılı olan öğrencilere saygı gösterilir (Hoy, Tarter vd., 2006, s. 145; Sezgin, 2013, s. 93; Smith ve Hoy, 2007).

Güçlü bir akademik vurgunun öğrenci başarısıyla pozitif yönlü ilişkisinin olması, öğrencilerde akademik vurguyu geliştirmek için önemli bir neden olarak görünmektedir (Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000). Hoy vd. (2006) ve Nelson (2012, s.64) tarafından yapılan araştırmalar, sosyo-ekonomik durumu kontrol altına aldıktan sonra, hem ilköğretim düzeyinde hem de ortaöğretim düzeyinde akademik vurgunun öğrenci başarısıyla olumlu yönde ve doğrudan ilgili bir değişken olduğunu göstermiştir.

2.4.3. Güven

Güven, yaşamda belirsizlikleri azaltan bir olgu ve kişiler arası ilişkilerde önem taşıyan temel unsurlardan biri olarak görülür. En genel anlamda diğerlerinin edimlerinin kontrol edilmesi gerekmeksizin birey için önemli olan edimlerin sergileneceği beklentisine dayalı olarak edimde savunmasız kalma isteği şeklinde tanımlanan güven, dürüstlüğe dayalı bir kavram olarak algılanır ve pozitif beklentiler içerir. Bu beklenti gereğince, kontrol bizde olmamasına rağmen, diğerlerinin bizi hayal kırıklığına uğramayacağı riskini almaya razı oluruz (Arı ve Tosunoğlu, 2011; Demircan ve Ceylan, 2003; Mayer, Davis ve Schoorman, 1995; Özbek, 2008; Robbins ve Judge, 2012, s. 395). Bu durum aynı zamanda bireyin, kendini rahat hissedebileceği alanları genişletir. Ancak böyle bir güven ortamının herhangi bir toplulukta değil, paylaşılan normlara dayalı olarak düzenli, dürüst ve işbirlikçi davranışlar sergileyen bir toplulukta ortaya çıkması beklenir (Fukuyama, 1998, s. 37; Özbek, 2008). Böyle bir ortam ise paydaşların birbirine karşı daha yardımsever olmasını ve birbiri için fazladan emek harcamalarını sağlar. Bu da güvenin daha çok artmasına neden olur. Güvenin olmadığı bir ortamda ise paydaşların şüpheli yaklaşımlar sergileyerek sürekli korunma haline geçmeleri ve iletişimin sınırlanması kaçınılmazdır (Robbins ve Judge, 2012, s. 397).

Örgütsel açıdan değerlendirildiğinde alanyazında en etkin örgütlerin ortak etik değerlere sahip topluluklar üzerinde yükseldiği, güvenin örgütsel başarı için ön koşul olduğu ancak kısa dönemde geliştirilemediği, uzun süreli ve özverili çabalar gerektirdiği konusunda fikir birliğine varılmıştır. Örgütsel güvenin geliştirilmesi ve artırılması örgütler için önemlidir. Çünkü çalışanlarca paylaşılan değerler, inançlar ve vizyon yaratmak ancak geniş tabanlı bir örgütsel güvenle başarılabilir. Bunun yanı sıra güven ortamında grupların daha etkin çalıştığı, bilgi alışverişinin ve verimliliğin arttığı da bilinmektedir. Ancak güven iki yönlü bir süreçtir ve örgütsel açıdan pek çok ilişkiyi içermektedir. Bundan dolayı geniş kapsamlı

güven oluşturmak, güveni arttırmak ve sağlamlaştırmak oldukça zordur (Demircan ve Ceylan, 2003; Fukuyama, 1998, s. 37; Özbek, 2008; Robbins ve Judge, 2012, s. 397).

Toplumda özel bir rol oynayan okullar için ise güven, okullardaki ilişkiler açısından oldukça önemlidir. Okulda güven öğrencilerle öğrenciler, öğretmenler ve öğrenciler, öğretmenler ve öğretmenler, yöneticiler ve öğretmenler arasındaki yakın ilişkileri de kapsamak suretiyle insanlarla samimi ve profesyonel deneyimler geçirerek geliştirilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 64). Akademik iyimserliğin alt boyutu olarak ise güven, öğrencinin öğrenme sürecinde veli ve öğrencilerle açık, samimi ve güvene dayalı ilişkiler kurulabileceğine; öğretimi geliştirmek için işbirliği yapılmasının gerektiğine ve etkili bir iş birliği içinde çalışılabileceğine yönelik inançlarını ifade etmektedir (Goddard vd., 2001; Hoy, Tarter vd., 2006, s. 145; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Öğretmenler, ortak hedefleri iş birliği içinde gerçekleştirebilmek için öğrenmeye açık oldukları ve kavramları anlama kapasitesine sahip oldukları konusunda öğrencilerine (Goddard vd., 2001; Kurz, 2006); gerekli desteği bulacaklarına dair de velilere güvenmelidirler. Çünkü güven, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olan temel bir etkidir. Okuldaki etkileşimin üretkenliği güvenden etkilenmektedir ve okulda pozitif akademik davranışların ortaya çıkmasında güven önemli bir unsurdur. Ancak öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki karşılıklı güvenin sonucu olarak tarafların yüksek akademik performansı amaç edinmesi beklenebilir (Beard ve Hoy, 2010; Goddard vd., 2001).

Yapılan araştırmalar, sosyo-ekonomik düzey kontrol altına alındığında, güvenin öğrenci başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu (Hoy ve Tschannen-Moran, 2000); akademik iyimserliğin güven boyutu ile öğrencinin akademik başarı düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu (Nelson, 2012, s.64); güven ile öğrencilerin performansı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu (Bozkurt ve Ercan, 2017) göstermektedir.

2.5. Akademik Başarı

Akademik başarısı hem toplumsal açıdan hem de birey ve ailesi açısından önemlidir. Akademik açıdan başarılı, nitelikli insan gücü toplumsal kalkınma için en temel güç olarak kabul edilmektedir. Bundan dolayı da eğitim toplumsal açıdan öncelikli bir konu olarak görülmektedir ve birçok açıdan önemli oranda dışsallık sağlayan eğitim hizmetlerine milli gelirden önemli miktarlarda kaynak ayrılmaktadır. Ancak başarısızlık, eğitim sistemlerinin

baş etmesi gereken önemli bir sorundur. Bu sorun toplumsal kalkınma için gerekli olan nitelikli insan gücü ihtiyacının karşılanmasını olumsuz yönde etkilemekte ve kaynaklarının boşa harcanmasına neden olmaktadır. Öğrenci açısından ise başarısızlık, bir eğitim kurumundan gerekli niteliklerden yoksun olarak mezun olmak anlamına gelmektedir ve yaşamda çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir. Akademik başarı öğrencinin okul sonrası yaşama donanımlı şekilde hazırlanmasını sağladığı ve öğrencinin geleceğinin şekillenmesinde etkili olduğu için aile ve çevre tarafından da önemsenmektedir (Ayrangöl ve Tekdere, 2014; Dam, 2008; Sarier, 2016; Özdemir ve Kavak, 2017, s. 2; Yıldırım, 2000). Dolayısıyla öğrencilerin okul başarılarının artırılabilmesi için çok yönlü araştırmaların yapılması (Dam, 2008); akademik başarının ilişkili olduğu değişkenlerin ve bu değişkenlerin başarı üzerindeki etki düzeylerinin belirlenmesi gereklidir.

2.6. Akademik Başarıyla İlişkili Değişkenler

Akademik başarıları öğrencinin becerileri, beklentileri, güdülenmesi, akademik erteleme eğilimi, akademik yılmazlığı, aile kaynakları, ebeveyn eğitim düzeyi, ebeveyn tutum ve desteği, okul kaynakları, okul kültürü ve iklimi, müfredatın yapısı ve içeriği, öğretmen bilgisi ve beceris, öğretmenin tutumu ve uygulamaları, akran grubu gibi birçok değişkenle ilişkilidir (Balkıs ve Duru, 2010; Nartgül ve Çakır, 2014; OECD, 2005, s. 26; Özer ve Anıl, 2011; TEDMEM, 2018).

Akademik başarı ile ilişkili değişkenlerin çokluğu, daha kolay incelenebilmesi için bu değişkenlerin sınıflandırılması zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Ancak yapılan sınıflandırmaların çeşitlilik içerdiği gözlenmektedir. Örneğin; OECD (2005, s. 26) bu değişkenleri öğrenci düzeyindeki değişkenler, okul düzeyindeki değişkenler ve okul kaynakları olarak; Razon (1987) aileden, öğrenciden ve okul ortamından kaynaklanan değişkenler olarak; Sarier (2016) öğrenciden, okuldan ve aileden kaynaklı değişkenler olarak sınıflandırmaktadır. Hattie (2003) ise öğrencinin başarısında farklılığa neden olan en önemli değişkenleri öğrenci, ev, okul, müdür, akran ve öğretmen olarak sınıflandırmaktadır.

Bu çalışmada ise akademik başarı ile ilgili değişkenler öğrenci düzeyindeki değişkenler, aile düzeyindeki değişkenler ve okul düzeyindeki değişkenler olarak sınıflandırılmıştır. Ancak nasıl bir sınıflandırma yapılırsa yapılsın unutmamak gerekir ki, okullar sosyal sistem içerisinde yer alan dinamik ve etkileşimli yapılardır. Bu yapılar, doğaları gereği

ulusal kültürün özelliklerinden, ulusal ve uluslararası akımlardan, bilimsel ve teknolojik gelişmelerden ve ülkelerin gelişmişlik düzeyi gibi birçok değişkenden etkilenirler. Dolayısıyla bu sınıflandırmaların, değişkenlerin ve bir değişkenin akademik başarı ile ilişkisinin bağlamdaki farklılıklara bağlı olarak değişiklik göstermesi olasıdır.

2.6.1. Öğrenci Düzeyindeki Değişkenler

Bu değişkenler öğrencinin bir birey olarak okula getirdiği farklılıklardır. Aynı zamanda, potansiyel olarak politika etkisine daha az açık değişkenlerdir. Öğrenci düzeyindeki değişkenleri inceleyen çalışmaların sonuçlarına göre, öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarının en önemli kaynağı bu düzeydeki değişkenlerdir ve öğrenci özellikleriyle başarı düzeyi arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 272; OECD, 2005, s. 26-27; Özdemir ve Kavak, 2017, s. 12-14). Hattie'ye (2003) göre bu düzeydeki değişkenler başarı varyansının yaklaşık %50'sini açıklar. Aztekin ve Yılmaz (2014) tarafından 45 ülkenin PISA 2012 verileri kullanarak yapılan araştırmanın sonucuna göre ise matematik okuryazarlığı puanlarında oluşan varyansın %43'ü bu düzeyindeki değişkenlerle açıklanmaktadır. Sarier'e (2016) göre ise bu düzeydeki değişkenlerin, öğrencilerin akademik başarısına etki büyüklüğünün değeri .32'dir. Bu da bu düzeydeki değişkenlerin, akademik başarısı üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu gösterir.

Bu düzeydeki değişkenler; zekâ, kişilik özellikleri, güdülenme, ders çalışma alışkanlığı, ders çalışmak için harcanan zaman, yetenek, tutum, öz yeterlik algısı, benlik saygısı gibi alt değişkenleri içerir. Bu değişkenlerden üzerinde sıklıkla durululardan bazıları; zekâ, kişilik özellikleri, güdülenme ve benlik saygısıdır.

2.6.1.1. Zekâ

Akademik başarı ile ilişkisi olduğu varsayılan temel değişkenlerden biri öğrencinin bireysel özellikleridir. Bireysel özellikler ve akademik başarı ilişkisini irdeleyen çalışmaların çoğunlukla üzerinde durduğu değişken ise zekâdır. Zekâ, zihnin birçok yeteneğinin uyumlu çalışmasına bağlı olarak ortaya çıkan karmaşık bir yetenekler bileşenidir. Temelde zekâ ve akademik başarı kavramları birbirinden farklıdır ama bu kavramlar birbiriyle ilişkilidir. Bu kavramlar arasındaki ilişki birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Araştırmalarda kullanılan yöntemler, teknikler ve ölçme araçları farklılaşsa

da bu kavramlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu açıktır. Bunun yanı sıra, zekânın yordama gücünün incelendiği araştırmalarda en çok tercih edilen bağımlı değişkenlerden biri akademik başarıdır. Çünkü genel bilişsel yetenekler ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişkinin olduğu varsayılmaktadır. Zekâ ve akademik başarı ilişkisi konusunda bir fikir birliği sağlanmış olsa da bu ilişkinin büyüklüğü konusunda farklı korelasyon katsayıları rapor edilmiştir. Jencks bu konuda yapılmış araştırmaları incelemiş ve zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkinin .40 ile .63 arasında değiştiğini belirtmiştir. Fakat Macintosh, bu ilişkinin .40 ile .70 arasında değiştiğini rapor etmiştir. Daha sonra yapılan pek çok araştırmada da Macintosh'un ulaştığı sonuca benzer sonuçlar tekrarlanmıştır (Cemaloğlu, 2019, s. 191; Deary, Strand, Smith ve Fernandes, 2007; Fischer vd., 1996; Gustafsson ve Undheim, 1996; Herrnstein ve Murray, 1994; Jencks, 1979; Jensen, 1998; Kaya ve Oğurlu, 2015; Kaya, Juntune ve Stough, 2015; Mackintosh, 1998; Neisser vd., 1996; Yörükoğlu, 1993).

Genetik bir faktör olan zekânın (IQ) öğrenci başarısında önemli olduğu genel bir kabuldür. Ancak IQ seviyesi yüksek olduğu halde kendini tanıma, duyguları yönetebilme, güdülenme, duygudaşlık ve sosyal yetkinlik bileşenlerini kapsayan duygusal zekâ (EQ) düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düşük olduğu da bir gerçektir (Cemaloğlu, 2019, s. 191; Goleman, 2000: 393-394). Yapılan araştırmalar duygusal zeka ve akademik başarı düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Aritzeta vd., 2016; Finn ve Rock, 1997; Mammadov, 2015, s. 66; Taşlıyan, Hırlak ve Harbalıoğlu, 2015).

2.6.1.2. Kişilik Özellikleri

Bazı araştırmacılara göre bireyin eğitim hayatında başarılı olabilmesi için zekânın yanı sıra belirli kişilik özelliklerine de sahip olması gereklidir. Bu kapsamda bireysel özellikler ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmaların üzerinde durduğu değişkenlerden biri de kişilik özelliklerdir. Çeşitli durumlarda belirli bir şekilde davranmak için sürekli bir eğilim olarak tanımlanan ve kalıcı olan kişilik özellikleri ile ilgili pek çok kuram ortaya atılmıştır. Bu kuramlar, kişilik özelliklerini bireyi belirli açılardan ele alarak açıklamaya çalışmıştır. Karşıt görüş ve eleştirilerin yoğunluğuna rağmen bu alanda yapılan çalışmaların kişilik özelliklerini, genellikle Beş Faktörlü Model (*Açıklık, Öz Disiplin/Sorumluluk, Dışa Dönüklük, Uyumluluk, Duygusal Denge/Nevrotiklik*)

kapsamında ele aldıkları görülmektedir. Kişilik özellikleri ve akademik başarı ilişkisini ele alan çalışmaların sonuçları ise genellikle uyumluluk, açıklık ve sorumluluk faktörleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (Bahçekapılı ve Karaman, 2015; Carr, 2016, s. 99; Poropat, 2009; Sıgır ve Gürbüz, 2011; Weiten vd., 2016, s. 33-35).

2.6.1.3. GÜDÜLENME

Akademik başarı üzerinde etkisi olduğu varsayılan diğer bir bireysel özellik ise güdülenmedir. Güdülenme, fiziksel ve psikolojik aktiviteleri başlatmayı, yönetmeyi ve devam ettirmeyi kapsayan süreçler için kullanılan genel bir terimdir. Davranışın yönünü, şiddetini, kararlılığını ve amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biri olan güdülenme öğrenmede temel bir öge ve akademik başarıyı etkileyen önemli değişkenlerden biri olarak kabul edilir. Çünkü öğrenmenin başarıyla sonuçlanması öğrencinin bu süreçte aktif olarak katılmaya istekli olmasını gerekir. Öğrenme hedeflerinin öğrenci düzeyine uygun, kullanılan tekniklerin ise yerinde olduğu durumlarda dahi öğrencilerin öğrenmeye karşı olan isteksizliği sürecin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açabilir. Akademik başarı ve güdülenme ilişkisini inceleyen araştırmaların sonucuna göre ise öğrencilerin akademik başarıları düzeyleri ile güdülenme arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır (Akbaba, 2006; Gerrig ve Zimbardo, 2016, s. 340; Kelecioğlu, 1992; Nartgöl ve Çakır, 2014).

2.6.1.4. BENLİK SAYGISI

Psikodinamik teorilerin merkezinde yer alan benlik kavramı kişinin kendi doğası, kendine özgü nitelikleri ve tipik davranışları konusundaki kanılarının toplamıdır. Kişinin hem kendine dönük hem de kişiler arası davranışlarını güdüleyen, yorumlayan ve düzenleyen benlik birçok bileşeni içeren dinamik bir zihinsel yapıdır. Bu bileşenlerden bir olan benlik saygısı (benlik imajı, benlik değeri, öz saygı) ise bireyin kendine yönelik genel bakış açısını ifade eder. Ruh hali ve davranış üzerinde önemli etkisi olan benliğe karşı genel değerlendirici bir tutum olan benlik saygısı, kişinin bir birey olarak kendini değerlendirmesidir (Gerrig ve Zimbardo, 2016, s. 427-428; Santrock, 2018, s. 92; Weiten vd., 2016, s. 553).

Hayattaki bütün olumlu sonuçların anahtarı olarak benlik saygısı görülse de sanıldığı kadar aksine, benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişki çok daha karmaşıktır. Alanyazınına bakıldığında ise, akademik başarı ile benlik saygısı arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu da yüksek benlik saygısının daha yüksek düzeyde akademik başarıyı garanti etmeyeceğini ve iyi düzeydeki akademik başarı için güvenilir bir neden olarak gösterilemeyeceğini gösterir (Balkıs ve Duru, 2010; Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003; Forsyth, Lawrence, Burnette ve Baumeister, 2007). Ayrıca yüksek benlik saygısı kısmen akademik başarının sonucu da olabilir. Çünkü öğrencilerde benlik saygısını artırmayı amaçlayan çalışmaların sonuçları, benlik saygısındaki artışa bağlı olarak akademik başarı artışının olmadığını göstermiştir (Baumeister vd., 2003). Bununla birlikte, benlik saygısı ile ilgili olarak yapılan araştırmaların çoğu ilişkiseldir. İlişki ise nedenselliğe eşit değildir. Dolayısı ile ilişki bir araştırmanın sonucunda düşük benlik saygısı ve düşük akademik başarı ilişkisi bulunuyor ise burada, düşük akademik başarı düzeyinin nedeni düşük benlik saygısı olabileceği gibi tam tersi bir durum da söz konusu olabilir (Santrock, 2018, s. 93).

2.6.2. Aile Düzeyindeki Değişkenler

Bu değişkenler de öğrenci düzeyindeki değişkenler gibi potansiyel olarak politika etkisine daha az açık değişkenlerdir. Bu düzeydeki değişkenler ailenin sosyo-ekonomik statüsü, ebeveynin tutum ve davranışları, ebeveynin gelir ve eğitim durumu, eğitime katılım gibi alt değişkenleri içerir. Lunenburg ve Ornstein'e (2013, s. 272) göre bu düzeydeki değişkenler öğrenciler arasındaki öğrenme düzeyi farklılıklarının açıklayıcıları arasında en büyük paya sahiptir. Sarier'e (2016) göre ise bu düzeydeki değişkenlerin, öğrencilerin akademik başarısına etki büyüklüğü değeri .27'dir. Bu da aile düzeyindeki değişkenlerin, akademik başarı üzerinde zayıf düzeyde bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Ancak Fergusson'a (1991) göre bu düzeydeki değişkenler, öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasında, %49'luk etkiye payına sahiptir. Karip'e (1996) göre ise bu düzeydeki değişkenlerin okuma başarısına katkısı %47, matematik başarısına katkısı ise yaklaşık olarak %37'dir.

Sonuç olarak bu düzeydeki değişkenlerin okulda başarıyı sağlayan önemli değişkenler olduğunu söylenebilir. Araştırma sonuçları birey ve okul düzeyinde dezavantajlar söz konusu olsa bile aile düzeyindeki avantajın bu durumu telafi edebildiğini ve çocukların okulda başarılı olma şansını artırdığını göstermektedir (Özcan, 2014). Bu değişkenlerden

üzerinde sıklıkla durulanlardan bazıları; sosyo-ekonomik statü, eğitime ebeveyn katılımı, ebeveyn eğitim durumu, ebeveyn tutum ve davranışlarıdır.

2.6.2.1. Sosyo-ekonomik Statü

Bir toplumun nasıl işlediğinin göstergesi olan sosyo-ekonomik statü mesleki, eğitsel ve ekonomik özelliklerindeki benzerliklere göre kişilerin gruplandırılmasıdır. Bireylerin sahip olduğu sosyal ve kültürel zenginlik, gelir, eğitim gibi unsurlar sosyo-ekonomik statü göstergesi olarak kabul edilmektedir. Yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip bireyler düşük sosyo-ekonomik statüye sahip bireylere kıyasla genellikle daha yüksek eğitim düzeyine sahiptirler. Bu bireylerin hem toplum kurumlarını hem de okulları etkileme güçleri daha fazladır ve ekonomik olarak daha fazla kaynağa sahiptirler. Düşük sosyo-ekonomik statüye sahip bireyler ise genellikle yoksulluk içerisindedir. Bu ailelerden gelen çocukların okulda ve evde öğrenmeye engel teşkil edecek sorunlarla karşılaşma olasılıkları fazladır. Benzer şekilde düşük sosyo-ekonomik statüye sahip çevrelerdeki okulların kaynakları da daha azdır (Santrock, 2018, s. 177; Yıldırım, Yıldırım ve Ceylan, 2017, s. 31).

Alanyazın incelendiğinde sosyo-ekonomik statünün uluslararası sınavlarda ülkelerin performans göstergeleri ile en çok ilişkilendirilen değişkenlerden biri olduğu (Yıldırım vd., 2017, s. 31) ve sosyo-ekonomik statü ile öğrenme çıktıları arasında kuvvetli bir ilişki olduğu görülmektedir (OECD, 2011). Bunun yanı sıra akademik başarı ve aile düzeyindeki değişkenlerin ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar da çoğunlukla sosyo-ekonomik statü üzerine yoğunlaşır. Bu araştırmaların sonucunda elde edilen bulgular farklılık gösterse de, genel kanı ailenin sosyo-ekonomik statüsü yükseldikçe çocukların akademik başarı düzeylerinin de yükseldiği yönündedir. Ayrıca sosyo-ekonomik statünün hem okullar arası hem de okul içi akademik başarı farklılıklarını açıklamakta kullanılabilecek önemli bir değişken olduğu da söylenebilir.

Bu konuda yapılan çalışmaların en önemlilerinden biri “*Coleman Raporu*” olarak bilinen çalışmadır. Bu çalışmanın sonucuna göre aile ile ilgili değişkenlerin akademik başarı üzerindeki etkisi okul ve öğretmen etkisinden daha fazladır. Yani okul içi ve okul dışı bütün değişkenler dikkate alındığında bir öğrencinin başarısında etkili olan en önemli değişken sosyo-ekonomik statüdür. Diğer değişkenlerin ise akademik başarı üzerindeki etkisi ikincil derecededir. Daha sonraki dönemde Jencks ve Duncan tarafından yapılan araştırmaların bulguları; yakın dönemde ise PISA verileri kullanılarak yapılan

araştırmaların bulguları Coleman'ın ulaştığı bulguları ile örtüşür niteliktedir. Ayrıca bu araştırmalar akademik performansı düşük olan öğrencilerin daha düşük sosyo-ekonomik statüdeki ailelerden gelme ihtimallerinin daha yüksek olduğunu da göstermektedir. Sonuç olarak eğitim düzeyi yüksek, sosyal ve kültürel etkinliklere zaman ve kaynak ayrılan ortamlarda büyüyen çocukların okul başarısının, diğer öğrencilerinkinden daha iyi olması beklenebilir (Berberoğlu, 2011; Blau ve Duncan, 1967; Coleman, 1966, 1972; Duncan, Featherman ve Duncan, 1982; Erdoğdu, 2007; Hurn, 2018, s. 148-150; İnce, 2014; Jencks vd., 1972, s. 256; Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 271-282; Noddings, 2016, s. 203; OECD, 2011; Oral ve McGivney, 2014).

PISA 2003 sınav verileri kullanılarak yapılan analizler ise sosyo-ekonomik statünün okul iklimi üzerinde de önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Örneğin Avustralya, Belçika, Almanya, Japonya, Kore, Hollanda ve İspanya'da okul ikliminin net etkisi performanstaki değişkenliğin %1.4 ve %7.5 arasındaki bölümünü açıklayabilecek güçtedir. Ancak okul iklimi öğrencilerin geldikleri sosyo-ekonomik statü ile birlikte ele alındığında, bunların birlikte etkisi performans değişkenlerinin %29 ile %49'luk kısmını açıklayabilecek güce erişmektedir (Özçelik, Gelbal, Çalışkan ve Beyhan, 2005, s. 48). Bu durum ise sosyo-ekonomik statünün aynı zamanda okul ortamı üzerinde de pekiştireç etkisi yaparak akademik başarı düzeyini etkileyen bir değişken olduğunu göstermektedir.

2.6.2.2. Eğitime Ebeveyn Katılımı

Ebeveyn katılımı öğrenciye öğrenme konusunda destek olma, ödev kontrolü, okul ve sınıf düzeyinde alınan kararlara dâhil olma, okul bütçesinin ve kaynaklarının gelişimine destek olma, okul ve sınıf içi uygulamalara dâhil olma gibi birçok konuda gerçekleşebilir.

Okulda eğitimi bütüncül bir gözle değerlendirmenin gerekliliği dikkate alındığında, çocukların akademik gelişimlerinin önemli bir bileşeni olan ebeveynlerin eğitime katılımı hem okulların etkililiğini hem de öğrencilerin akademik başarıları düzeylerini artırmada önemli bir değişken olarak ele alınabilir (Çiftçi ve Bal, 2015; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Çünkü ebeveyn katılımı ailelerin kendi gelişimlerinde ve ebeveynlik becerilerinde pozitif etkiye sahiptir. Bu durum ise çocuklardaki pozitif akademik deneyimleri desteklemektedir. Bu konudaki alanyazın incelendiğinde ebeveyn katılımının öğrencilerin akademik başarı düzeyi ile ilişkilendirildiğini gösteren ve ebeveynin eğitime katılımının, öğrencilerde akademik başarı düzeyini artırdığı tezini destekleyen birçok araştırma

sonucuyla karşılaşmak mümkündür (Çiftçi ve Bal, 2015). Bunların yanı sıra ebeveyn katılımının, okulun ilişkisel sermayesini güçlendirerek okuldaki entelektüel sermaye düzeyinin gelişmesine; okullar açısından oldukça önemli olan güven boyutunu destekleyerek okuldaki akademik iyimserlik düzeyinin gelişmesine katkı sağlaması beklenebilir.

Araştırma sonuçları, aileleri ve toplumu eğitime dâhil etme çabalarının yararlı bir yaklaşım olduğunu (Sheldon, 2003); ebeveyn katılımının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu (Castro vd., 2015; Sheldon, 2003); ebeveyn katılım düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu ve ebeveynin eğitime katılım düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin de arttığını; ebeveyn katılım düzeyinin ebeveynlerin cinsiyetine ve ailenin sosyo-ekonomik statüsüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini; ailenin sosyo-ekonomik statüsü arttıkça ebeveyn katılım düzeyinin de arttığını (Çiftçi ve Bal, 2015); varlıklı ebeveynlerin sınıf kaynaklarını kullanarak, öğrencilere sosyal ve akademik açıdan destek olduğunu; (Hamilton, Roksa ve Nielsen, 2018); ebeveyn katılımının olumlu etkilerinin, çocukları dezavantajlı mahallelerde okullara giden aileler için daha güçlü olduğunu; bu durumun ise ebeveynlerin aktif katılımını teşvik etmenin okul bölgesindeki dezavantajlara karşı tampon görevi görebileceğini göstermektedir (Li ve Fischer, 2017).

2.6.2.3. Ebeveyn Eğitim Durumu

Ebeveynin eğitime katılımının yanı sıra akademik başarısı ile ilişkili olarak ele alınan bir diğer değişken ise ebeveyn eğitim durumudur. Bu konuda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul başarı puanlarının ve akademik başarı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığını; annenin eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencinin akademik başarı düzeyinin de arttığını (Gök, 2010, s. 55-59); öğrencilerin matematik dersindeki başarı düzeylerinin ebeveynlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını; ebeveynin eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin matematik başarı düzeyinin de arttığını; anne eğitim düzeyinin, matematik başarılarındaki toplam varyansın %3'ünü; baba eğitim düzeyinin ise matematik başarılarındaki toplam varyansın %4'ünü açıkladığını (Çanakçı ve Özdemir, 2015) göstermektedir. Ural ve Çınar'a (2014) göre ise öğrencinin matematik başarısındaki artış, babanın değil annenin eğitim düzeyindeki artışa bağlı olarak artmaktadır. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı

değildir. TIMS 2007 verileri kullanılarak yapılan analizlerin sonucuna göre ise Türkiye’de velisi üniversite mezunu olan öğrencilerin matematik ortalama başarı puanı (558), velisi ilköğretimi mezunu olan öğrencilerden 146 puan daha yüksektir. Velisi üniversite mezunu olan öğrencilerin fen ortalama başarı puanı ise (554), velisi ilköğretim mezunu olan öğrencilerden 115 puan daha yüksektir (Şişman, Acat, Aypay ve Karadağ, 2011, s. 12-178). TIMS 2015 verileri kullanılarak yapılan analizlerin sonuçlarına göre ise anne babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin ortalama başarısı da kayda değer şekilde artmaktadır. Anne babası en fazla ilkokul düzeyine kadar öğrenim gören öğrencilerin ortalama başarısı 400-475 temel yeterlik düzeyi bandında kalırken, üniversite veya üzerinde eğitim görmüş anne babaların çocuklarının ortalama başarısının 550-625 üst yeterlik düzeyi bandına çıktığı görülmektedir (Yıldırım vd., 2017, s. 39).

Yapılan araştırmaların sayesinde artık biliyoruz ki, öğrencinin akademik başarı düzeyi ebeveynlerin eğitim seviyesiyle orantılıdır (Noddings, 2016, s. 201). Ancak ebeveynin eğitim durumu, gelir durumu, kardeş sayısı, okullaşma oranı ve eğitime yatırım gibi akademik başarı üzerinde etkisi olan birçok değişkenle de ilişkilidir. Ebeveyn eğitim durumu, özellikle gelir seviyesiyle ilişkili bir kavram olarak da ele alınmaktadır. Çünkü hane reisinin eğitim durumu önemli yoksulluk ölçütlerinden biridir. Dünya Bankası (World Bank, 2000, s. 1x) tarafından hazırlanan rapora göre yoksulluk en şiddetli haliyle, hane reislerinin okur-yazar olmadığı hanelerde yaşanmaktadır. Bu durum ebeveyn eğitim durumunun, çocuğa başarılı olmak için sunulması gerek eğitim alt yapı hizmetini sağlayabilme olanağı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra ebeveyn eğitimi durumu kardeş sayısı ile de ilişkili bir kavramdır. Ferreira, Gignoux ve Aran’a (2010, s. 13) göre ebeveyn eğitim seviyesi arttıkça kardeş sayısındaki artış azalmakta ve kişi başına düşen tüketim artmaktadır. Oral ve McGivney’e (2014, s. 33-37) göre ise ebeveynin eğitim durumu, okullaşma oranı ve eğitim harcamaları üzerinde de ciddi bir etkiye sahiptir. Özellikle ortaöğretim düzeyinde, annenin üniversite mezunu olması okullaşma olasılığını %30; lise mezunu olması ise %24 oranında artırmaktadır. Babanın lise veya üniversite mezunu olması durumunda ise okullaşma olasılığı %20’nin üzerinde artmaktadır. Aile reisinin eğitim düzeyi ile çocuğun eğitime harcanan para arasındaki ilişik incelendiğinde ise üniversite mezunu olanların çocuklarının eğitime lise mezunu olanlara oranla 3 kat; lise mezunu olanların ise ortaokul mezunu olanlara kıyasla 2 kat fazla yatırım yaptıkları görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre oluşan genel kanı, ebeveyn eğitim seviyesindeki artışa bağlı olarak çocuğun akademik başarı düzeyinin de arttığıdır. Bunun yanı sıra ebeveyn eğitim seviyesindeki artışa bağlı olarak kardeş sayısının azaldığı, kişi başına düşen tüketim oranının, eğitime yapılan yatırımın ve çocuğun okula erişim olasılığının arttığı da söylenebilir. Dolayısıyla eğitim seviyesindeki artışa bağlı olarak ebeveynin, çocuğa başarılı olabilmesi için gerekli olanakları sunabilme kapasitesinin, çocuğun ise bu olanaklardan yararlanabilme kapasitesinin arttığını söylemek mümkündür.

2.6.2.4. Ebeveyn Tutum ve Davranışları

Toplunun temeli ve en küçük birimi olan aile aynı zamanda çocukların ilk eğitim ortamıdır. Çocuk ilk eğitimini ve okula ek olarak öğrenim desteğini ailesinden almaktadır. Bunun yanı sıra ebeveynler rol-model konumlarıyla, tutum ve davranışlarıyla çocuğun tutum ve davranışlarını etkilemektedirler. Bu yönüyle ebeveynler çocukların öğrenim hayatları üzerinde önemli bir etkiye sahiptirler. Çünkü ebeveyn tutumları çocukların öğrenme davranışlarını olumlu yönde etkileyebileceği gibi olumsuz yönde de etkileyebilir. Bu özellikleri ile aile, çocuğun eğitim hayatını şekillendiren ve yaşamı üzerinde kalıcı etkiler bırakan bir kurumdur (Aslanargun ve Özakça, 2015; Erdoğan, 2007; Sui-Chu ve Willms, 1996; Zöhrap, 2004, s. 56). Bundan dolayı, ebeveynlerin çocuğun sosyal, psikolojik ve kişilik gelişimini etkileyecek yönde belirli bir birey, nesne ya da ortama olumlu veya olumsuz şekilde tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlanan ebeveyn tutumu (Yavuzer, 1998, s. 141) ve davranışları akademik başarı açısından önemlidir.

Bu konuda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, anne tutumlarının öğrencilerin okul başarısı üzerinde doğrudan veya dolaylı şekilde etkisinin olduğunu; öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin annelerinin tutumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir (Gök, 2010, s. 62). Erdoğan (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulguların göre, ebeveynlerin çocuğa yönelik tutumları çocukların akademik açıdan gelişiminde, öğretmen tutumlarından daha büyük önem sahiptir. Anne tutumları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ancak anne tutumları akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Baba tutumları ise akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Alpoğuz, Şahin vd. (2014) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre ise algılanan baba tutumu ile Türkçe dersindeki başarı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık yoktur ancak algılanan anne tutumu

ile Türkçe dersindeki başarı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bunun yanı sıra demokratik ebeveyn tutumu çocuğun akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Kaya, Bozaslan ve Genç (2012) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre ise eğitim düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin demokratik tutumlara sahip olduğu; demokratik tutumlara sahip ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin yüksek, sosyal kaygı düzeylerinin ise düşük olduğu; otoriter tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının ise akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu ancak aynı zamanda sosyal kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu; tutarsız ve ilgisiz tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının akademik başarı düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin düşük olduğu buna karşın sosyal kaygı düzeylerinin ise yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.6.3. Okul Düzeyindeki Değişkenler

Bu değişkenler, potansiyel olarak politika etkisine açık değişkenlerdir ve bu değişkenlerin çoğu çeşitli stratejiler aracılığıyla manipüle edilebilir. Etkili okul alanyazınında bu düzeydeki değişkenlerin öğrencinin akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisinin .03 ile .05 arasında olduğu yönünde bilgiler mevcuttur. Ancak bu düzeydeki değişkenlerin akademik başarı üzerindeki etkisi sosyo-ekonomik statü etkisine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Üst sosyo-ekonomik sınıftan gelen öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde okul düzeyindeki değişkenlerin etkisi çok azken, orta sınıftan gelen öğrenciler üzerinde bu etki orta düzeyde, alt sınıftan gelen öğrenciler üzerinde ise yüksek düzeydedir (Balcı, 2010, s. 157; Karip, 1996; OECD, 2005, s. 26-27; Özdemir ve Kavak, 2017, s. 12-14). Sarier'e (2016) göre bu düzeydeki değişkenlerin, öğrencilerin akademik başarısına etki büyüklüğünün değeri .23'dür. Bu da bu düzeydeki değişkenlerin, akademik başarısı üzerinde zayıf düzeyde bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Hattie'ye (2003) göre ise bu düzeydeki değişkenlerden sadece öğretmen alt değişkeni başarı varyansının yaklaşık %30'unu; okul düzeyindeki diğer alt değişkenler ise bu varyansın yaklaşık %5-10'unu açıklar. Aztekin ve Yilmaz (2014) tarafından 45 ülkenin PISA 2012 verileri kullanarak yapılan araştırmanın sonucuna göre ise matematik okuryazarlığı puanlarında oluşan varyansın %34'ü okul düzeyindeki değişkenlerle açıklanmaktadır.

Bu düzeydeki değişkenler; sınıf iklimi, sınıf içi uygulamalar, okul kültürü, okul kaynakları, öğrenci başına harcama, öğretmen tutum ve davranışları, öğretmen kalitesi, okulun ve öğretmenin akademik iyimserliği, okul büyüklüğü, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı,

okul müdürü gibi birçok alt değişkeni içerir. Bu düzeydeki değişkenlerden üzerinde sıklıkla durululardan bazıları ise okul ve okul kaynakları, okul kültürü ve iklimi, okul müdürü ve öğretmendir.

2.6.3.1. Okul ve Okul Kaynakları

Coleman Raporu, Crowther Raporu, Robbins Raporu, Jencks ve Duncan'ın yapmış olduğu araştırmalar, daha sonraki dönemde yapılan ve bu araştırmacıların ulaştığı sonuçları destekler nitelikteki araştırmalar eğitim dünyasında karamsar bir havanın oluşmasına neden olmuştur. Çünkü bu bulgularının temel politik yansıması, okul başarısını belirleyen en önemli faktörün aile özellikleri olduğu; akademik başarının sağlanmasında okul etkisinin oldukça düşük olduğu; okulun öğrencinin yaşamını geliştiremediği ve bireyler arası eşitsizliği gideremediği yönündedir. Yine bu araştırmaların sonuçlarına göre sorunun kaynağı okul değil, öğrencinin aile özellikleridir. Bu araştırmaların sonuçları sonraki yıllarda okulun akademik başarının sağlanmasında bir farklılık meydana getirebildiğini göstermek amacıyla çok sayıda araştırma yapılmasını neden olmuştur (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 271-282; Tatar, 2006). Ancak bu araştırmaların sonuçları aynı zamanda, eğitimcilerde akademik başarı düzeylerindeki farklılığı genellikle öğrencilerin bireysel özellikleri ve aile özellikleri ile açıklama ve kendini sorumlu tutmama eğiliminin gelişmesine de neden olmuştur. Öğretmenlerin hesap verebilirlikleri üzerine yapılan çalışmaların sonuçları, bu etkinin halen devam ettiğini göstermektedir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre öğretmenler, öğrenci başarısızlığında öncelikle öğrencinin kendisinin (Bakioğlu ve Salduz, 2014; Kantos, 2010; Schlechty, 2011, s. 11); sonra velinin, ardından da öğretmenlerin hesap verebilir olmaları gerektiğini düşünmektedir (Bakioğlu ve Salduz, 2014). Oysa Schlechty'e (2011, s. 92) göre öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri arasındaki farklılığı sadece öğrencilerin bireysel özellikleriyle ve aile özellikleriyle açıklamaya çalışmak, bir işletmenin kâr edemeyişinin sorumluluğunu müşterilerine yüklemesine benzer. Ayrıca bu tür bir açıklama bütün öğrencilerin görece olarak belli bir düzeyde öğrenebileceği ve belirli bir düzeyde akademik başarı sağlayabileceği fikrine de ters düşer. Bunun yanı sıra “*Yoksul öğrenciler için etkili okul var mıdır?*” sorusuna cevap arayan Edmonds'un yaptığı analizlerin sonuçları ve diğer araştırmacılar tarafından yapılan araştırmaların bulguları etkili okulların başarı ile aile kökeni arasındaki ilişkiyi ortadan kaldırabileceği; okul ve öğretmenin akademik başarının

sağlanmasında herhangi bir etkiye sahip olmadığı görüşünün uç bir görüş olduğu; öğrencinin başarısında toplumsal, ekonomik ve etnik kökeninden daha çok öğretmenin, okul ve sınıf içi süreçlerinin etkili olduğunu ortaya koymuştur (Centra ve Potter,1980; Charlton ve George'dan aktaran Tatar, 2006; Edmonds, 1979; Lamb ve Fullarton, 2002).

Dünya Bankası (World Bank, 1990) tarafından yaptırılan araştırmalar, uluslararası sınavların verilerine dayalı olarak yapılan analizler ve bağımsız araştırmalar (Ferguson, 1991; Fuller, 1987; Greenwald, Hedges ve Laine, 1996; Heyneman ve Loxley, 1982; Schiefelbein ve Farrell, 1981) ise özellikle gelişmekte olan ülkelerde okul ile ilgili değişkenlerin akademik başarı üzerindeki etkisinin, aile özelliklerinden kaynaklanan değişkenlerin etkisinden daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. Örneğin Fuller'in (1987) yaptığı meta-analizlerin sonuçları okul kaynaklarının, okulun kendisinin ve öğretmen faktörünün özellikle gelişmekte olan ülkelerde öğrencilerin akademik başarı düzeyi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ferguson'un (1991) yaptığı araştırmanın sonuçları da bu sonuçları doğrular niteliktedir. Greenwald vd. (1996) yaptığı meta-analizlerin sonuçları ise okul kaynaklarının sistemli olarak öğrenci başarısı ile ilişkili olduğunu; bu ilişkilerin büyük ölçüde eğitsel öneminin olduğunu; öğretmen kalitesini tanımlayan kaynak değişkenleri (öğretmen yeteneği, öğretmen eğitimi ve öğretmen deneyimi) ile öğrenci başarısı arasında güçlü ilişkisinin olduğunu göstermektedir. TIMS 2007 verileri kullanılarak yapılan analizlerin sonucuna (Şişman vd., 2011, s. 15) göre ise okul kaynakları açısından üst düzeyde yeterliğe sahip okullara devam eden öğrencilerin matematik başarı puan ortalaması 464; orta düzeyde yeterliğe sahip okullara devam eden öğrencilerin matematik başarı puan ortalaması 449; düşük düzeyde yeterliğe sahip okullara devam eden öğrencilerin matematik başarı puan ortalama ise 420'dir. Veriler Türkiye açısından değerlendirildiğinde ise okul kaynakları açısından üst düzeyde yeterliğe sahip okullara devam eden öğrencilerin matematik başarı puan ortalamasının 500; orta düzeyde yeterliğe sahip okullara devam eden öğrencilerin matematik başarı puan ortalamasının 435; düşük düzeyde yeterliğe sahip okullara devam eden öğrencilerin matematik başarı puan ortalamasının ise 403 olduğu görülmektedir. Bu veriler okulun ve okul kaynaklarının akademik başarı düzeyi ile ilişkili olduğu yönündeki bulguları destekler niteliktedir.

2.6.3.2. Okul Kültürü ve İklimi

Örgüt kültürü normlar, paylaşılan değerler ve temel sayıltılardan oluşan; bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan bir değer sistemini ifade eder (Hoy ve Miskel, 2012, s. 163; Robbins ve Judge, 2012, s. 521). Örgüt iklimi ise örgüt üyelerinin, örgüt ve iş çevresi hakkında paylaşılmış olan algılarını ifade eder (Robbins ve Judge, 2012, s. 525). Başka bir deyişle örgüt iklimi bireylerin örgüte ilişkin algıladıkları güven derecesi, çatışmalar, moral, ödüllerin eşitliği, liderin güvenilirliği, değişime karşı direnç gibi nedenlerden dolayı örgüte ilişkin oluşan tutumlarını açıklayan bir kavramdır (Buluç, 2013, s. 102).

Kültür ve iklim birbirine oldukça yakın kavramlardır. Her iki kavram da örgütün, iç çevresiyle ilgilidir; örgütün doğal, kendine özgü ve insani boyutlarını içerir; örgütlerin kişiliklerini analiz etmek için kullanılır ve örgütün kendini oluşturan parçalardan daha büyük bir bütün olduğunu ileri sürer. Her iki kavram da örgütsel yaşamın resmi olup örgütsel davranışa rehberlik eden, paylaşılan değerlerle ve yazılı olmayan kurallarla ilgilidir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 164-199). Birbirine yakın kavramlar olmalarına rağmen örgüt kültürü ve örgüt iklimi özünde farklı kavramlardır. Örgüt kültürü çalışmalarının temelleri antropolojiye ve sosyolojiye dayanırken, örgüt iklimi çalışmalarının temelleri ise sosyal ve endüstriyel psikolojiye dayanır. Örgüt kültürü, pek çok yönü ile örgüt iklimini etkilemekte ve şekillendirmektedir. Yani örgüt kültürü, örgüt ikliminden daha geniş bir çerçeveye sahiptir. İnançlara, değerlere ve varsayımlara dayalı olarak uzun sürede oluşur. Örgüt kültürü, temel değerleri ve mesajları kapsar. Üyelerine mecazi ve paylaşılmış örgütsel düşünceler ve duygular sunar. Kültürün değer ve inançları doğrudan görülemez ve örgüt dışındakiler tarafından kolayca anlaşılmaz. Örgüt iklimi ise daha çok çalışanların davranışlarını etkileyen çevresel şartlarla ilgilidir ve bir bakıma işten beklentilerinin gerçekleşme düzeyinin ölçümüdür. İklimin politikaları, uygulamaları ve teşvikleri gözlenebilir. İklim kültüre göre daha hızlı ve kolay bir şekilde değişebilir (Balcı, 2010, s. 174; Buluç, 2013, s. 127; Çelik, 2000, s. 53; Hoy ve Miskel, 2012, s. 184).

Okulların da her örgüt gibi kendine has bir kültürü ve iklimi vardır. Okul kültürü, okul toplumu tarafından paylaşılan, inançlar, normlar, değerler, gelenekler, ritüeller, semboller olarak tanımlanabilir. Okulun fiziksel ortamındaki nesneler, törenler, okulun geçmişi hakkında anlatılanlar da bu kültürün öğeleridir (Şişman, 2012, s. 97). Okul iklimi ise okulun çalışma ortamına ilişkin öğretmenlerin algılarını ifade eden geniş bir kavramdır. Bu

kavram okulun çalışma çevresiyle ilgili algıları, formal ve informal yönleri, üyelerin kişiliklerini ve bunu etkileyen örgütsel liderliği kapsar. Başka bir deyişle okulun iklimi, okulun kişiliği olarak da görülebilir. Yani bir birey için kişilik neyse, okul için de iklim oldur (Buluç, 2013, s. 102; Hoy ve Miskel, 2012, s. 185).

Okul kültürünün ve iklimin, okulların etkili bir şekilde amaçlarını gerçekleştirmesinde önemli olduğu; öğretmen performansına etki eden önemli faktörlerden biri olduğu; okul çıktılarının niteliği ve akademik başarı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Buluç, 2013, s. 102-127; Hoy ve Miskel, 2012, s. 163-201; Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 54-78). Bundan dolayı okul kültürü ve iklimi son yıllarda araştırmacıların üzerinde önemle durduğu konulardır. Araştırmalar, köklü ve yeniliğe açık bir örgüt kültürü ve bunun yanı sıra olumlu bir örgüt iklimine sahip okulların çevreye daha kolay uyum sağladıklarını ve başarılı olduklarını (Buluç, 2013, s. 127); güçlü ve etkin kültürlerle güvene dayalı kültüre sahip okulların üst düzey öğrenci başarısı sağladığını (Hoy ve Miskel, 2012, s. 175) göstermektedir. Ayrıca okul kültürünün alt boyutlarından işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği ve amaç birliği faktörleri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu (Demirtaş, 2010); okul ikliminin destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık boyutları ile akademik başarı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğunu (Bahçetepe ve Giorgetti, 2015); okul iklimini kavramsallaştırmak için kullanılan okul sağlığının alt boyutlarından mesleki liderlik, kaynak desteği ve müdür etkisi, öğretmen bağlılığı ve akademik önem boyutları ile öğrencinin akademik başarısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösteren çalışmalar da vardır (Korkmaz, 2005). PISA 2003 sınav verileri kullanılarak yapılan analizler de okul ikliminin akademik başarı üzerinde de etkisinin olduğunu göstermektedir. Örneğin, okul ikliminin net etkisi Avustralya, Belçika, Almanya, Japonya, Kore, Hollanda ve İspanya’da performanstaki değişkenliğin %1,4 ve %7,5 arasındaki bölümünü açıklayabilecek güçtedir (Özçelik vd., 2005, s. 48).

Bunların yanı sıra destekleyici ve işbirlikçi bir kültürün hakim olduğu okullarda entelektüel sermayenin düşünen boyutu olan insan sermayesinin kolayca gelişmesi; bilgi akışının önündeki en önemli engellerden biri olan iletişim engellerinin ortadan kalkmış olması ve güvene dayalı bir ortamın oluşması; bu ortamın ise hem entelektüel sermayenin ilişkisel boyutunun hem de akademik iyimserliğin güven boyutunu desteklemesi beklenebilir.

2.6.3.3. Okul Müdürü

Okulların etkililiği bağlamında, okulla ilgili bütün etkinliklerin merkezinde okul yönetimi özellikle de okul müdürü yer almaktadır (Turan ve Bektaş, 2014, s. 328). Öğrencinin akademik başarısı ile ilişkili olan etkili okul değişkenlerinin sağlanmasında, okul ve sınıf koşullarını etkilemede, okulların geliştirilmesi ve iyileştirilmesi sürecinde, başarı odaklı okul kültürü oluşturmada önemli bir rol üstlenmiş olan okul yönetiminin, özellikle de okul müdürünün, öğrencinin akademik başarısı üzerinde doğrudan veya dolaylı etkisinin olması beklenebilir. Bundan dolayı okul müdürü ile akademik başarı arasındaki ilişki uzun zamandan beri araştırmacıların irdelediği bir konudur.

Okul müdürü ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar, bu ilişkiyi iki model kapsamında açıklamaya çalışmaktadır. Bunlardan ilki okul müdürü ile akademik başarı arasında doğrudan ilişkinin olduğu varsayımına, diğer model ise bu ilişkinin dolaylı olduğu varsayımına dayanır. Doğrudan ilişki modelinde okul müdürü, akademik başarı ile ilişkili temel değişken olarak ele alınır ve diğer değişkenler araştırma kapsamı dışında bırakılır. Bu modele dayalı olarak yapılan araştırmalar, diğer değişkenlerin kapsam dışında bırakılmasından ve kullanılan ileri düzey istatistiksel analizlere rağmen modelin okul müdürünün etkisini açıklamakta yetersiz olmasından dolayı ciddi eleştirilere maruz kalmıştır. Bu modele dayalı olarak yapılan çalışmaları meta-analiz yöntemi kullanılarak inceleyen Witziers, Bosker ve Krüger'e (2003) göre okul müdürünün öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etki büyüklüğünün değeri .02; Sarier'e (2016) göre ise .18 yani pozitif ancak zayıf düzeydedir. Bu sonuçlar, okul müdürünün liderliği ile öğrenci başarısı arasında ilişkiyi inceleyen araştırmalarda ulaşılan, doğrudan etki modelinin kısıtlılığı hakkındaki bulguları doğrulamaktadır.

Dolaylı ilişki modelinde ise okul müdürü öğrenme koşulları üzerindeki etkisinden dolayı akademik başarı ile ilişkili aracı değişken olarak ele alınır. Yapılan araştırmalar okul müdürünün öğrencinin akademik başarı düzeyleri üzerinde aracı değişkenler yolu ile dolaylı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak hangi rol ve sorumluluklarının bu etkinin oluşmasında daha önemli olduğuna dair net sonuçlar yoktur. Bu etkinin mahiyeti ve derecesi tartışmaya açık olsa da pek çok araştırmacı okul yönetiminin akademik başarı üzerinde etkisinin olduğuna dair uzlaşma içindedir (Balcı, 2014; Balyer ve Gündüz, 2013; Bilge, 2013; Çobanoğlu ve Badavan, 2017; Duignan, 1986; Özdemir ve Kavak, 2017, s. 1-8; Şişman, 2012; Witziers vd., 2003). Bunun yanı sıra okul müdürünün, okulun entelektüel

sermaye ve akademik iyimserlik düzeyini geliştirerek akademik başarı düzeyinin artışına katkı sağlaması da beklenebilir.

2.6.3.4. Öğretmen

Akademik başarıyı mümkün kılan önemli değişkenlerden biri okulun kendisidir. Bir okul fiziki yapı, yönetim, okul kaynağı, müfredat gibi birçok değişkeni kapsar. Ancak okul demek her şeyde önce eğitim sistemini oluşturan temel unsurlardan biri olan öğretmen demektir (Özcan, 2014; Özkan ve Arslantaş, 2013). Akademik başarıyı konu alana araştırmaların sonuçları ise okul düzeyindeki en önemli değişken olan öğretmenlerin (Ereş ve Bıçak, 2017; Greenwald vd., 1996; Gustafsson, 2003) tek başına başarı varyansının yaklaşık %30'unu açıkladığını (Hattie, 2003) göstermektedir.

Yapılan araştırmaların sonuçları öğretmenlerin sadece eğitsel işlemleri yerine getiren, ders anlatan, sınıf içi aktiviteleri düzenleyen ve sınıfta disiplini sağlayan kimseler olmadığını göstermektedir (Noddings, 2016, s. 191). Öğretmenler aile ve birey düzeyindeki değişkenleri kontrol altında tutma şansına sahip olmasa da, gerekli donanımlara (bilgi, beceri, sevgi, erdem, öz yeterlik ve özgüven algısı vb.) sahip nitelikli öğretmenler sadece okulu, meslektaşlarını ve öğrencileri değil aynı zamanda aileyi de etkileyebilir. Öğretmenler her türlü olumsuzluğa rağmen, diğer değişkenlerden kaynaklanan dezavantajları telafi edebilir (Özcan, 2014); düşük gelirli ve yüksek gelirli ailelerden gelen öğrenciler arasındaki ortalama başarı boşluğunu önemli ölçüde azaltabilirler (OECD, 2005, s. 26). Bunun yanı sıra, öğretmenler aile ve birey düzeyindeki değişkenleri kontrol altında tutma şansına sahip olmasa da öğrencilere sundukları çalışmaların niteliğini, tasarımını ve sunum süreçlerini kontrol edebilirler. Bu süreçler ise sadece bir süreç olarak bakmak doğru değildir. Çünkü bu süreçler fark yaratabilecek süreçlerdir (Özcan, 2014; Schlechty, 2011, s. 80-81).

Öğretmenin akademik başarı üzerindeki etkisinin nitelikle ilgili bir durum olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü nitelikli bir eğitim, öncelikle öğretmenin nitelikli olmasına bağlıdır ve öğrenme çıktılarının niteliğini iyileştirilmesinde en önemli etken öğretmen niteliğidir (Özkan ve Arslantaş, 2013; Schleicher, 2014). PISA'da başarılı eğitim sistemlerinin ortak özelliklerine bakıldığında da bu sistemlerin, öğretmen kalitesini artırmaya yönelik ciddi düzeyde yatırımlarının olduğu ve eğitim politikalarını özellikle öğretmen kalitesine yönlendirdikleri gözlenmektedir (Şirin ve Vatanartıran, 2014, s. 31). Yapılan araştırmaların

sonuçları da öğretmen niteliğini tanımlayan kaynak değişkenleri (öğretmen yeteneği, öğretmen eğitimi ve öğretmen deneyimi) ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu (Greenwald vd., 1996); öğretmen niteliğinin öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasında, %43'lük etki payına sahip olduğunu (Ferguson; 1991) göstermektedir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeyi ile ilişkili bir değişken ve bir öğretmen özelliği olarak, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyinin de dikkate alınması gerekir. Bu konuda yapılan araştırmalar akademik iyimserlik ile öğreticilerin performans düzeyleri arasında (Bozkurt ve Ercan, 2017); okul performansı (Hoy ve Tarter, 2011) ve öğrenci başarısı arasında (Smith ve Hoy, 2007) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

2.7. Entelektüel Sermaye, Akademik İyimserlik ve Akademik Başarı İlişkisi

Eğitim sistemleri toplumların üretkenliği ve gelecekteki refahı için önemli (Bornemann ve Wiedenhofer, 2014) olduğu kadar, bireysel gelişim açısından da önemlidir. Bu önem, ulusal bütçeden eğitim sistemlerine önemli miktarda kaynak aktarımını zorunlu kılmaktadır. Ancak maddi kaynaklar doğaları gereği kıttır ve gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun hiçbir ulus sonsuz düzeyde maddi kaynağa sahip değildir. Bu duru ise herhangi bir alana yapılan yatırımlardan kabul edilebilir bir düzeyde getiri sağlamasını zorunlu kılmaktadır ve aynı zorunluluk eğitime yapılan yatırımlar için de geçerlidir. Dolayısıyla öğrenme çıktılarındaki kaliteyi artırmak için eğitime ayrılan kaynakların etkin ve verimli kullanılması gereklidir. Aslında bu gereklilik, sanayi toplumun paradigmalarına göre şekillenmiş, yönetimdeki klasik yaklaşımların temel öngörüsüdür. Yönetimdeki klasik yaklaşımların temel öngörülerinin işe yaramadığı iddia edilemez. Ancak bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci başlamıştır. Bu süreç ise geleneksel yaklaşımların sorgulanmasını ve yeni yaklaşımları beraberinde getirmiştir. Yeni süreçle birlikte gelen yaklaşımlardan biri olan ve temel vurgusu maddi olmayan kaynakların etkin kullanımını sağlayarak performansı ve çıktı kalitesini artırmak olan entelektüel sermaye kavramı önce kâr amacı güden örgütlerin gündemine girmiştir. Daha sonra ise bu kavramın ve kâr amacı güden örgütlerdeki uygulamalardan edinilen deneyimlerin eğitim örgütlerine uyarlanması gündeme gelmiştir. Bornemann ve Wiedenhofer'a (2014) göre maddi olmayan kaynaklar eğitim süreçlerinin kalitesi için önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir ve aynı zamanda entelektüel

sermayenin itici güçleri ile eğitim örgütlerinin genel süreçleri arasında karşılıklı bağımlılık söz konusu olabilir.

Araştırma sonuçları entelektüel sermaye düzeyi ile örgütsel performans, iş doyumu, kurumsal çekicilik ve yenilikçi iş davranışı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğunu; örgütlerdeki entelektüel sermaye düzeyi ile kurumsallaşma düzeyinin doğru orantılı olduğunu göstermektedir (Adıgüzel ve Kayadibi, 2015; Bayer, 2005; Kurgun ve Akdağ, 2013; Örnek ve Ayas, 2015; Yıldız, 2011). Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmaların sonuçları ise eğitim örgütlerinin sahip oldukları entelektüel sermaye düzeyinin öğretmenlerin iş doyumlarını anlamlı bir şekilde yordadığını ve entelektüel sermaye düzeyindeki artışa bağlı olarak, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin arttığını; okulun entelektüel sermaye düzeyi ile örgüt içi bilgi paylaşımı ve örgütsel öğrenme arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğunu; okullarda örgütsel imajın gelişmesinde entelektüel sermayenin önemli bir etken olduğunu; okulların sosyal sermaye düzeyi ile entelektüel sermaye düzeyi aralarında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Başar, Şahin ve Akan, 2014; Güngör ve Celep, 2016; Demir, 2018; Şahin vd., 2014). Bu sonuçlar ve alanyazın, entelektüel sermayenin eğitim örgütlerinde performans ve çıktı kalitesiyle ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Psikolojideki geleneksel yaklaşımların öngördüğü, olumsuzluğu gidererek problemi çözme yaklaşımının yerine olumluyu güçlendirerek problemi engelleme yaklaşımı olarak görülebilecek pozitif psikolojiye bağlı olarak gelişen akademik iyimserlik kavramının da entelektüel sermaye kavramına benzer bir şekilde performans ve çıktı kalitesi üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Güngör'e (2017) göre bu konuda yapılan araştırmaların sonuçları pozitif psikoloji temelli uygulamaların, öğrencilerin psikolojik ve akademik gelişmeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu da pozitif psikolojinin ve pozitif psikolojiye bağlı olarak gelişen akademik iyimserliğin okullarda birçok yönden faydalı olabileceğini göstermektedir. Akademik iyimserliği konu alan araştırmaların sonuçları ise akademik iyimserliğin olumlu okul kültürü oluşturmaya katkı sağladığını (Yılmaz ve Kurşun, 2015b); akademik iyimserlik ile öğreticilerin performans düzeyleri arasında (Bozkurt ve Ercan, 2017); okul performansı ve öğrenci başarısı arasında (Aulia, 2016; Bevel ve Mitchell, 2012; Hoy ve Tarter, 2011; Kirby ve DiPaola, 201; Nelson, 2012 s. 64; Smith ve Hoy, 2007) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Kavramsal çerçeve kısmında ve yukarıdaki yazında aktarılan bilgilere, değinilen araştırma sonuçlarına göre oluşturulan bağlam dikkate alındığında entelektüel sermayenin insan sermayesine, yapısal sermayeye ve ilişkisel sermayeye dayalı; akademik iyimserliğin ise öz yeterlik, akademik vurgu ve güvene dayalı bir yapı olduğu söylenebilir. Bu yapıların temel vurgusu ise insan, insan sermayesinin profesyonel düzeyde gelişimi, bilgi, örgütsel öğrenme, paydaşlar arasındaki pozitif ilişkiler gibi maddi olmayan ancak süreçlerdeki ve çıktılardaki kaliteyi etkileyebilecek unsurlardır. Bu yapıların temel amacı ise örgütsel ve bireysel performansı yükselterek çıktıdaki kaliteyi artırmaktır. Dolayısıyla, akademik başarı ile pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğuna dair kanıtlar bulunan akademik iyimserlik kavramı ile benzer vurgulara sahip olan entelektüel sermaye kavramının hem akademik iyimserlik kavramı ile hem de akademik başarı düzeyi ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Ayrıca entelektüel sermaye ve akademik iyimserlik yapılarının birlikte ele alındığı bir modelin akademik başarıda oluşan varyansın anlamlı bir yordayıcısı olabileceği varsayılabilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları; veri toplama ve verilerin analiz süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan verilere, sınıflandırma ve eşit aralıklı nicel veriler arasındaki ilişkileri incelemek üzere istatistiksel testler uygulanmıştır. Bu nedenle araştırma nicel bir çalışmadır.

Bir durumu tanımlamayı amaçlayan araştırmalara betimsel araştırma denir. Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan betimsel model olan tarama modeli ise var olan bir durumu, olduğu şekliyle tasvir etmeyi amaçlayan modeldir. Bu modele dayalı olarak yapılan araştırmalar genellikle büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalardır. Bu araştırmalarda katılımcıların bir konu ya da olaya ilişkin görüşleri, ilgileri, becerileri, yetenekleri ve tutumları belirlenmeye çalışılır. İlişkisel araştırmalar ise, durumları ya da olayları betimlemenin ötesine geçerek, değişkenler arasındaki ilişkilerin ve bağlantıların araştırılmasını amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 22; Karasar, 1995, s. 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan Anadolu liseleri ve bu liselerde görev yapan (2017-2018 öğretim yılı) öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende 105 Anadolu lisesi ve bu okullarda görev yapan 5.655 öğretmen yer almaktadır. Bu öğretmenlerin 2.021 (%35.7) erkek, 3.634'ü (%64.3) ise kadındır.

Örneklem oluşturulurken iki aşamalı örnekleme yoluyla öncelikle örnekleme dâhil

edilecek okullar seçkisiz olarak tespit edilmiştir. Daha sonra bu okullarda çalışan öğretmenlerden örnekleme dâhil olacak öğretmenler basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Hiçbir teknik, tam olarak temsil edici bir örneklem oluşturmayı garanti edemez. Bununla birlikte seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temsiliyeti sağlamada diğer yöntemlerden daha güçlü olduğu bilinir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme dâhil edildiği yöntemdir. Diğer bir deyişle bu yöntemde evrendeki tüm birimlerin, örnekleme seçilme olasılıkları eşittir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 85; Çıngı, 1994).

Çeşitli kaynaklarda, bir araştırmada uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin evrenin büyüklüğüne göre seçilebilecek örneklem büyüklükleri verilmektedir. Yüzde 95 güven aralığı dikkate alındığında 5.655 öğretmenden oluşan bir evreni Anderson'dan aktaran Balcı'ya (2011, s. 106) göre 381 kişinin temsil edebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada kullanılacak veri analizlerinin güvenilir ve geçerli sonuçlar üretmesi için Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan 105 Anadolu lisesinden 32'si, bu okullarda görev yapan öğretmenden ise 530'u örnekleme dâhil edilmiştir. Ancak araştırmada akademik başarı ölçütü olarak kullanılan YGS5 ve YGS6 puanları 2016 yılına aittir. Dolayısıyla bu puanlar üzerinde etkisinin olabilmesi için araştırmaya katılan bir öğretmenin en azından 2015-2016 öğretim yılının Eylül ayı itibariyle son görev yerinde (kendisine ölçek uygulanan okulda) çalışıyor olması gerekmektedir. Bu gereklilik gözetilerek, uygun niteliği taşımayan 19 katılımcı tarafından doldurulan ölçekler araştırma kapsamından çıkartılmıştır. Geriye kalan 511 ölçek gerekli veri ayıklama analizlerine (kayıp değer analizi, uç değerler analizi) tabi tutulmuştur ve bu analizler sonucunda 25 ölçeğin veri setinden çıkartılmasına karar verilmiştir. Analizler geriye kalan 486 ölçekten elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Okul düzeyinde örneklem büyüklüğüne karar verilirken, HLM analizlerinde hesaplanan istatistiklerde yanlılığı olabildiğince azaltmak için 30'un üzerinde (32 okul) gruptan veri toplanmıştır (Heck ve Thomas, 2015: 385; Maas ve Hox, 2005). Evren ve örneklem ile ilgili genel istatistikler Tablo 3'te; örneklem ile ilgili detaylı istatistikler ise Ek 1'de sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırma Evreni, Örneklemeye Dâhil Olan Okulların ve Öğretmenlerin Sayısı

İlçe		Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı		
			Erkek	Kadın	Toplam
Altındağ	Evren	9	172	251	423
	Örneklem	3	18	24	42
Çankaya	Evren	31	510	1117	1627
	Örneklem	9	51	81	132
Etimesgut	Evren	9	185	391	576
	Örneklem	3	11	37	48
Gölbaşı	Evren	4	47	153	200
	Örneklem	2	4	28	32
Keçiören	Evren	15	311	473	784
	Örneklem	4	32	28	60
Mamak	Evren	14	267	383	650
	Örneklem	4	25	39	64
Sincan	Evren	7	166	257	423
	Örneklem	2	11	23	34
Yenimahalle	Evren	16	363	609	972
	Örneklem	5	25	49	74
Toplam	Evren	105	<i>N</i> 2.021	3.634	5.655
			% 35.7	64.3	100
	Örneklem	32	<i>n</i> 177	309	486
			% 36.4	63.6	100

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim İstatistikleri. <http://ankara.meb.gov.tr:http://ankara.meb.gov.tr/egitim-istatistikleri/icerik/24> adresinden alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada okulların akademik başarı puanı olarak, araştırmanın yapıldığı 2017-2018 öğretim yılında ÖSYM (2018) tarafından yayınlanmış olan en güncel veriler (2016 yılı YGS5 ve YGS6 puanları) kullanılmıştır.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini tespit etmek üzere Hoy, Tarter ve Hoy (2006) tarafından geliştirilen Akademik İyimserlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali, “akademik önemi” ölçeği 4, “öğretmenin öğrenci ve velilere güvenini” ölçeği 4 ve “öğretmen öz yeterliğini” ölçeği 3 maddeden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında ölçeğin akademik önem alt boyutunun iç tutarlılığı .83; öz yeterlik alt boyutunun iç tutarlılığı .91 ve güven alt boyutunun iç tutarlılığı .94 olarak hesaplanmıştır. Orijinal hali 3 faktör ve 11 maddeden oluşan ölçeğin, Türkçeye uyarlaması Erdoğan (2013, s. 45-46) tarafından yapılmış ve ölçeğin 8 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.

Okulun algılanan entelektüel sermaye düzeyini ölçmek için ise Stewart (1997) tarafından işletmeler için geliştirilen, okula ve Türkçeye uyarlaması Karakuş ve Çobanoğlu (2013) tarafından yapılan Entelektüel Sermaye Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal hali 32 maddeden oluşmaktadır. Pilot uygulamanın ardından ölçekten bazı maddeler çıkartılmıştır ve ölçekte 25 madde kalmıştır. Bu ölçek üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin birinci faktörü (insan sermayesi) 6; ikinci faktörü (yapısal sermaye) 9; üçüncü faktör ise (ilişkisel sermaye) 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliği Alpha ve Spearman-Brown iki-yarı yöntemleri kullanılarak hem her bir boyut için hem de genel olarak incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .95; Spearman-Brown iki yarı test güvenirlik değeri .88 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Ek 2’de; veri toplama araçlarını okullarda uygulamak için Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan uygulama izin yazısı Ek 3’te; ölçek izin yazışmaları ise Ek 4’te sunulmuştur.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçeklere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizi sonuçlarına yer verilmiştir. İlgili analizler yapılmadan önce ölçeklerde yer alan maddelere verdikleri cevaplarda değişkenlik olmayanlar, uç değer olarak tespit

edilenler ve ölçekteki soruların yarısından fazlasını cevaplamayan katılımcılar tespit edilmiştir. Bu katılımcılardan (25 katılımcı) elde edilen veriler veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra her bir maddenin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış; ilgili değerleri -2'den küçük ve +2'den büyük olan herhangi bir madde tespit edilmemiştir. Ayrıca, maddelerin kayıp veri oranları incelenmiş; kayıp veri oranının hiçbir maddede %1'in üstüne çıkmadığı görülmüştür. Bu nedenle az sayıdaki kayıp veri için ilgili maddenin ortanca değeri kullanılmıştır. Ölçeklerdeki maddelerin kayıp veri sayıları, çarpıklık ve basıklık katsayıları Ek 5'te sunulmuştur.

3.4.1. Akademik İyimserlik Ölçeğinin DFA Sonuçları

Veri temizleme çalışması ve dağılımların incelenmesinin ardından Mplus programı kullanılarak gerçekleştirilen DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

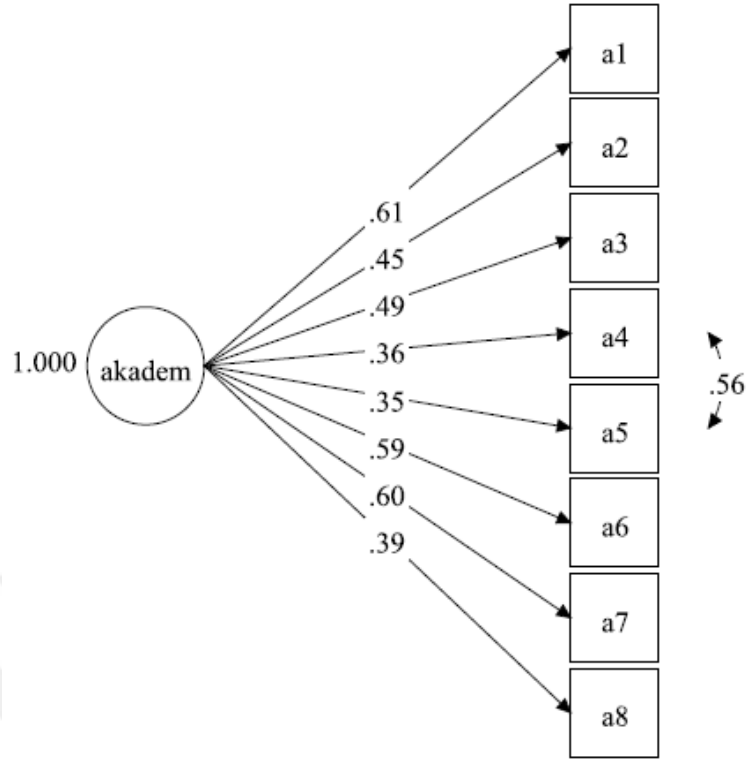
Tablo 4

Akademik İyimserlik Ölçeğinin DFA Sonuçları

χ^2	sd	χ^2 /sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
60.25	19	3.17	.07	.93	.90	.04

Tabloda verilen uyum istatistiklerin için χ^2 değerinin örneklem büyüklüğünden etkilendiği bilinmektedir. Örneklem büyüklüğü 200'ü geçtikten sonra genellikle bu istatistik kullanılarak model uyumu değerlendirilmez. Schumacker ve Lomax'a (2004, s. 82) göre χ^2 'nin serbestlik derecesine oranının 1 ile 5 arasında olması uyum için yeterlidir. Hooper, Coughlan ve Mullen'e (2008) göre RMSEA değerinin .08'in altında; TLI ve CFI değerinin .9 veya üstünde; SRMR değerinin ise .08 veya altında olması model-veri uyumunun gerçekleştiğini göstermektedir. Bu değerler dikkate alındığında, Akademik İyimserlik Ölçeğinin tek faktörlü yapıya sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin yol diyagramı Şekil 6'da sunulmuştur.

Sekiz maddeden oluşan Akademik İyimserlik Ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .72 olarak hesaplanmış ve ölçeğin yeterli güvenirlik düzeyine sahip olduğu görülmüştür.



Şekil 6. Akademik iyimserlik ölçeğinin DFA sonucu yol diyagramı.

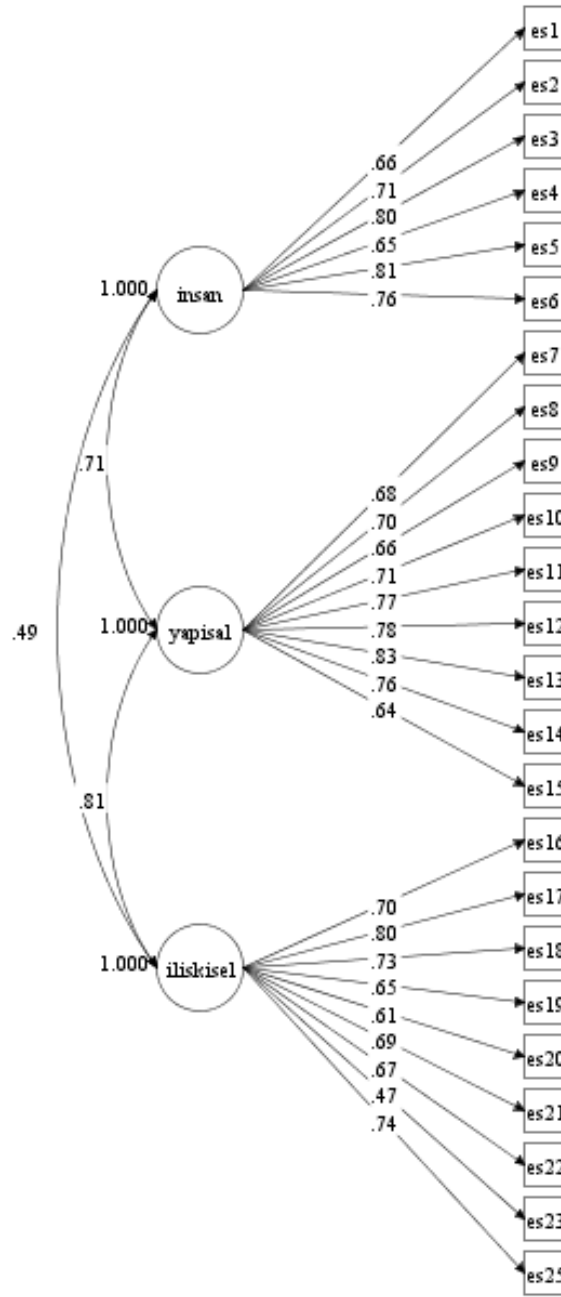
3.4.2. Entelektüel Sermaye Ölçeğinin DFA Sonuçları

Veri temizleme çalışması ve dağılımların incelenmesinin ardından Mplus programı kullanılarak gerçekleştirilen DFA sonuçlarına göre ölçeğin üç alt boyuta sahip olduğu kabul edilebilir. Analizlerde ölçeğin 24. maddesinin yük değerinin birden fazla alt boyutla yüksek (.3'ten büyük ve istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı) derecede ilişkili olduğu görülmüş ve bu madde analizden çıkartılmıştır. Kalan maddelerle gerçekleştirilen DFA sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5'teki sonuçlar, veri-model uyumunun yeterli olduğunu göstermekle birlikte elde edilen yol diyagramı incelendiğinde alt boyutlar arasındaki korelasyonların yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Entelektüel Sermaye Ölçeğinin DFA Sonuçları

χ^2	sd	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
779.99	249	3.13	.07	.90	.89	.06



Şekil 7. Entelektüel sermaye ölçeğinin DFA sonucu yol diyagramı.

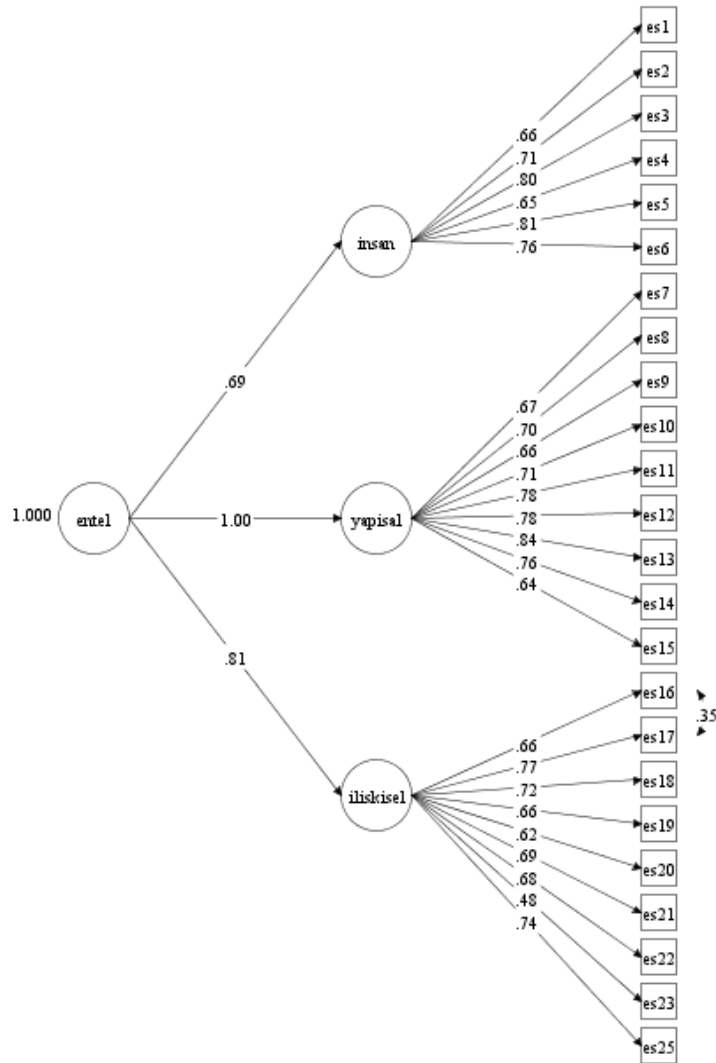
Entelektüel Sermaye Ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyonlar göz önüne alındığında ölçeğin ikinci düzey DFA için uygun olduğu değerlendirilmiştir. Thompson'a (2004, s. 145) göre birinci düzey faktör analizi ile elde edilen boyutların yüksek korelasyona sahip olması durumunda ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılabilir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen ikinci düzey faktör analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Entelektüel Sermaye Ölçeğinin İkinci Düzey DFA Sonuçları

χ^2	sd	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
748.269	249	3.01	.06	.90	.89	.06

Yukarıda verilen TLI haricindeki uyum istatistikleri model-veri uyumunun kabul edilebilir veya iyi düzeyde olduğunu gösterirken, TLI indeksinin kabul edilebilir değer olan .90'a çok yakın olduğu görülmektedir. Bu istatistikler topluca değerlendirildiğinde, ikinci derece DFA sonuçlarına göre Entelektüel Sermaye Ölçeğinin tek ana boyut altında birleşen üç alt boyuta sahip olduğu söylenebilir. Maddelere ait modifikasyon indeksleri kontrol edildikten sonra ilişkisel sermaye alt boyutunda yer alan 16. ve 17. maddelerin hata terimleri arasında ko-varyansa izin verilmiştir. İkinci düzey DFA'ya ilişkin yol diyagramı aşağıda verilmiştir.



Şekil 8. Entelektüel sermaye ölçeğinin ikinci düzey DFA sonucu yol diyagramı.

24 maddeden oluşan Entelektüel Sermaye Ölçeğinin, İnsan Sermayesi alt boyutunun Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .87, bu değer Yapısal Sermaye ve İlişkisel Sermaye alt boyutlar için sırasıyla .91 ve .88 olarak hesaplamıştır. Entelektüel Sermaye Ölçeğinin bütününe güvenirliği ise .94 olarak hesaplanmıştır. Bu da ölçeğin yüksek bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sorularına cevap vermek üzere veriler SPSS ve HLM paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırma üç adımdan oluşmaktadır ve araştırmanın amaçlarına ulaşmak için aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.

Araştırmanın birinci adımında, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistikler hesaplanmış ve araştırmanın ilk sorusu bu istatistiklere göre cevaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci adımında Anadolu liselerinin akademik başarı düzeylerini okul özelliklerinin, okulun algılanan entelektüel sermaye düzeyinin ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin yordama durumları incelenmiştir. Bu adımda iki ayrı çoklu regresyon modeli oluşturulmuştur. Bu modellemeler sonunda araştırmanın ikinci ve üçüncü sorusu cevaplanmıştır.

Araştırmanın üçüncü adımında öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ve okulun algılanan entelektüel sermaye düzeyine ilişkin puanların cinsiyet, yaş, kıdem ve okuldaki hizmet süresi gibi demografik değişkenler ile okulun akademik başarısı ve okulun yaşı, okuldaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı gibi okul özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu adımda HLM analizi kullanılarak incelemeler yapılmış; araştırmanın dördüncü ve beşinci soruları yanıtlanmıştır.

Hiyerarşik veya iç içe geçmiş yapıdaki verilerle, özellikle sosyal bilimler alanında yapılan birçok araştırmada karşılaşılacaktır. Örneğin, eğitim sisteminde öğrenciler sınıf, sınıflar okul, okullar eğitim bölgesi veya ilçe ve şehir gibi hiyerarşik bir yapının içindedir. Böyle bir yapıda aynı sınıftaki veya aynı okuldaki öğrenciler, evrenden rasgele seçilen öğrencilere kıyasla daha benzer özellikler taşırlar. O halde, aynı sınıf ya da aynı okul içinde yer alan öğrencilerden toplanan verilerin birbirinden tamamen bağımsız olduğunu söylemek güçtür (Atar, 2010). Alanyazında, bir araştırmada elde edilen ölçümlerin istatistiksel olarak bağımsız olmadığı durumlarda geleneksel çoklu regresyonun

kullanılmasının hatalı sonuçlar verdiği, geçerliğin olumsuz yönde etkelediği ve istatistiki olarak anlamlı ancak yanlış sonuçlar ürettiği belirtilmektedir. Ayrıca hiyerarşik (çok düzeyli) örneklemeler üzerinde yapılan çalışmalarda hem üst hem de alt düzeyden toplanan veriler alt düzeyde yer alan yordanan değişkenle birlikte ele alındığında, ölçümlerin bağımlılığını hesaba katan HLM'in kullanılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Bickel, 2007, s. 14; Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 100; Toraman vd., 2018, s. 3). Bu çalışmada, öğretmen düzeyinde (birinci düzey) toplanan bağımlı değişkenlere ait veriler ile hem öğretmen düzeyinde, hem de okul düzeyinde (ikinci düzey) bağımsız değişkenler bir arada kullanılmıştır. Bu durumun, ölçümlerin bağımsızlığının ortadan kalkacak olması nedeniyle HLM analizleri uygulanmıştır.

Araştırma sosyal bilimler alanında yapıldığı için, araştırmada verileri arasında %95 güven aralığına tekabül eden $p < .05$ düzeyi, istatistiksel anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir. Veri analizlerinden elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur. Bu bulgular diğer araştırmalar ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Son olarak ise uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler sunulurken araştırma tamamlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma sorularına cevap vermek üzere yapılan analizlerin sonuçları tablolar halinde sunulmuştur ve analizlerden elde edilen bulgular yorumlanarak diğer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

4.1. Anadolu Liselerinin Akademik Başarı Düzeyleri, Öğretmenlerin Algılanan Entelektüel Sermaye ve Akademik İyimserlik Düzeyleri

Anadolu liselerinin akademik başarı düzeylerine, algılanan entelektüel sermaye düzeylerine, akademik iyimserlik düzeylerine ve araştırmada incelenen okul özelliklerine ait betimsel istatistikler Tablo 7’de verilmiştir. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik ve Entelektüel Sermaye Ölçeklerinden aldıkları puanlar kullanılarak her okul için o okuldaki öğretmenlerin puanları toplamının ilgili okuldaki öğretmen sayısına oranı kullanılarak ortalama puanlar hesaplanmış. Okulların YGS puanları ÖSYM tarafından her yıl düzenli olarak yayınlanan istatistiki bilgilerden alınmıştır. Okullara ait bilgiler ise Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün her yıl düzenli olarak yayınladığı okullara ait istatistiki bilgiler kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada okul istatistikleri oluşturulurken bu puanlar kullanılmıştır.

Tablo 7’ye göre YGS5 ve YGS 6 puanlarının en düşük, en yüksek ve ortalama değerleri birbirine yakındır. Akademik İyimserlik ve Entelektüel Sermaye puanlarının yayılma aralığına, ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında okulların her iki değişken (akademik iyimserlik, entelektüel sermaye) bakımından da homojen bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 7

Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	<i>n</i>	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	<i>S</i>
YGS5 Puanı	32	213.86	412.00	294.40	56.39
YGS6 Puanı	32	199.99	415.44	289.69	62.47
Okulun Akademik İyimserlik Düzeyi Ortalaması	32	3.57	4.30	3.92	.16
Okulun Entelektüel Sermaye Düzeyi Ortalaması	32	3.24	4.19	3.69	.24
Okulun Yaşı	32	7	130	37.34	27.03
Okuldaki Öğretmen Sayısı	32	37	107	61.94	18.99
Okuldaki Öğrenci Sayısı	32	414	1492	764.19	247.54
Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısı	32	8.43	15.01	12.41	1.63
Bir Dersliğe Düşen Öğrenci Sayısı	32	23.68	33.33	28.17	2.58

Tablo 7’de görüldüğü gibi akademik iyimserlik düzeyi aritmetik ortalaması 3.92 olarak hesaplanmıştır. Erdoğan (2013, s. 51-62) tarafından yapılan çalışmada sınıf ve branş öğretmenlerinden elde edilen veriler kullanılarak yapılan hesaplamalara göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi aritmetik ortalaması 4.01, sadece branş öğretmenlerinden elde edilen veriler kullanılarak yapılan hesaplamalara göre ise öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi aritmetik ortalaması 3.91’dir. Yalçın (2013, s. 53-55) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf ve branş öğretmenlerinden elde edilen veriler kullanılarak yapılan hesaplamalara göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi aritmetik ortalaması 4.04, sadece branş öğretmenlerinden elde edilen veriler kullanılarak yapılan hesaplamalara göre ise öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi aritmetik ortalaması 3.97’dir. Güngör ve Celep (2016) tarafında yapılan çalışmada Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin entelektüel sermaye düzeyi ortalaması 3.64, meslek lisesi öğretmenlerinin entelektüel sermaye düzeyleri ise 3.42 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada kullanılan veriler ise sadece branş öğretmenlerinden elde edilmiş verilerdir ve hesaplanan aritmetik ortalama değerinin diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile uyumlu olduğu söylenebilir.

4.2. Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Okulun Özellikleri

Araştırmanın ikinci sorusunu yanıtlamak üzere çok değişkenli doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Ancak bunun öncesinde değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Çünkü değişkenler arasında çok güçlü korelasyonların olmasının, analiz sonuçlarının güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyen çoklu doğrusallığa neden olduğu bilinmektedir. Aşağıdaki tabloda araştırmanın ikinci sorusu kapsamında ele alınan değişkenlere ait korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 8

Okul Düzeyinde Ölçülen Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Okulun Yaşı	1								
2. Öğretmen Sayısı	.16	1							
3. Öğrenci Sayısı	.16	.89**	1						
4. Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısı	-.14	-.14	.32	1					
5. Bir Dersliğe Düşen Öğrenci Sayısı	-.24	.11	.34	.56**	1				
6. YGS5 Puanı	.11	-.24	-.01	.39*	-.03	1			
7. YGS6 Puanı	.10	-.25	-.02	.40*	-.02	.99**	1		
8. Okulun Akademik İyimserlik Düzeyi Ortalaması	.16	.01	.05	-.02	.03	.67**	.67**	1	
9. Okulun Entelektüel Sermaye Düzeyi Ortalaması	.27	-.13	-.12	-.02	-.30	.30	.32	.22	1

$n = 32$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Tablo 8’de de görüldüğü gibi değişkenler arasında genel olarak düşük korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ancak, YGS5 ve YGS6 puanları arasında çok güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bundan sonraki analizlerde akademik başarıyı gösteren değişken olarak YGS5 puanlarının kullanılmasına karar verilmiştir. Benzer bir durum öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenleri için de geçerlidir. Bu değişkenlerden birinin analizlerden çıkarılıp çıkarılmayacağına karar vermek için çoklu doğrusallık (multicollinearity) probleminin olup olmadığını incelemek üzere, bağımsız değişkenlere ait varyans genişlik faktörü (VIF-variance inflation factor) istatistikleri hesaplanmıştır (Ek 6).

Alanyazında VIF değeri 10 ve üzeri olan değişkenin analizden çıkarılması tavsiye edilmektedir (Salmerón, García, López ve García, 2016). Yapılan analizler sonucunda öğretmen sayısı değişkenine ait VIF değerinin 10 üzerinde olduğu görülmüştür ve bu nedenle bu değişkenin analizlerden çıkartılmasına karar verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, yukarıda değinilenler haricindeki değişkenler arasında genel olarak zayıf korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Yalnız, okulların akademik iyimserlik düzeyi ortalamaları ile YGS puanları arasında orta düzeyin üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($r = .67$; $p < .01$) olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak okullardaki akademik iyimserlik düzeyi artıkça akademik başarı düzeyinin de artması gerektiğini söyleyebiliriz. Bu bulgu daha önce yapılmış olan araştırmalardan elde edilen, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ve bir ilişkinin olduğunu gösteren çalışmaların (Aulia, 2016; Bevel ve Mitchell, 2012; Kirby ve DiPaola, 2011; Hoy vd., 2006; Hoy ve Tarter, 2011; Smith ve Hoy, 2007) sonuçlarıyla uyumludur. Ancak bu araştırmada ele alınan okul özellikleri ile akademik iyimserlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu Yılmaz ve Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgu ile uyumluyken Smith ve Hoy (2007), Çoban (2010), Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen bulgularla uyumsuzdur. Yılmaz ve Yıldırım (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ancak Smith ve Hoy (2007) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, okul büyüklüğü ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, bu araştırmada ele alınan öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı gibi okul büyüklüğünün göstergesi olabilecek değişkenler ile akademik iyimserlik arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını gösteren bulgu ile uyumsuzdur. Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre ise öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri öğretmen sayısı 26-50; öğrenci sayısı ise 1-250 ve 250-500 arasında olan okullarda çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Çoban (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre de öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri öğretmen sayısı 26-50; öğrenci sayısı ise 251-500 arası olan okullarda çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmada ele alınan okul özellikleri ile okulun entelektüel sermaye düzeyi arasında da anlamlı bir ilişki yoktur. Bu bulgu, Karakuş ve Çobanoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ulaşılan, okuldaki öğretmen sayısı ile okulun entelektüel sermaye düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösteren bulgu ile uyumludur.

Yine Tablo 8’de görüldüğü gibi dersliğe düşen öğrenci sayısı ile öğretmene düşen öğrenci sayısı arasında orta kuvvette ($r = .56$; $p < .01$) pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. En basit anlamda bir okuldaki öğrenci-öğretmen oranı, öğrenci sayısının öğretmen sayısına bölünmesiyle elde edilirken, dersliğe düşen öğrenci sayısı bir okuldaki öğrenci sayısının aktif olarak kullanılan derslik sayısına bölünmesi ile elde edilir. Her ne kadar öğrenci-öğretmen oranı ile dersliğe düşen öğrenci sayısı (sınıf büyüklüğü) farklı kavramlar olsa da, bu kavramlar birbiri ile ilişkilidir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki artışa ya da azalmaya bağlı olarak dersliğe düşen öğrenci sayısında da artış ya da azalma beklenebileceği gibi, dersliğe düşen öğrenci sayısındaki artışa ve ya azalmaya bağlı olarak öğretmen başına düşen öğrenci sayısında da artış veya azalma beklenebilir. Dolayısıyla dersliğe düşen öğrenci sayısı ile öğretmene düşen öğrenci sayısı arasında ilişkinin olağan olduğunu söylenebilir.

Tablo 8’de dikkat çekici olan, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ile YGS5 puanları arasında zayıf düzeyde ($r = .39$; $p < .05$) pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş olmasıdır. Bu bulguya dayanarak, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı arttıkça akademik başarıda artış beklemek gerektiği söylenebilir. Bu bulgu, Jimenez ve Cox’un (1989) yaptığı çalışmada ulaşılan bulgu ile uyumludur. Ancak Borland, Howsen ve Trawick (2005) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda ulaşılan öğretmen başına düşen öğrenci oranındaki artış ile öğrenci başarısının arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu gösteren bulgu ile uyumsuzdur. Bunun yanı sıra bu bulgu, “küçük sınıfların ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olmasının daha iyi olduğu; öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düşük olmasının, öğrencinin sunulacak eğitim hizmetlerinden daha fazla yararlanabileceği” yönündeki genel beklentiyle de uyumsuzdur.

Birçok ülkede sınıflardaki öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması yönünde büyük bir çaba sarf edildiği; küçük sınıfların daha fazla tercih edildiği; bu konudaki politikaların ve uygulamaların sınıftaki öğrenci sayısını (Işık, 2004, s. 16) ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısını azaltmayı destekleme eğiliminde olduğu

görülmektedir. Ancak Hanushek'e (1998) göre bu politikalar siyasi çekiciliği olan popüler ve pahalı politikalarlardır. Bu politikalar marjinal fayda, ayrıntılı ekonometrik ve bilimsel kanıtlar açısından değerlendirildiğinde ise oldukça etkisizdir. Sınıflardaki öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci oranları onlarca yıldır önemli ölçüde azalmıştır. Ancak öğrenci performansında bu düşüşle orantılı bir artış yaşanmamıştır. Uluslararası karşılaştırmalar daha küçük öğrenci-öğretmen oranlarına sahip olmanın önemli bir avantaj sağlamadığını göstermektedir. Deneysel çalışmalar ise sınıf büyüklüğünde ve öğretmen-öğrenci oranlarında genel indirimlere gitmek için çok az kanıt sunmaktadır ve bu kanıtlar ikna edici değildir. Örneğin; Aztekin ve Yilmaz (2014) tarafından 45 ülkenin PISA 2012 verileri kullanarak yapılan araştırmanın sonucuna göre öğretmen-öğrenci oranı ile matematik okuryazarlığı puanları arasındaki ilişki oldukça düşüktür. Bu araştırmanın sonucuna göre PISA 2012 sınavında ortalamanın üzerinde başarı gösteren ülkelerden %24'ünden öğretmen-öğrenci oranı ile matematik okuryazarlığı arasında pozitif yönlü ilişki varken, %12'sinde negatif yönlü ilişki vardır. Bu ülkelerden %64'ünde ise öğretmen-öğrenci oranı ile matematik okuryazarlığı arasında ilişki yoktur. Yine bu araştırmanın sonucuna göre PISA 2012 sınavında ortalamanın altında başarı gösteren ülkelerden %10'unda öğretmen-öğrenci oranı ile matematik okuryazarlığı arasında pozitif yönlü ilişki varken, %15'inde negatif yönlü ilişki vardır. Bu ülkelerden %75'inde ise öğretmen-öğrenci oranı ile matematik okuryazarlığı arasında ilişki yoktur.

Bunların yanı sıra bu bulgu, “ters-U eğrisi” açısından değerlendirildiğinde ise anlamlı bir bulgudur. Gladwell'e (2018, s. 58) göre, ters-U eğrisi dört aşamadan oluşur. Birinci aşamada eğri doğrusaldır. İkinci aşamada ise baştaki doğrusal ilişki zayıflamaya yani sağlanan fayda azalmaya başlar. Üçüncü aşama fazladan kaynağın çıktı üzerinde hiçbir etkisinin olmadığı; dördüncü aşama ise daha fazla kaynağın ters etki yaptığı aşamadır. Örneklem dâhil olan okullardaki öğrenci-öğretmen oranının genel ortalamasının 12.41 (Ek 1. Okullara Ait İstatistiki Bilgiler Başlıklı Tablo) olduğu; her ne kadar bu konuda herkes tarafından kabul edilmiş bir değer olmasa da sınıf büyüklüğü için önerilen en uygun değer olan 18-24 aralığının öğrenci-öğretmen oranı için de en uygun değer olabileceği varsayıldığında, ters-U eğrisine göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 18'e ulaşıncaya kadar öğrenci-öğretmen oranına ait regresyon katsayısının YGS5 puanının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olması ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı arttıkça akademik başarının artması beklenebilir.

Ek 1’de sunulmuş olan “Okullara Ait İstatistiki Bilgiler” başlıklı tablo incelendiğinde öğrenci-öğretmen oranı en büyük olan okulun (15.01) YGS5 puanının 315.37; öğrenci-öğretmen oranı en küçük olan okulun (8.43) YGS5 puanının 214.60 olduğu görülmektedir. En yüksek YGS5 puanına (412.00) sahip olan okulda ise öğrenci-öğretmen oranı 14.49’dur. Bu verilere göre en büyük öğrenci-öğretmen oranına sahip olan okulun YGS5 puanı, en küçük öğrenci öğretmen oranına sahip okulun puanından 100.77 puan fazladır. Öğrenci-öğretmen oranı en küçük olan okulun YGS5 puanı ile YGS5 puanı en yüksek olan okuldaki öğrenci-öğretmen oranı incelendiğinde, öğrenci-öğretmen oranındaki avantaja rağmen, en küçük öğrenci-öğretmen oranına sahip olan okulun YGS5 puanının daha düşük (197.40) olduğu görülmektedir. Bu karşılaştırmalara, yukarıdaki tabloda sunulmuş olan sonuçlara ve alanyazındaki tartışmalara dayanarak öğrenci-öğretmen oranının akademik başarı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla akademik başarı farklılıklarını açıklamak için araştırmada ele alınmayan diğer değişkenlerin (okula giriş puanı, sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn eğitim durumu, ebeveyn tutumları, öğretmen özellikleri, okul kültürü ve iklimi, öğrencinin bireysel özellikleri vb.) üzerinde durulması gerektiği değerlendirilebilir.

Tabloda dikkat çekici bir nokta da okulların entelektüel sermaye düzeyi ortalamaları ile akademik başarı düzeyleri ve derslik başına düşen öğrenci sayısı arasındaki .30’lar düzeyinde korelasyon katsayıları bulunmasına rağmen bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olmamasıdır. Nicel analizlerde gözlem sayısının artmasına bağlı olarak kestirilen parametrelerin istatistiksel olarak anlamlı bulunma ihtimali yükselir. Bu çalışmada elde edilen .30-.32 düzeyindeki korelasyonların istatistiksel olarak anlamlı olmamasının nedeni araştırmadaki okul sayısının azlığı olabilir. Cohen’in (1988, s. 75-107) açıklamaları doğrultusunda, “pwr” paketi (v1.2-2; Champely, 2018) çalıştırılarak R programında (R Development Core Team, 2018) yapılan analizler, gerçekte var olan .30 düzeyindeki bir korelasyon değerinin 32 gözlem biriminin bulunduğu bir örnekleme .80 güçle $p = .05$ seviyesinde anlamlı bulunmama (II. Tip hata) ihtimalinin yaklaşık olarak %61 olduğunu; aynı güç seviyesinde var olan .30’lük bir korelasyon değerinin anlamlı olarak tespit edilmesi için ise yaklaşık olarak 84 gözlem birimine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. İlgili analizi gerçekleştirmek için kullanılan R programı betiği ve analiz sonuçları Ek 7’de sunulmuştur.

Araştırmanın ikinci sorusunu cevaplamak üzere yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Okul Özelliklerinin Anadolu Liselerinin Akademik Başarı Düzeylerini Yordanmasına İlişkin Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	222.79	112.14		1.99	.06
Okulun Yaşı	.31	.37	.15	.84	.41
Öğrenci Sayısı	-.03	.04	-.13	-.71	.49
Öğrenci Öğretmen Oranı	21.16	6.97	.61	3.04	.01
Dersliğe Düşen Öğrenci Sayısı	-6.38	4.59	-.29	-1.39	.18

$n = 32$; $F = 2.43$; $p = .07$; $R = .52$; $R^2 = .27$; Düzeltilmiş $R^2 = .16$

Tablo 9’da görüldüğü gibi, her ne kadar okullardaki öğrenci-öğretmen oranına ait regresyon katsayısı ($B = 21.16$) YGS5 puanının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olsa da ($p < .05$) test edilen modelin genelinin istatistiksel anlamlılığını ortaya koyan F istatistiği ($F = 2.43$) modeldeki bağımsız değişkenlerin okulların YGS5 puanlarını yordamada yetersiz kaldığını göstermektedir ($p > .05$). Dolayısıyla her ne kadar düzeltilmiş R^2 değeri (.16) çoklu regresyon modelinde yer alan bağımsız değişkenlerin YGS5 puanlarında oluşan varyansın %16’sını açıklayabileceğini gösterse de bu değişkenler okulların YGS5 puanlarını yordamada yetersizdir.

4.3. Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Okulun Algılanan Entelektüel Sermaye Düzeyi ve Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü sorusunu cevaplamak üzere okul düzeyinde yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10’da görüldüğü üzere okulların ortalama akademik iyimserlik düzeyleri, onların YGS5 puan ortalamalarını $p < .01$ düzeyinde anlamlı olarak yordamaktadır. Buna göre akademik iyimserlik ortalamalarında gerçekleşecek her bir birimlik artışa karşılık, YGS5 puan ortalamasında 226.74 puanlık bir artış beklenebilir. Öte yandan, entelektüel sermaye

ortalamasında meydana gelebilecek değişikliklere karşılık YGS5 puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişme beklenmemektedir ($p > .05$). Akademik başarıyı açıklamak üzere test edilen bu model genel olarak bağımlı değişkende (akademik başarı) oluşan varyansın %44'ünü (Düzeltilmiş $R^2 = .44$) açıklamaktadır ($F = 12.98$; $p < .01$).

Tablo 10

Okulun Algılanan Entelektüel Sermaye Düzeyinin ve Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Anadolu Liselerinin Akademik Başarı Düzeylerini Yordanmasına İlişkin Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	-739.30	205.73		-3.59	.00
Entelektüel Sermaye	39.44	33.10	.17	1.19	.24
Akademik İyimserlik	226.74	49.57	.63	4.57	.00

$n = 32$; $F = 12.98$; $p = .00$; $R = .69$; $R^2 = .47$; Düzeltilmiş $R^2 = 0.44$

Bu bulgunun, akademik iyimserliğin öğrenci başarısını artırabileceği (Yılmaz ve Yıldırım, 2017); bütün öğrencilerin öğrenebileceğine ve yüksek düzeyde akademik performans gösterebileceğine inanan öğretmenlerden oluşan akademik iyimserlik düzeyi yüksek bir okulun tüm öğrencilerin başarısında fark yaratabileceği (Hoy, 2012) yönündeki beklentileri güçlendirdiği söyleyenebilir. Yine bu bulguya dayanarak, geleneksel yaklaşımın akademik başarıyı açıklamak için sıklıkla başvurduğu bireysel özellikler, güdülenme, okul kaynakları sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn gelir ve eğitim seviyesi gibi değişkenlerin yanı sıra akademik başarıyı açıklayan önemli bir değişken olarak akademik iyimserliğin de dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

4.4. Demografik Değişkenlere ve Okul Özelliklerine Göre Okulun Algılanan Entelektüel Sermaye Düzeyinin Farklılaşma Durumu

Bu soruya cevap vermek üzere HLM programı ve çok düzeyli (hiyerarşik) doğrusal modelleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemenin öğretmen ve okul düzeyinde olduğu yani yuvalandığı (nested) durumlarda, çoklu doğrusal regresyonun en önemli varsayımlarından olan ölçümlerin bağımsızlığı ilkesine uyulamamaktadır. Bundan dolayı ölçümlerdeki bağımlılığı göz önünde bulundurarak analiz yapılmasına olanak sağlayan HLM yoluyla modeller kurulmuştur. Bu soruya cevap vermek üzere üç model test edilmiştir. İlk model,

okulların Entelektüel Sermaye Ölçeği puan ortalamaları arasındaki varyansın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösterecektir. Eğer okul ortalamaları arasında değişkenlik söz konusu değilse HLM analizi yapmaya gerek kalmayacaktır. İlk modelin test edilmesi sonucu verilerde oluşan değişkenlik grup içi (okuldaki öğretmenler arası) ve gruplar arası (okul ortalamaları arası) olmak üzere iki parçaya ayrılabilir (Yılmaz, 2010, s. 90). Modellerde yer alan öğretmen düzeyindeki bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar Tablo 11’de sunulmuştur. Okul düzeyinde ölçülen değişkenlerle ilgili istatistikler ise Tablo 8’de sunulduğu için tekrarlanmamıştır. Sürekli değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanırken Pearson Momentler Çarpımı; sürekli olmayan değişkenlerin dâhil olduğu korelasyonlarda Kendal Tau_b değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 11

Öğretmen Düzeyinde Ölçülen Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Cinsiyet	1						
2. Yaş	-.32**	1					
3. Kıdem	-.23**	.90**	1				
4. Hizmet Yılı	-.09	.42**	.44**	1			
5. Akademik İyimserlik	.04	.03	.07	.04	1		
6. Entelektüel Sermaye	.06	-.05	-.08	-.03	.33**	1	
7. Öğrenim Durumu	.03	-.20**	-.19**	-.01	.00	-.03	1

$n = 486$; ** $p < .01$

Tablo 11’e göre değişkenler arasında çoğunlukla zayıf ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişkilerin olduğu görülmektedir. Ancak yaş ve kıdem değişkenleri arasında .90 düzeyinde çok güçlü bir ilişki vardır. Bundan dolayı kıdem değişkeni sonraki analizlere dâhil edilmemiştir. Tabloda, cinsiyet ve yaş arasında negatif bir ilişki var gibi görünmesinin nedeni ise veri girişi sırasında cinsiyetin bir kukla (dummy) değişken olarak kodlanmış olmasıdır. Çalışmada erkekler için “0”, kadınlar için ise “1” kodu kullanılmıştır. Dolayısıyla erkek katılımcıların yaşının genel olarak kadınlardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrenim durumu değişkeni için de benzer durum geçerlidir. Bu değişkenin veri girişinde lisans mezunu olanlara “0”, yüksek lisans veya doktora mezunu olanlara ise

“1” kodu verilmiştir. Tabloya göre katılımcıların yaşları yükseldikçe yüksek lisans veya doktora yapma oranında zayıf da olsa düşüşün olduğu söylenebilir.

Tablo 11’de görüldüğü gibi bu araştırmada ele alınan öğretmenle ilgili demografik değişkenler ile öğretmenlerin entelektüel sermaye düzeyi arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu bulgu Güngör ve Celep (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgularla uyumludur. Güngör ve Celep’e göre öğretmenlerin entelektüel sermaye düzeyleriyle cinsiyet, branş ve eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öte yandan yine aynı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin entelektüel sermaye düzeyi ile kıdemleri arasında, kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark vardır. Şahin vd. (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre ise öğretmenlerin entelektüel sermaye düzeyi ile bulunduğu okuldaki hizmet yılı değişkeni arasında, okuldaki hizmet süresi 10 yıl ve daha fazla olan öğretmenler lehine anlamlı fark vardır. Bu bulgular, bu araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgularla örtüşmemektedir. Bu durumun sebebi, bahsedilen çalışmalarda kıdem ve hizmet yılı değişkenlerinin gruplandırılmış olması, bu araştırmada ise ilgili değişkenlerin gruplandırılmadan analizlere dâhil edilmiş olması olabilir.

Tablodan çıkarılabilecek diğer bir sonuç da akademik iyimserlik ile entelektüel sermaye arasında güçlü olmasa da ($r = .33$; $p < .01$) pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğudur.

Model 1: Tek-Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeli (Boş Model)

Bu modelin matematiksel gösterimi Ek 8’de, modelin test edilmesiyle hesaplanan istatistikler ise Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12’ye göre Entelektüel Sermaye Ölçeği puanlarının genel ortalaması 3.69; buna ilişkin standart hata ise .04’tür. Genel Entelektüel Sermaye Ölçeği ortalaması için %95 güven aralığı aşağıdaki gibi hesaplanabilir:

$$GA = \text{Sabit Etki Katsayısı} \pm 1.96 \times .04$$

Denkleme göre genel Entelektüel Sermaye Ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması 3.61 ile 3.77 arasındadır. Buna göre öğretmenlerin algılanan entelektüel sermaye düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir. Yukarıdaki tabloda okul düzeyindeki değişkenliğin ifadesi olan varyans değeri (τ_{00}) .04 iken öğretmen düzeyindeki

değişkenliği gösteren varyans değeri (σ^2) .25'tir. İstatistiksel olarak anlamlı bir χ^2 değerinin (107.16; $p < .01$) hesaplanmış olması, Entelektüel Sermaye Ölçeği puanlarında oluşan toplam değişkenliğin bir bölümünün okul özellikleriyle açıklanabileceğini göstermektedir. Bu değişkenliğin, toplam değişkenlik içindeki oranını tespit etmek için düzeyler arası korelasyon (ICC-Intraclass Correlation) hesaplanmalıdır (Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 71). Düzeyler arası korelasyon ise aşağıdaki formülle hesaplanabilir:

$$ICC = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2) = .04 / (.04 + .25) = .138$$

Denkleme göre, Entelektüel Sermaye Ölçeği puanlarında oluşan varyansın %13.8'i okul düzeyindeki değişkenlerle; geriye kalan %86.2'si ise öğretmen düzeyindeki değişkenlerle açıklanabilir.

Okul ortalamaları için %95 güven aralığı Raudenbush ve Bryk'nin (2002, s. 41) önerileri doğrultusunda aşağıdaki formülle hesaplanabilir:

$$\gamma_{00} \pm 1.96 * \sqrt{\tau_{00}} = (3.69 \pm 1.96 * \sqrt{.04})$$

Formüle göre evrendeki okulların %95'inin Entelektüel Sermaye Ölçeği ortalaması 3.30 ile 4.08 arasındadır. Buradan yola çıkarak çalışma evrenindeki okulların Entelektüel Sermaye Ölçeği ortalamalarının kısmen katılmakla katılmak arasında değiştiği ve okullar arasındaki değişkenliğin az olduğu söylenebilir.

Tablo 12

Tek-Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etki		Katsayı	Standart Hata	t
Entelektüel Sermaye Ölçeği Ortalaması, γ_{00}		3.69	.04	88.32*
Rastgele Etki	Varyans	sd	χ^2	p
Düzey 2 Hata Terimi Okul Ortalaması, u_{0j}	.04	31	107.16	.00
Düzey 1 Hata Terimi, r_{ij}	.25			

$n_1 = 486$; $n_2 = 32$; * $p < .01$

Model 2: Rastgele Etkiler Modeli

Öğretmenle ilgili değişkenlerin, öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Ölçeği puan ortalamalarında oluşan varyansı açıklama durumunu incelemek üzere ikinci model test

edilmiştir. Bu modelin matematiksel gösterimi Ek 9’da, modelin test edilmesiyle hesaplanan istatistikler ise Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Rastgele Etkiler Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	<i>t</i>	
Genel Entelektüel Sermaye Ölçeği Ortalaması γ_{00}	3.69	.04	88.31**	
Cinsiyet, γ_{10}	.04	.05	.86	
Öğrenim, γ_{20}	-.04	.05	-.80	
Yaş, γ_{30}	-.01	.01	-1.04	
Hizmet Yılı, γ_{40}	.00	.01	.33	
Rastgele Etki	Varyans	sd	χ^2	<i>p</i>
Okul Ortalaması, γ_{0j}	.04	30	113.23	.00
Cinsiyet, γ_{1j}	.00	30	33.86	.29
Öğrenim, γ_{2j}	.02	30	26.21	> 0.5
Yaş, γ_{3j}	.00	30	39.50	.12
Hizmet Yılı, γ_{4j}	.00	30	35.04	.24
Düzeyl Hata Terimi, r_{ij}	.23			

$n_1 = 486$; $n_2 = 32$; ** $p < .01$

Her ne kadar Tek Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeli, Entelektüel Sermaye Ölçeği puanlarındaki değişkenliğin yaklaşık %86.2’sinin öğretmen düzeyinde gerçekleştiğini göstermiş olsa da yukarıdaki tabloya göre araştırmaya dâhil edilen öğretmen düzeyindeki bağımsız değişkenlerin hiçbirisi birinci düzeydeki varyansı açıklayamamaktadır.

Model 3: Ortalamaların Bağımlı Değişken Olduğu Model

Okulla ilgili değişkenlerin okulların, Entelektüel Sermaye Ölçeği puan ortalamalarında oluşan varyansı açıklama durumunu incelemek üzere üçüncü model test edilmiştir. Bu

modelin matematiksel gösterimi Ek 10’da, modelin test edilmesiyle hesaplanan istatistikler ise Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Ortalamaların Bağımlı Değişken Olduğu Model Analiz Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	t	
Okul Ortalamaları Modeli				
Genel Ortalama, γ_{00}	3.69	.04	90.75**	
Okul Yaşı, γ_{01}	.00	.00	1.30	
Öğrenci Sayısı, γ_{02}	.00	.00	-.64	
Öğrenci-Öğretmen Oranı, γ_{03}	.03	.03	1.11	
Bir Dersliğe Düşen Öğrenci Sayısı, γ_{04}	-.03	.02	-1.48	
Rastgele Etki	Varyans	sd	χ^2	p
Düzy 2 Hata Terimi, u_{0j}	.04	27	88.58	.00
Düzey1 Hata Terimi, r_{ij}	.25			

$n_1 = 486$; $n_2 = 32$; ** $p < .01$

Tek Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeli, Entelektüel Sermaye Ölçeği puanlarındaki değişkenliğin yaklaşık %13.8’nin okul düzeyinde gerçekleştiğini göstermiş olsa da yukarıdaki tabloya göre araştırmaya dâhil edilen okul düzeyindeki bağımsız değişkenlerin hiçbir i ikinci düzeydeki varyansı açıklayamamaktadır.

4.5. Demografik Değişkenlere ve Okul Özelliklerine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyinin Farklılaşma Durumu

Araştırmanın bu sorusuna cevap vermek üzere HLM programı ile çok düzeyli (hiyerarşik) doğrusal modelleme yöntemi kullanılmıştır ve üç model test edilmiştir. Test edilen modeller, oluşturulan düzeyler ve modellerin matematiksel ifadeleri dördüncü sorudaki modeller ve düzeyler ile aynı olup sadece bağımlı değişken (Akademik İyimserlik Düzeyi) değişmektedir. Bu nedenle modeller ve düzeyler ile ilgili açıklamalar tekrarlanmamıştır.

Ancak Tablo 11’den yararlanılarak öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmen düzeyinde ölçülen demografik değişkenlerin ilişkisi incelenmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde görüleceği üzere bu araştırmada öğretmen düzeyinde ölçülen demografik değişkenler ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu bulgu bazı çalışmalardan elde edilen bulgularla uyumluyken, bazılarında elde edilen bulgularla uyumsuzdur. Örneğin, Yalçın (2013, s. 53-61) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile cinsiyet, kıdem ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki görülmezken; yaş değişkeni açısından 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur. Erdoğan (2013, s. 61-75) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre ise öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ancak öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri 51 yaş ve üzeri öğretmenler; kıdem grupları arasında kıdemi fazla olan öğretmenlerin ve okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Yılmaz ve Yıldırım (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre de öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çoban (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri erkek öğretmenlerin lehine anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Yine Kurz (2006) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre ise akademik iyimserlik ile öğretmenlerin kıdemi arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Model 1: Tek-Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeli (Boş Model)

Modelin test edilmesiyle hesaplanan istatistikler Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15’e göre Akademik İyimserlik Ölçeği puanlarının genel ortalaması 3.92; buna ilişkin standart hata ise .03’tür. Genel Akademik İyimserlik Ölçeği ortalaması için %95 güven aralığı aşağıdaki gibi hesaplanabilir:

$$GA = \text{Sabit Etki Katsayısı} \pm 1.96 \times .03$$

Formüle göre Akademik İyimserlik Ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması 3.86 ile 3.98 arasındadır. Buna göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyinin orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir. Yukarıdaki tabloda okul düzeyindeki değişkenliğin ifadesi olan varyans değeri (τ_{00}) .01 iken öğretmen düzeyindeki değişkenliği gösteren varyans

değeri (σ^2) .18'dir. İstatistiksel olarak anlamlı bir χ^2 değerinin (67.26; $p < .01$) hesaplanmış olması, Akademik İyimserlik Ölçeği puanlarında oluşan toplam değişkenliğin bir bölümünün okul özellikleriyle açıklanabileceğini göstermektedir. Bu değişkenliğin, toplam değişkenlik içindeki oranını tespit etmek için düzeyler arası korelasyon hesaplanmalıdır (Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 71). Düzeyler arası korelasyon ise aşağıdaki formülle hesaplanabilir:

$$ICC = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2) = (.01 / (.01 + .18)) = .071$$

Denkleme göre, Akademik İyimserlik Ölçeği puanlarında oluşan varyansın %7.1'i okul düzeyindeki değişkenlerle; geriye kalan %92.9'u ise öğretmen düzeyindeki değişkenlerle açıklanabilir.

Okul ortalamaları için %95 güven aralığı yine Raudenbush ve Bryk'nin (2002, s. 41) önerileri doğrultusunda aşağıdaki formülle hesaplanabilir:

$$\gamma_{00} \pm 1.96 * \sqrt{\tau_{00}} = (3.92 \pm 1.96 * \sqrt{.01})$$

Formüle göre evrendeki okulların %95'inin Akademik İyimserlik Ölçeği ortalamasının 3.72 ile 4.12 arasında olduğu söylenebilir. Buradan yola çıkarak çalışma evrenindeki okulların Akademik İyimserlik Ölçeği ortalamalarının kısmen katılmakla, katılmak arasında değişmekte olduğunu ve okullar arasındaki değişkenliğin az olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 15

Tek-Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etki		Katsayı	Standart Hata	t
Genel Akademik İyimserlik Ölçeği Ortalaması, γ_{00}		3.92	.03	138.23**
Rastgele Etki	Varyans	sd	χ^2	p
Düzey 2 Hata Terimi Okul Ortalaması, u_{0j}	.01	31	67.26	.00
Düzey 1 Hata Terimi, r_{ij}	.18			

$n_1 = 486$; $n_2 = 32$; ** $p < .01$

Model 2: Rastgele Etkiler Modeli

Öğretmenle ilgili bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin, Akademik İyimserlik Ölçeği puan ortalamalarında oluşan varyansı açıklama durumunu incelemek üzere ikinci model test edilmiştir. Bu modelin test edilmesiyle hesaplanan istatistikler ise Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Rastgele Etkiler Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	<i>t</i>	
Genel Akademik İyimserlik Ölçeği Ortalaması, γ_{00}	3.92	.03	138.38**	
Cinsiyet, γ_{10}	.02	.04	.55	
Öğrenim , γ_{20}	.03	.04	.76	
Yaş, γ_{30}	-.00	.00	-.08	
Hizmet Yılı, γ_{40}	.00	.00	.87	
Rastgele Etki	Varyans	sd	χ^2	<i>p</i>
Okul Ortalaması, γ_{0j}	.01	30	70.53	.00
Cinsiyet, γ_{1j}	.00	30	23.28	> .5
Öğrenim, γ_{2j}	.00	30	25.00	> .5
Yaş, γ_{3j}	.00	30	43.27	.06
Hizmet Yılı, γ_{4j}	.00	30	36.57	.19
Düzey1 Hata Terimi, r_{ij}	.17			

$n_1 = 486$; $n_2 = 32$; ** $p < .01$

Tek Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeli, Akademik İyimserlik Ölçeği puanlarındaki değişkenliğin yaklaşık %92.9’unun öğretmen düzeyinde gerçekleştiğini göstermiş olsa da yukarıdaki tabloya göre araştırmaya dâhil edilen öğretmen düzeyindeki bağımsız değişkenlerin hiçbiri birinci düzeydeki varyansı açıklayamamaktadır.

Model 3: Ortalamaların Bağımlı Değişken Olduğu Model

Okul ile ilgili bağımsız değişkenlerin okulların, Akademik İyimserlik Ölçeği puan ortalamalarında oluşan varyansı açıklama durumunu incelemek üzere üçüncü model test edilmiştir. Bu modelin test edilmesiyle hesaplanan istatistikler ise Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Ortalamaların Bağımlı Değişken Olduğu Model Analiz Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	<i>t</i>	
Okul Ortalamaları Modeli				
Genel Ortalama, γ_{00}	3.91	.03	131.16**	
Okul Yaşı, γ_{01}	.00	.00	.85	
Öğrenci Sayısı, γ_{02}	-.00	.00	-.04	
Öğrenci-Öğretmen Oranı, γ_{03}	.00	.02	.07	
Bir Dersliğe Düşen Öğrenci Sayısı, γ_{04}	.00	.02	.22	
Rastgele Etki	Varyans	Sd	χ^2	<i>p</i>
Düze2 Hata Terimi, u_{0j}	.02	27	65.40	.00
Düze1 Hata Terimi, r_{ij}	.18			

$n_1 = 486$; $n_2 = 32$; ** $p < .01$

Tek Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeli, Akademik İyimserlik Ölçeği puanlarındaki değişkenliğin yaklaşık %7.1’inin okul düzeyinde gerçekleştiğini göstermiş olsa da yukarıdaki tabloya göre araştırmaya dâhil edilen okul düzeyindeki bağımsız değişkenlerin hiçbiri ikinci düzeydeki varyansı açıklayamamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, bu sonuçlara ve alanyazına dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Öneriler kısmında uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin algılanan entelektüel sermaye ve akademik iyimserlik düzeylerini tespit etmek için yapılan analizler sonucunda, Akademik İyimserlik Ölçeğinden elde edilen puanların “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu ancak “Katılıyorum” düzeyine oldukça yakın olduğu; Entelektüel Sermaye ölçeğinden elde edilen puanların ise “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, okullardaki akademik iyimserlik ve entelektüel sermaye düzeyinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeklerden elde edilen puanların yayılma aralığına, ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında ise okulların her iki değişken bakımından homojen bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Anadolu liselerinin akademik başarı düzeyleri üzerinde okulun özelliklerinin (okulun yaşı, öğretmen sayısı, öğrenci sayısı vb.) anlamlı yordayıcılar olup olmadığını tespit etmek üzere yapılan analizler sonucunda, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ile YGS puanları arasında zayıf düzeyde de olsa pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Derslik başına düşen öğrenci sayısı ile öğretmen başına düşen öğrenci sayısı arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmanın bulguları, okul düzeyinde ele alınan değişkenlerin YGS puanlarında oluşan varyansın küçük bir kısmını açıklayabileceğini göstermektedir. Bu çalışmada okul düzeyinde ele alınan dört değişkenden sadece biri (öğrenci-öğretmen oranı) akademik başarıyı bir ölçüde açıklayabilmektedir.

Anadolu liselerinin akademik başarı düzeyleri üzerinde okulun algılanan entelektüel sermaye düzeyinin ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyinin anlamlı yordayıcılar olup olmadığını tespit etmek üzere yapılan analizler sonucunda, akademik başarıyı açıklamak üzere test edilen modelin genel olarak bağımlı değişkende (akademik başarı) oluşan varyansın yaklaşık yarısını açıkladığı görülmüştür. Okulların ortalama akademik iyimserlik düzeyleri, onların YGS5 puan ortalamalarını anlamlı olarak yordamaktadır ve akademik iyimserlik düzeyi akademik başarının önemli bir yordayıcısıdır. Ancak okulların entelektüel sermaye düzeyi ortalamasında meydana gelebilecek değişikliklere karşılık YGS5 puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişme beklenmemektedir.

Okulun algılanan entelektüel sermaye düzeyinin öğretmenle ilgili demografik değişkenlere ve okul özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek üzere yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin algılanan entelektüel sermaye düzeylerinin orta düzeyin üzerindedir olduğu sonucuna varılmıştır. Entelektüel Sermaye Ölçeği puanlarında oluşan varyansın küçük bir kısmı okul düzeyindeki değişkenlerle, büyük bir kısmı ise öğretmen düzeyindeki değişkenlerle açıklanabilmektedir. Ancak araştırmaya dâhil edilen bağımsız değişkenlerden (okul ve öğretmen düzeyindeki değişkenler) hiçbirisi oluşan varyansı açıklayamamaktadır. Okulların entelektüel sermaye puan ortalamaları ile YGS5 puanları arasında ise pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilse de bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenle ilgili demografik değişkenlere ve okul özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek üzere yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin orta düzeyin üzerindedir olduğu sonucuna varılmıştır. Akademik İyimserlik Ölçeği puanlarında oluşan varyansın oldukça düşük bir kısmı okul düzeyindeki değişkenlerle; büyük bir kısmı ise öğretmen düzeyindeki değişkenlerle açıklanabilmektedir. Ancak araştırmaya dâhil edilen bağımsız değişkenlerden (okul ve öğretmen düzeyindeki değişkenler) hiçbirisi oluşan varyansı açıklayamamaktadır. Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile YGS puanları arasında ise orta düzeyin üzerinde pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Sonuç olarak araştırmanın bulgularına göre, okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile entelektüel sermaye düzeyleri arasında düşük düzeyde, okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile akademik başarı (YGS5 puanları) düzeyleri arasında ise orta düzeyin üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Okulların

entelektüel sermaye düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilse de bu bulgu istatistiksel olarak anlamlı değildir.

5.2. Öneriler

Yapılan alanyazın taraması okulların entelektüel sermaye düzeyi ile ilgili çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu çalışma bu ihtiyaca cevap vermek üzere bir adımdır, ancak yeterli değildir. Bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca bu çalışmada, okulların entelektüel sermaye düzeyi, entelektüel sermaye ölçümünden en sık kullanılan yöntem olan algısal ölçüm yöntemi kullanılarak ölçülmüştür. Ancak reel verilere dayalı ölçüm yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalara ve okullardaki entelektüel sermaye düzeyinin derinlemesine incelenmesine olanak sağlayacak nitel çalışmalara da ihtiyaç vardır.

Bu çalışmanın sonucunda istatistiksel olarak anlamlı olmayan ama sayısal değer olarak küçümsenmeyecek ilişkiler tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda bu durumun örneklem büyüklüğü ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı gözlem birimi olarak okulun ele alındığı çalışmalarda daha büyük örneklemlemler ile çalışılması daha faydalı olabilir.

Bu çalışmanın sonuçları, okulun entelektüel sermaye düzeyi ve öğretmenin akademik iyimserlik düzeyi üzerinde cinsiyet, yaş, kıdem, hizmet yılı ve öğrenim durumu gibi demografik değişkenlerin; okul yaşı, dersliğe düşen öğrenci sayısı, öğretmen-öğrenci oranı okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısı gibi okul özelliklerinin pek etkili olmadığını ortaya koymuştur. Bu araştırmada kullanılan değişkenlerin dışında hangi değişkenlerin okulun entelektüel sermaye düzeyi ve öğretmenin akademik iyimserlik düzeyi üzerinde etkili olduğu araştırılabilir.

Araştırma sonuçları sosyo-ekonomik düzeyin akademik başarı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı bu çalışmada akademik iyimserliğin ve entelektüel sermayenin akademik başarı ile ilişkisi incelerken sosyo-ekonomik düzey değişkeni dikkate alınarak ayrı modellemelerin yapılması hedeflenmiş olsa da, maliyet ve zaman faktörlerinden kaynaklanan kısıtlayıcılar aşılamamıştır. Akademik başarıyı konu alan araştırmalarda, sosyo-ekonomik düzey değişkeni dikkate alınarak ayrı modellemelerin yapılmasının faydalı olabilir.

Bu çalışmanın sonuçları öğretmen başına düşen öğrenci sayısının veya dersliğe düşen öğrenci sayısının akademik başarıyla anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar ve maksimum fayda göz önünde bulundurularak, eğitime ayrılan kaynakların dersliğe düşen öğrenci sayısını ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısını azaltmak yerine, daha etkili alanların tespit edilerek bu alanlara yatırım için kullanılması ve eğitim yatırımlarında önceliklerin gözden geçirilmesi uygun olacaktır.

Bilindiği üzere eğitimde kalitenin göstergelerinden biri akademik başarı düzeyidir. Akademik başarıyı artırma çalışmaları ise çoğunlukla maliyeti yüksek çalışmalardır. Bu durum ise kısıtlı kaynakların maksimum fayda sağlayacak şekilde kullanılmasını gerektirir. Bu çalışmanın sonuçları öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyinin öğrenci başarısı üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, akademik iyimserliğin akademik başarıyı artırma çalışmalarında maliyeti düşük ancak etkili bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Bundan dolayı uygulamacılarda, akademik iyimserlik ve akademik iyimserliğin etkileri konusunda farkındalıklı oluşturmak gereklidir. Bunun yanı sıra uygulamacıların, akademik iyimserliği etkili bir araç olarak kullanabilmesine olanak sunacak donanımlara sahip olmasını sağlayacak nitelikteki eğitimlerle ve materyallerle desteklenmesi faydalı olabilir.

Bilgi toplumunun realiteleri, her yöneticinin aynı zamanda bir entelektüel sermaye yöneticisi olmasını gerektirmektedir. Bu gereklilik, en temel sermayesi bilgi olan eğitim örgütlerinde yöneticilik görevi üstlenmiş olanalar için daha baskındır. Bundan dolayı eğitim yöneticilerinin entelektüel sermaye konusunda gerekli donanıma sahip olmasını sağlayacak eğitimlerle desteklenmesi faydalı olabilir.

Bu çalışmada akademik iyimserliğin ve entelektüel sermayenin akademik başarı ile ilişkisi incelerken sosyo-ekonomik düzey değişkeni dikkate alınarak ayrı modellemelerin yapılması hedeflenmiş olsa da, maliyet ve zaman faktörlerinden kaynaklanan kısıtlayıcılar aşılammıştır. Benzer çalışmalarda sosyo-ekonomik düzey değişkenine duyarlı modellemelerin yapılabilmesi için araştırmacılar, araştırma sonuçlarından fayda sağlayacak politika yapıcı kurullar tarafından desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O., & Kayadibi, K. (2015). Kişi-örgüt uyumu sürecinde entelektüel sermayenin iş doyumunu ve örgütsel çekicilik üzerine etkisi: Bir üniversite hastanesi örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 92-122.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akçay, V. H. (2012). Pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini ile ilişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1, 123-140.
- Alpoğuz, D., & Şahin, A. (2014). Demokratik veya otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 53-67.
- Argüden, Y. (Ed.). (2005). *Entelektüel sermaye*. İstanbul: Arge.
- Argüden, Y., & Sağdıç, E. (2000). Mükemmellik modeli ve balanced scorecard. *Balanced scorecard* içinde (s. 9-16). İstanbul: Arge.
- Arı, G. S., & Tosunoğlu, N. G. (2011). Geleceğin yöneticileri astlarına güvende hangi özelliklere öncelik veriyor? *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 18(2), 85-103.
- Arıcı, İ. (2007). Öğrenci ailelelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersindeki başarılarına etkisi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(2), 151-168.
- Arıkboğa, Ş. (2003). *Entelektüel sermaye*. İstanbul: Derin.
- Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., & Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 1-8.

- Aslanargun, E., & Özakça, B. (2015). Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin başarı düzeylerine ailelerinin katkıda bulunma biçimleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 9-22.
- Aslanoğlu, S., & Zor, İ. (2006). Bilgi varlıklarının değerlemesi: Entelektüel sermaye ölçüm ve değerlendirme modelleri; karşılaştırmalı bir analiz. *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 29, 152-165.
- Atar, B. (2010). Basit doğrusal regresyon analizi ile hiyerarşik doğrusal modeller analizinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 78-84.
- Atar, H. (2014). Öğretmen niteliklerinin TIMSS 2011 fen başarısına çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 121-137.
- Aulia, F. (2016). Hubungan optimisme dan prestasi akademik: Sebuah meta analisis. *Seminar Asean 2nd Psychology & Humanity*, 141-148. <http://mpsi.umm.ac.id/files/file/141-148%20Farah%20Aulia.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Awad, E., & Ghaziri, H. (2004). *Knowledge management* New Jersey: Prentice Hall Publishing.
- Aydın, A., Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Ayrançöl, Z., & Tekdere, M. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde yapılan eğitim harcamalarının karşılaştırmalı analizi. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 1-30.
- Aytaç, T. (2014). Okullarda bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modeli: Öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 1-24. doi:10.15285/EBD.2014397394
- Aztekin, S., & Yılmaz, H. B. (2014). The effects of human and material resources on students' math achievement in 45 countries. *Problems of Education in The 21st Century*, 62, 8-20.
- Bahçekapılı, E., & Karaman, S. (2015). Uzaktan eğitimde kişilik özellikleri ve akademik başarı: Bir literatür incelemesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(3), 26-34.
- Bahçetepe, Ü., & Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*. 1(3), 83-101.

- Bakioğlu, A., & Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarısı açısından değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 13-29. doi:10.15285/EBD.2014409740
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (2. Basım). Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri* (9. basım). Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme* (7. Basım). Ankara: Pegem.
- Balkıs, M., & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2013). Öğretim lideri olarak okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 107-128.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Free Press.
- Başar, M., Şahin, C., & Akan, D. (2014). Okulların entelektüel sermayeleri ile örgütsel imajları arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 302-317.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in The Public Interest*, 4(1), 1-44. <http://journals.sagepub.com>. doi:10.1111/1529-1006.01431
- Bayer, E. (2005). Entelektüel sermaye ve bileşenlerinin işletmelerin kurumsallaşma süreçlerine etkilerinin geliştirilmesinde yöneticilerin liderlik rollerinin belirlenmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 91-103.
- Bayraktar, C. (2007). *Bilgi toplumuna geçiş sürecinde entelektüel sermaye ve Türkiye*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Beard, K. S., & Hoy, W. K. (2010). The nature, meaning, and measure of teacher flow in elementary schools: A test of rival hypotheses. *Educational Administration Quarterly*, 46, 426-460.

- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- Berberoglu, G. (2011). *Eğitim izleme raporu 2010*. İstanbul: ERG.
- Bevel, R. K., & Mitchell, R. M. (2012). The effects of academic optimism on elementary reading achievement. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 773-787. doi: 10.1108/09578231211264685
- Bickel, R. (2007). *Multilevel analysis for applied research*. New York: The Guilford.
- Bilge, B. (2013). Öğrenci başarısını arttırmada okul müdüründen beklenen liderlik özellikleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 12-23.
- Bisogno, M., Dumay, J., Rosi, F. M., & Polcini, P. T. (2018). Identifyin futuraa directions for IC research in education: A literature review. *Journal of Intellectual Capital*, 19 (1), 10-33. doi: 10.1108/JIC-10-2017-0133
- Blau, P. M., & Duncan., O. D. (1967). *The american occupational structure*. New York: John Wiley and Sons.
- Bolat, S. (2009). Örtülü bilgi kaynaklarının keşfi ve somutlaştırılması: Şirince örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 34, 339-359.
- Bontis, N. (1998). Intellectual capital: An exploratory study that develops measures and models. *Management Decision*, 36(2) 63-76.
- Bontis, N. (1999). *Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows of knowledge: An empirical examination of intellectual capital, knowledge management, and business performance*. Management of Innovation and New Technology Research Centre, Working Paper No: 86. McMaster University, Canada. 15 Temmuz 2018, <https://macsphere.mcmaster.ca/handel/11375/5371>.
- Bontis, N. (2001). Assessing knowledge assets: A review of the models used to measure intellectual capital. *Journal of Management Reviews*, 3(1), 41-60.
- Borland, M. V., Howsen, R. M., & Trawick, M. W. (2005). An investigation of the effect of class size on student academic achievement. *Education Economics*, 13(1), 73-83.

- Bornemann, M., & Wiedenhofer, R. (2014). Intellectual capital in education: A value chain perspective. *Journal of Intellectual Capital*, 15(3), 451-470. doi: 10.1108/JIC-05-2014-0060
- Bozkurt, Ö., & Ercan, A. (2017). Akademik iyimserlik ile performans arasındaki ilişkinin akademisyenler açısından değerlendirilmesi. *Bülent Ecevit Üniversitesi Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Kongresi (ICMEB'17) Özel Sayısı*, 251-263.
- Brooking, A. (1996), *Intellectual capital: Core asset for the third millenium enterprise*. London: Thomson Business Press.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1984). *Teacher behavior and student achievement*. Michigan: Michigan State University ast Lansing.
- Brownell, M., & Pajares, F. (1999) Classroom teachers' sense of efficacy to instruct special education students. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154–164.
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (s. 101-130). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş., & Atar, H. Y. (2014a). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu: 4. sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş., & Atar, H. Y. (2014b). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu: 8. sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. basım). Ankara: Pegem.
- Carr, A. (2016). *Pozitif psikoloji* (Ü. Şendilek, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavio*. New York: Cambridge University Press.
- Carver, C., Scheier, M., Miller, C., & Fulford, D. (2009). Optimisim. In S. Lopez & C.R. Snyder (Ed.) *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 303-312). New York: Oxford University Press.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martíné, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A

meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. doi:10.1016/j.edurev.2015.01.002

Cemaloğlu, N. (2013). *Eğitimin pin kodu*. Ankara: Pegem.

Centra, J. A., & Potter, D. A. (1980). School and teacher effects: An international model. *Review of Educational Research*, 50(2), 273-291.

Ceyhun, Y., & Çağlayan, M. U. (1997). *Bilgi teknolojileri Türkiye için nasıl bir gelecek hazırlamakta*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Champely, S. (2018). *pwr: Basic functions for power analysis*. <https://CRAN.R-project.org/package=pwr> sayfasından erişilmiştir.

Clark, K. B. (1965). *Dark ghetto*. New York: Harper&Row.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.

Coleman, J. S. (1972). Class integration -a fundamental break whit the past. *Saturday Review*, 58-59.

Çalışkan, F. (2009). *Örgüt kültürünün entelektüel sermaye üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Çanakçı, O., & Özdemir, A. Ş. (2015). Matematik başarısı ve anne-baba eğitim düzeyi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 25, 19-36. doi:10.17932/IAU.IAUD.m.13091352.2015.7/25.19-36

Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem.

Çetin, G. H. (2016). 21. yüzyılda pozitif psikolojinin parçası olarak umut ve Türkiye'deki yeri. Aylin Demirli Yıldız (Ed.), *Pozitif psikoloji bağlamında umut içinde* (s. 41-72). Ankara: Nobel.

Çıkrıkcı, M., & Daştan, A. (2002). Entelektüel sermayenin temel finansal tablolar aracılığıyla sunulması. *Bankacılar Dergisi*, 43, 18-32.

- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (İkinci baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Çiftçi, M., & Bal, N. P. (2015). Ortaokul öğrencilerinin anne-baba katılım düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 363-384. doi:10.14687/ijhs.v12i1.2974
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114-134.
- Çoker, E. (2009). *Çok-düzeyle regresyon modelleri ile çok-düzeyle yapısal eşitlik modellerinin uygulamalı karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21.
- Demir, K. (2011). Pozitif örgüt araştırmaları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2).
- Demir, S. (2018). Entelektüel sermaye ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 205-215. doi:10.17679/inuefd.385908
- Demircan, N., & Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- Demirgüneş, H. N. K. (2004). *Entelektüel sermayenin firma değeri üzerindeki etkisi ve ekonometrik bir analiz*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Demirkol, İ. (2006). *Entelektüel sermayenin firma değerine etkisi ve İMKB’de sektörel*

- uygulamalar. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Drucker, P. F. (1998a). *Fırtınalı dönemlerde yönetim* (B. Toksöz, Çev.). İstanbul: İnkılap.
- Drucker, P. F. (1998b). *Yeni gerçekler* (B. Karanakçı, Çev.). Ankara: Türkiye İş Bankası.
- Duignan, P. (1986). Research on effective schooling: Some implication for school improvement. *The Journal of Educational Administration*, 24(1), 59-73.
- Duncan, O. D., Featherman, D. F., & Duncan, B. (1982). *Socioeconomic background and achievement*. New York: Seminar Press.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Edvinsson L. (1997). Developing intellectual capital at Skandia. *Long Range Planning*, Elsevier Science Ltd. 30(3), 366-373.
- Edvinsson, L., & Malone, M. S. (1997). *Intellectual capital: Realizing your company's true value by finding its hidden brainpower*. New York: Harper Business Harper Collins Publishers.
- Emir, S., & Özdemir, N. (2004). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersindeki derse ilişkin tutum, akademik benlik kavramı ve öğrencilerin öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(8), 89-101.
- Engin, A. O., Özen, Ş., & Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 125-156.
- Ercan, M. K., Öztürk, M. B., & Demirgüneş, K. (2003). *Değere dayalı yönetim ve entelektüel sermaye*. Ankara: Gazi.
- Erden, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3),

- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, M. Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 33-46.
- Ereş, F., & Bıçak, D. K. (2017). Ortaokullarda öğrenci başarısını artıran ve engelleyen unsurlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(51), 32-45.
- Erkal, Z. E. (2006). *Entelektüel sermaye (ölçülmesi ve raporlanması)*. İstanbul: Derin.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenler için öznel iyi oluşu artırma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 33, 81-88.
- Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2010). Öznel iyi oluş ile algılanan kontrol arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 952-959.
- Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: New evidence of how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), 465–498.
- Ferreira, F. H. G., Gignoux, J., & Aran, M. (2010). *Türkiye’de ekonomik fırsat eşitsizliği: Varlık göstergeleri ve kadınların altyapı değişkenleri kullanılarak yapılan bir değerlendirme* (Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı Raporu, Rapor No: 3). Ankara.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Fischer, C. S., Hout, M., Jankowski, M.S., Lucas, S.R., Swidler A., & Voss, K. (1996). *Inequality by design: Cracking the bell curve myth*. Princeton: Princeton University Press.
- Forsyth, D. R., Lawrence, N. K., Burnette, J. L., & Baumeister, R. F. (2007). Attempting to improve the academic performance of struggling college students by bolstering their self-esteem: An intervention that backfired. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(4), 447-459. doi:10.1521/jscp.2007.26.4.447.

- Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology, 46*(2), 213–233.
- Fukuyama, F. (1998). *Güven* (A. Buğdaycı, Çev.). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Fuller, B. (1987). What school factors raise achievement in the third world? *Review of Educational Research, 57*(3), 255-292.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology, 9*(2), 103–110.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2016). *Psikoloji ve yaşam* (A. A. Özdoğru, Çev. Ed.). Ankara: Nobel (Orişinal Eser: *Psychology and life*, 19th ed., by Richard J. Gerrig & Philip G. Zimbardo, 2010, New Jersey: Pearson).
- Gillham, J. E., & Seligman, M. E. P. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Research and Therapy, 37*, 163-173.
- Gladwell, M. (2018). *Davut ve golyat* (Z. Kökkaya Chalar, Çev.). İstanbul: MediaCat.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education, 17*, 807-818.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The elementary school Journal, 102*(1), 3-17.
- Goddard, R. G., Sweetland, S. R., & Hoy, W. H. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly, 36*(5), 683-702.
- Gogan, L. M. (2014). An innovative model for measuring intellectual capital. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 124*, 194-199. doi:10.1016/j.sbspro.2014.02.477
- Gogan, L. M., & Draghici, A. (2013). A model to evaluate the intellectual capital. *Procedia Technology, 9*, 867-875. doi:10.1016/j.protcy.2013.12.09
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında duygusal zekâ* (Handan Balkara, Çev.). İstanbul: Varlık.

- Gordon, P. (1998, June). *Managing intellectual capital for profit*. Measuring and Valuing Intellectual Capital Conference, London.
- Gök, D. (2010). *Anne tutumlarının öğrencelerin başarıları ve yetenekleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Göksel, A., Aydın, B., & Bingöl, D. (2010). Örgütlerde bilgi paylaşım davranışı: Sosyal sermaye boyutundan bir bakış. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(4), 87-109.
- Görmüş, A. Ş. (2009). Entelektüel sermaye ve insan kaynakları yönetiminin artan önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi* 11(1), 57-7.
- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- Gustafsson, J. E. (2003). What do we know about effects of school resources on educational results? *Swedish Economic Policy Review*, 10, 77-110.
- Gustafsson, J. E., & Undheim, J. O. (1996). Individual differences in cognitive functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Ed.), *Handbook of educational psychology* (pp. 186-242). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Guthrie, J. (2001). The management, measurement and the reporting of intellectual capital. *Journal of Intellectual Capital*, 2(1), 27-41.
- Güleç, S., & Alkış, S. (2003). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeylerinin birbiriyle ilişkisi. *İlköğretim Online*, 2(2), 19-27.
- Güner, M. F. (2008). Bir stratejik yönetim modeli olarak Balanced Scorecard. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 247 – 265.
- Güngör, A. (2017). Eğitimde pozitif psikolojiyi anlamak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 154-166.
- Güngör, G., & Celep, C. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgüt içi bilgi paylaşımı, örgütsel öğrenme ve entelektüel sermaye düzeyleri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 932-947.
- Hamilton, L., Roksa, J., & Nielsen, K. (2018). Providing a “Leg Up”: Parental involvement and opportunity hoarding in college. *Sociology of Education*, 91(2), 111-131. doi:10.1177/0038040718759557

- Hanushek, E. A. (1998). The evidence on class size. Occasional Paper Number 98-1. Wallis Institute of Political Economy. University of Rochester. <https://www.researchgate.net/publication/250604445> sayfasından erişilmiştir.
- Harrold, D. (2000). Developing intellectual capital. *Control Engineering*, 47(9), 63–68.
- Hattie, J. (2003, October). *Teachers make a difference, what is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne.
- Heck, R. H., & Thomas, S. L. (2015). *An introduction to multilevel modeling techniques: MLM and SEM approaches using Mplus (Third Edition)*. New York and Hove: Routledge.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji kuram, araştırma ve uygulamalar* (T. Doğan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel (Orijinal Eser: *Positive psychology, theory, research and applications* first ed., by Kate Hefferon & Ilona Boniwell, 2011, McGraw-Hill Companies).
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Heyneman, S. P., & Loxley, W. (1982). Influences on academic achievement across high and low income countries: A re-analysis of iea data. *Sociology of Education*, 55(1), 3-21.
- Hobikoğlu, E. (2011). Entelektüel sermayenin önemi, sınıflandırılması ve ölçme yöntemleri: Kuramsal bir çerçeve. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 86-99.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods* 6(1), 53-60.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (S.

- Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel (Orijinal Eser: *Educationonal administration theory, rsearch and practice*, 7th ed., by Wayne K. Hoy & Cecil G. Miskel, 2005, McGraw-Hill Companies).
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427-445.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools. In W. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Contemporary issues in educational policy and school outcomes* (pp. 135–157). Greenwich, Connecticut: Information Age.
- Hurn, C. J. (2018). *Eğitim sosyolojisi okulun imkân ve sınırları* (M. Sever, Çev. Ed.). Ankara: Pegem (Orijinal Eser: *The limits and possibilities of schooling an introduction to the sociology of education*, 3rd ed., by Christopher J. Hurn, 1993, Pearson).
- Huta, V. (2014). When to use hierarchical linear modeling. *The Quantitative Methods for Psychology*, 10(1), 13-28. doi:10.20982/tqmp.10.1.p013
- Işık, H. (2004). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 12-24). Ankara: Pegem.
- İnce, C. (2014). *Sosyal sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkinin sosyolojik bir analizi: Şanlıurfa’da bir alan araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- İnce, M., Alagöz, S., & Özpeynirci, R. (2004). Değişim sürecinde entelektüel sermayenin stratejik yönetimi açısından eğitime yüklenen fonksiyonlar. *Selçuk Üniversitesi*

- Karaman İ.B.F. Dergisi*, 4(1), 163-183.
- Jacobsen K., & Hofman-Bang, P. (2005). IC rating modeli. Argüden, Y. (Ed.), *Entelektüel sermaye içinde*, (s. 15-37). İstanbul: Arge Danışmanlık.
- Jencks, C. B. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York: Basic Books.
- Jencks, C., Smith, M., Henry Acland, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. London: Praeger.
- Jimenez, E., & Cox, D. (1989). *The Relative Effectiveness of Private and Public Schools: Evidence from Two Developing Countries*. Living Standards Measurement Study Working Paper No. 60. Washington, D.C.: The World Bank.
- Kanıbir, H. (2004). Yeni bir rekabet gücü kaynağı olarak entelektüel sermaye ve organizasyonel performansa yansımaları. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 77-85.
- Kantos, Z. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, S. R., & Norton, D. P. (1999). *Balanced scorecard: Şirket stratejisini eyleme dönüştürmek*. (S. Egeli, Çev.). İstanbul: Sistem.
- Kaplan, S. R., & Norton, D. P. (2000). Balanncce Scorecard'ın bir stratejik yönetim sistemi olarak kullanılması. *Balanced scorecard içinde* (s. 17-33). İstanbul: Arge Danışmanlık.
- Karacan, S. (2004). Entelektüel sermaye ve yönetimi. *Mali Çözüm Dergisi*, 69, 177-199.
- Karakuş, M. (2008). Eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 334-349.
- Karakuş, M., & Çobanoğlu, N. (2013). İlkokullarda entelektüel sermayenin ölçülmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 158-181.

- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi* (7. Basım). Ankara: 3A.
- Karip, E. (1996). Utility of regression based research in school improvement. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 233-244.
- Karip, E. (2007). Eğitimde veriye dayalı çözümler ve sağduyu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Güz, 1-2.
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2(2) 245-257.
- Kaya, A., Bozaslan, H., & Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.
- Kaya, F., & Oğurlu, Ü. (2015). Benlik saygısı, zekâ ve akademik başarı ilişkisi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 951-965.
- Kaya, F., Juntune, J., & Stough, L. (2015). Intelligence and its relationship to achievement. *Elementary Education Online*, 14(3), 1060-1078.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 343-350.
- Kelly, A. (2004a). *The intellectual capital of schools measuring and managing knowledge, responsibility*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Kelly, A. (2004b). The intellectual capital of schools: Analysing government policy statements on school improvement in light of a new theorization. *Journal of Education Policy*, 19(5), 609-629.
- Kerimov, R. (2011). *Entelektüel sermayenin ölçülmesi, raporlanması ve işletme performansına etkisi: Örnek bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kızıl, C. (2010). *Entelektüel sermaye analizleri*. İstanbul: Derin.
- Kirby, M. M., & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community

- engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542-562. doi:10.1108/09578231111159539
- Korkmaz, M. (2005). İlköğretim okullarında örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 529-548.
- Kurgun, O. A., & Akdağ, G. (2013). Entelektüel sermaye ve örgüt performansı ilişkisi: Akdeniz bölgesindeki otel işletmelerinde bir araştırma. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 155-176.
- Kurz, N. M. (2006). The relationship between teacher's sense of academic optimism and commitment to the profession. Doctoral Dissertation, The Ohio State University Graduate School, Ohio State.
- Kutlu, Ş. (2008). *Entelektüel sermayenin hesaplanmasında muhasebe bilgi sisteminin katkısı: Katılım bankalarında bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kuyucu, B. A. (2005). Entelektüel sermaye yönetimi. Y. Argüden (Ed.), *Entelektüel sermaye içinde* (s. 36-60). İstanbul: Arge Danışmanlık.
- Lamb, S., & Fullarton, S. (2002). Classroom and school factors affecting mathematics achievement: A comparative study of Australia and the United States using TIMSS. *Australian Journal of Education*, 46(2), 154-171.
- Li, A., & Fischer, M. J. (2017). Advantaged/Disadvantaged school neighborhoods, parental networks, and parental involvement at elementary school. *Sociology of Education*, 90(4), 355-377. doi:10.1177/0038040717732332
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev. Ed.) Ankara: Nobel (Orijinal Eser: *Educationonal administration*, 6th ed., by Fred C. Lunenburg & Allan C. Ornstein, 2012, Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning).
- Maas, C. J. M., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology*, 1(3), 86-92. doi:10.1027/1614-1881.1.3.86
- Mackintosh, N. J. (1998). *IQ and human intelligence*. Oxford: Oxford University Press.
- Mammadov, E. (2015). *Duygusal zekâ düzeyi ile akademik başarı ilişkisi: Turizm lisans öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Marr, B. (2008). Impacting future value: How to manage your intellectual capital. Management Accounting Guideline, The Society Management Accountants of Canada, The American Institute of Certified Public Accountants and The Chartered Institute of Management Accountants. http://www.cimaglobal.com/Documents/ImportedDocuments/tech_mag_impacting_future_value_may08.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Marr, B. (2018). Balanced corecard: A quick introduction to the four perspectives. <https://www.bernardmarr.com/default.asp?contentID=968> adresinen erişilmiştir.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F.D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- McGuigan, L., & Hoy, W.K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim İstatistikleri*. <http://ankara.meb.gov.tr:http://ankara.meb.gov.tr/egitim-istatistikleri/icerik/24> adresinden alınmıştır.
- Nartgöl, Ş., & Çakır, M. (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 379-391.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T., Boykin, A., Brody, N., Ceci, S., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.
- Nelson, L. M. (2012). *The relationship between academic optimism and academic achievement in middle schools in Mississippi*. Doctoral Dissertation, The University of Southern Mississippi Graduate School, Mississippi. <https://aquila.usm.edu/dissertations/813/> adresinden erişildi.
- Noddings, N. (2016). *Eğitim felsefesi* (R. Çevik, Çev.). Ankara: Nobel.
- Nonaka, I. (1999). Bilgi yaratan şirket. *Bilgi yönetimi içinde*, (s. 29-50), (G. Bulut, Çev.). İstanbul: Mess

- O'Neil, P. W. (2004). *Managing intellectual capital: Knowledge management and professional development in public relations firms*. Doktora Tezi, The University of North Carolina at Chapel Hill, North Carolina.
- Oral, I., & McGivney, E. J. (2014). *Türkiyede Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Raporu ve Analizi*. İstanbul: ERG.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Education and Training Policy, Paris: OECD Publishing*. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd_publication_teachers_matter_english_061116.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2011). *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school*. OECD Publishing.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2016). *Ortaöğretim Kurumlarına Göre 2016 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Sonuçları Kitabı (1. Kitap)*. <https://www.osym.gov.tr/TR,13408/ortaogretim-kurumlarina-gore-2016-ogrenci-secme-ve-yerlestirme-sistemi-sonuclari-kitabi.html> adresinden alınmıştır.
- Örnek, A. Ş., & Ayas, S. (2015). Entelektüel sermaye ile yenilikçi iş davranışının işletme performansına etkisi: Bilişim sektörü uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 16(2), 91-116.
- Özbek, M. F. (2008). Güven, belirsizlik ve risk alma davranışı ilişkisi: Teorik yaklaşım. *Akademik Bakış Dergisi*, 15, 1-12.
- Özcan, M. (2014, Haziran 2). Okulda öğrenmeyi başarmak için. *Hürriyet*. <http://ww.hurriyet.com.tr/egitim/okulda-ogrenmeyi-basarmak-icin-26522809> adresinden alındı.
- Özçelik, D. A., Gelbal, S., Çalışkan, M., & Beyhan, A. S. (2005). *PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Raporu*. Ankara: EARGED.
- Özdemir, N., & Kavak, Y. (2017). *Akademik başarı kısılacındaki okul yöneticileri* (1. basım). Ankara: Pegem.
- Özdemir, S. (2017). *PISA sınavı ne söylüyor?* <http://www.kamudanh Haber.net>. adresinden alındı.

- Özer, Y., & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Özevren, M., & Yıldız, S. (2010). Entelektüel sermayenin ölçüm yöntemleri ve kriterlerinin belirlenmesi üzerine araştırma. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 29(2), 275-289.
- Özkan, M., & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Parashar, F. (2009). The psychology of optimism and pessimism: Theories and research findings. <http://positivepsychology.org.uk/optimism-pessimism-theory> sayfasından erişilmiştir.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association.
- Pirtini, S. (2004). *Pazarlama yönetimi açısından entelektüel sermaye*. İstanbul: Türkmen.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality. *Psychological Bulletin*, 35(2), 322–338.
- R Development Core Team. (2018). *R: A language and environment for statistical computing*. <https://cran.r-project.org> sayfasından erişilmiştir.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S., (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Sage Publications: California.
- Razon, N. (1987). Öğrenme olgusu ve okul başarısını etkileyen faktörler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(63), 1-6.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev. Ed.) Ankara: Nobel (Orijinal Eser: *Organizational Behavior*, 14th ed., by Stephen P. Robbins & Timothy A. Judge, 2011, New Jersey: Pearson).
- Ross, G., & Ross, J. (1997). Measuring your company's intellectual performance. *Long Range Planning*, 30(3) 325-426.

- Roth, R. A., Suldo, S. M., & Ferron, J. M. (2017). Improving middle school students' subjective well-being: Efficacy of a multicomponent positive psychology intervention targeting small groups of youth. *School Psychology Review*, 46(1), 21-41.
- Salmerón, G. R., García, P. J., López, M. D., & García, C. G. (2016). Collinearity diagnostic applied in ridge estimation through the variance inflation factor. *Journal of Applied Statistics*, 43(10), 1831-1849.
- Santrock, J. W. (2018). *Eğitim psikolojisi* (D. M. Siyez, Çev. Ed.). Ankara: Nobel (Original Eser: *Educational psychology*, 5th ed., by John W. Santrock, 2011, New York: M.C. Graw-Hill).
- Sarier, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Scheier, M., & Carver, C. (2009). Optimisim. In S. Lopez (Ed.) *Encyclopedia of positive psychology* (pp. 656-663). Chichester: Blackwell Publishing Ltd.
- Schiefelbein, E., & Farrell, J. (1981). *Determinants of school achievement: A review of research for developing countries*. Ottawa: Idrc.
- Schlechty, P. C. (2011). *Okulu yeniden kurmak* (Y. Özden, Çev.). Ankara: Nobel.
- Schleleicher, A. (2014, Mart 13). PISA'da başarının sırrı öğretmene yatırım. *Hürriyet*. (G. Koca, Röportaj Yapan). <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/25997012.asp> sayfasından erişilmiştir.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (Second Edition). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. In C.R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *In. Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction.

American Psychologist, 55, 5-14.

- Sevgi, S. (2010). Uluslararası matematik ve fen çalışmasında (TIMSS 2007) öğretmen özelliklerinin öğrencilerin matematik başarıları ile ilişkisi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, Ocak-Mart, 39-44.
- Sezgin, F. (2013). Sosyal bir sistem olarak okul. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (s. 63-100). Ankara: Pegem.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., & Er, E. (2016). Liselerde akademik başarısızlık: nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 95-111.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary school to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165. doi:10.1023/A:1023713829693
- Sıgır, Ü., & Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30-48.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Stewart, T. A. (1991). Brainpower. *Fortune*, 123(11), 42-60.
- Stewart, T. A. (1997). *Entelektüel Sermaye: Kuruluşların Yeni Zenginliği* (N. Elhüseyni, Çev.). İstanbul: Mess.
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eight grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141. EJ533315
- Sveiby, K. E. (1997). The intangible assets monitor. *Journal of Human Resource Costing and Accounting*, 2(1), 73-97.
- Şahin, C. (2011). *Sosyal ve entelektüel sermayenin ilköğretim ile ortaöğretim okullarında kullanılma düzeylerinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, C., Akan, D., & Başar, M. (2014). Okullardaki sosyal ve entelektüel sermaye ilişkilerinin düzeyinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 300-320.

- Şamiloğlu, F. (2002). *Entelektüel sermaye*. Ankara: Gazi.
- Şerbetçi, D. (2003). 21. YY işletmelerinin gerçek zenginlik kaynağı: İnsan sermayesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 155-170.
- Şevik, Y. (2014). *İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. Yüksek Lisan Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Şirin, S. R., & Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 Değerlendirmesi:Türkiye İçin Veriye Dayalı Eğitim Reformu Önerileri*. İstanbul: TÜSİAD.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği* (4. basım). Ankara: Pegem.
- Şişman, M., Acat, M. B., Aypay, A., & Karadağ, E. (2011). *Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması TIMSS 2007 Ulusal Matematik ve Fen Raporu 8. Sınıflar*. Ankara: EARGD.
- Tarhan, N., Gümüsel, O., & Sayım, A. (2014). *Pozitif psikoloji çoklu zekâ uygulamaları*. İstanbul: Timaş.
- Taşlıyan, M., Hırlak, B., & Harbalıoğlu, M. (2015). Duygusal zekâ, iletişim becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişki: Üniversite öğrencilerine bir uygulama. *ASSAM International Refereed Journal*, 3 , 45-58.
- Tatar, M. (2006). Okul ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim*, 171, 156-166.
- TEDMEM (2018). *Okullar dezavantajlı öğrenciler için fark yaratabilir mi?* <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/okullar-dezavantajli-ogrenciler-icin-fark-yaratabilir-mi> adresinden erişilmiştir.
- Terzioğlu, T. (2008). *Eğitim izleme raporu 2007*. İstanbul: ERG.
- Thompson, B. (2004). Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications. Washington DC: American Psychological Association.
- Toffler, A. (2008). *Üçüncü dalga* (S. Yeniçeri, Çev.). İstanbul: Koridor.
- Toraman, Ç., Akay, E., Özdemir, H. F., & Karadağ, E. (2018). *Çok düzeyli regresyon modelleri HLM uygulamaları*. Ankara: Nobel.

- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel.
- Tösten, R., & Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 867-889. http://dergipark.gov.tr/esosder/issue/28698/306900_pdf_sayfasından_erişilmiştir.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175. doi:10.1108/09578231311304689
- Turan, S., & Bektaş, F. (2014). Liderlik. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetiminde teori, araştırma ve uygulama içinde* (s. 293-336). Ankara: Pegem.
- Türk Dil Kurumu. (2015). *Büyük Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr>. adresinden alındı.
- Ural, A., & Çınar, F. N. (2014). Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencinin matematik başarısına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 41-56.
- Uzay, Ş., & Savaş, O. (2003). Entelektüel sermayenin ölçülmesi: Mobilya sektöründe karşılaştırmalı bir uygulama örneği. *Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 20, 163-181.
- Uzun, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, O. (2010). Entelektüel sermayenin raporlanması ve UMS 38 maddi olmayan duran varlıklar standardı kapsamında değerlendirilmesi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 20-39.
- Van Horn, R. (2001). Intellectual capital. *Phi Delta Kappa*, 82(9), 721-723.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.
- Weinstein, N. D. (1984). Why it won't happen to me: Perceptions of risk factors and susceptibility. *Health Psychology*, 3(5), 431-457.
- Weinstein, N. D. (1989). Optimistic biases about personal risks. *Science*, 246(4935), 1232-1233.

- Weinstein, N. D., & Klein, W. M. (1996). Unrealistic optimism: Present and future. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 15(1), 1-8.
- Weiten, W., Hammer, E. Y., & Dunn, D. S. (2016). *Psikoloji ve çağdaş yaşam insan uyumu* (E. İkiz, Çev. Ed.). Ankara: Nobel (Orijinal Eser: *Psychology and contemporary life human adjustment*, 10th ed., by Wayne Weiten, Elizabeth Yost Hammer & Dana S. Dunn, 2015, Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning).
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425. doi:10.1177/0013161X 03253411
- World Bank. (1990). *Primary education. A world bank policy paper*. Washington: The World Bank.
- World Bank. (2000). *Turkey economic reforms living standards and social welfare study* (Rapor No: 20029-TU). Document of the World Bank.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yanar, Ö. (2013). Entelektüel sermaye ve örgütlerin performansı üzerine etkisi. *Maltepe Üniversitesi İİBF, Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Analiz Dergisi*, 2, 79-95.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk psikolojisi* (15. basım). İstanbul: Remzi.
- Yereli, A. N., & Gerşil, G. (2005). Entelektüel sermayeyi ölçme ve raporlama yöntemleri. *Yönetim ve Ekonomi*, 12(2), 17-29.
- Yıldırım, H. H., Yıldırım, S. & Ceylan, E. (2017). *Türkiye Perspektifinden TIMSS 2015 Sonuçları*. Ankara: TEDMEM.
- Yıldırım, H. H., Yıldırım, S., Yetişir, M. İ., & Ceylan, E. (2013). *PISA 2012 Ulusal ön raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldız, S. (2011). Entelektüel sermayenin işletme performansına etkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 11-

- Yılmaz, E., & Kurşun, A. T. (2015a). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 35-48.
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. T. (2015b). Okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 46-69.
- Yılmaz, E., & Yıldırım, A. (2017). Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1215-1224. doi:10.14687/jhs.v14i2.4126
- Yılmaz, Y. (2006). Entelektüel sermaye yönetiminde yeni bir sistem: Bilgi bilançosu. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(1), 511-526.
- Yılmaz, H. B. (2010). Correlates of Scientific Literacy: A Hierarchical Linear Model of Turkish Student's Scientific Literacy Achievement at 2006 Program for International Student Assessment. VDM Verlag Dr. Müller: Saarbrücken.
- Yörük, N., & Erdem, M. S. (2006). Farklı entelektüel sermaye ölçme yöntemlerinin firmaların stratejik karar alma sürecine etkileri. *Muhasebe-Finansman Araştırma Uygulama Dergisi*, 6(15), 59-71.
- Yörükoğlu, A. (1993). *Çocuk ruh sağlığı* (18. basım). İstanbul: Özgür.
- Zöhrap, D. U. (2004). *Lise öğrencilerinde algılanan ana baba tutumları ve aile yapısının ergen kişilik özelliklerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EKLER



Ek 1. Örneklemdeki Öğretmenlere ve Okullara Ait İstatistikler

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Erkek	177	36,4	36.4
Kadın	309	63,6	100.0
Toplam	486	100,0	

Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Lisans	382	78.6	78.6
Lisans Üstü (Doktora dâhil)	104	21.4	100.0
Toplam	486	100.0	

Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı

Branş	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Türk Dili ve Edebiyatı	81	16.7	16.7
Tarih	31	6.4	23.0
Felsefe	18	3.7	26.7
Coğrafya	37	7.6	34.4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	16	3.3	37.7
Matematik	69	14.2	51.9
Fizik	32	6.6	58.4
Kimya	31	6.4	64.8
Biyoloji	28	5.8	70.6
Rehberlik	22	4.5	75.1
Müzik	16	3.3	78.4
Görsel Sanatlar	12	2.5	80.9
Beden Eğitimi	15	3.1	84.0
Bilişim Teknolojileri	6	1.2	85.2
İngilizce	49	10.1	95.3
Almanca	23	4.7	100.0
Toplam	486	100.0	

Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Kıdem	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
2	4	.8	.8
3	9	1.9	2.7
4	6	1.2	3.9
5	6	1.2	5.1
6	5	1.0	6.2
7	9	1.9	8.0
8	7	1.4	9.5
9	4	.8	10.3
10	12	2.5	12.8
11	8	1.6	14.4
12	2	0.4	14.8
13	8	1.6	16.5
14	7	1.4	17.9
15	8	1.6	19.5
16	21	4.3	23.9
17	17	3.5	27.4
18	33	6.8	34.2
19	20	4.1	38.3
20	35	7.2	45.5
21	20	4.1	49.6
22	27	5.6	55.1
23	36	7.4	62.6
24	24	4.9	67.5
25	34	7.0	74.5
26	24	4.9	79.4
27	16	3.3	82.7
28	11	2.3	85.0
29	12	2.5	87.4
30	16	3.3	90.7
31	6	1.2	92.0
32	6	1.2	93.2
33	11	2.3	95.5
34	3	.6	96.1
35	2	.4	96.5
36	4	.8	97.3
37	3	.6	97.9
38	7	1.4	99.4
39	1	.2	99.6
41	2	.4	100.0
Toplam	486	100.0	

Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
24	2	.4	.4
25	1	.2	.6
26	2	.4	1.0
27	3	.6	1.6
28	5	1.0	2.7
29	2	.4	3.1
30	11	2.3	5.3
31	2	.4	5.8
32	5	1.0	6.8
33	4	.8	7.6
34	8	1.6	9.3
35	13	2.7	11.9
36	9	1.9	13.8
37	13	2.7	16.5
38	11	2.3	18.7
39	26	5.3	24.1
40	24	4.9	29.0
41	15	3.1	32.1
42	17	3.5	35.6
43	23	4.7	40.3
44	21	4.3	44.7
45	26	5.3	50.0
46	23	4.7	54.7
47	26	5.3	60.1
48	30	6.2	66.3
49	23	4.7	71.0
50	38	7.8	78.8
51	11	2.3	81.1
52	18	3.7	84.8
53	10	2.1	86.8
54	10	2.1	88.9
55	14	2.9	91.8
56	3	.6	92.4
57	7	1.4	93.8
58	14	2.9	96.7
59	2	.4	97.1
60	6	1.2	98.4
61	2	.4	98.8
62	3	.6	99.4
63	3	.6	100.0
Toplam	486	100.0	

Örneklemedeki Okullar ve Bu Okullardan Örnekleme Dâhil Olan Öğretmenlerin Sayısı

Okullar	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Etlik AL	14	2.9	2.9
Fethiye Kemal Mumcu AL	16	3.3	6.2
Genç Osman AL	15	3.1	9.3
Abdullah Mürşide Özünenek AL	15	3.1	12.3
Ankara Lisesi	16	3.3	15.6
Yıldırım Beyazıt AL	13	2.7	18.3
Altındağ Gazi AL	13	2.7	21.0
Çağrıbey AL	15	3.1	24.1
Cumhuriyet AL	15	3.1	27.2
Tuzluca AL	15	3.1	30.2
Ege AL	19	3.9	34.2
Süleyman Demirel AL	19	3.9	38.1
Sincan AL	15	3.1	41.2
Erdem Beyazıt AL	15	3.1	44.2
Dr. Şerafettin Tombuloğlu AL	17	3.5	47.7
Elvankent Bilgi (ŞÖHD) AL	17	3.5	51.2
Eryaman (ŞEA) AL	14	2.9	54.1
Mehmetçik AL	17	3.5	57.6
Ayrancı Aysel Yüçetürk AL	15	3.1	60.7
Ayrancı AL	16	3.3	64.0
Hacı Ömer Tarman AL	14	2.9	66.9
Bahçelievler Deneme AL	14	2.9	69.8
Bahçelievler AL	15	3.1	72.8
Kurtuluş AL	15	3.1	75.9
İncesu AL	14	2.9	78.8
Kocatepe Mimar Kemal AL	15	3.1	81.9
Ankara Atatürk Lisesi	14	2.9	84.8
Alparslan AL	16	3.3	88.1
Gazi AL	15	3.1	91.2
Mustafa Kemal AL	15	3.1	94.2
Yahya Kemal Beyatlı AL	13	2.7	96.9
Kaya Bayazıt AL	15	3.1	100.0
Toplam	486	100.0	

Okullara Ait İstatistikî Bilgiler

Okul Adı	Okul Yaşı	YGS5 Puanı	YGS6 Puanı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Dersliğı Düşen Öğrenci	Öğretmene Düşen Öğrenci
Etlik AL	46	238.13	222.20	53	509	26.80	9.60
Fethiye Kemal Mumcu AL	27	358.55	357.93	52	681	28.38	13.10
Genç Osman AL	17	227.75	216.02	77	1076	31.65	13.97
A. Mürşide Özünenek AL	16	320.79	319.03	37	532	31.29	14.38
Ankara Lisesi	93	320.12	326.44	44	559	27.95	12.70
Yıldırım Beyazıt AL	27	343.08	345.45	38	454	25.22	11.95
Altındağ Gazi AL	84	311.13	304.55	37	414	25.88	11.19
Çağrıbey AL	23	325.00	324.78	51	757	30.28	14.84
Cumhuriyet AL	15	312.59	314.66	46	646	30.76	14.04
Tuzlucaıyır AL	40	288.03	278.47	47	650	30.95	13.83
Ege AL	15	213.86	202.79	66	947	30.55	14.35
Süleyman Demirel AL	24	350.64	356.88	57	744	28.62	13.05
Sincan AL	50	219.19	206.11	90	1100	33.33	12.22
Erdem Beyazıt AL	7	304.51	305.12	66	825	25.78	12.50
Dr.Şerafettin Tombuloğlu AL	60	225.05	211.49	57	601	24.04	10.54
Elvankent Bilgi (ŞÖHD) AL	11	346.29	345.01	55	809	29.96	14.71
Eryaman (ŞEA) AL	24	218.52	204.89	107	1195	29.88	11.17
Mehmetçik AL	25	243.45	232.95	66	788	30.31	11.94
Ayrancı Aysel Yüçetürk AL	37	261.19	255.68	58	646	28.09	11.14
Ayrancı AL	11	349.50	353.01	52	611	25.46	11.75
Hacı Ömer Tarman AL	20	335.81	338.87	57	625	31.25	10.96
Bahçelievler Deneme AL	61	227.07	217.44	81	848	28.26	10.47
Bahçelievler AL	11	332.77	328.85	49	642	26.75	13.10
Kurtuluş AL	62	306.68	306.16	50	553	26.33	11.06
İncesu AL	40	215.31	201.42	39	515	25.75	13.21
Kocatepe Mimar Kemal AL	42	338.39	333.81	55	605	25.21	11.00
Ankara Atatürk Lisesi	130	412.00	415.44	103	1492	27.63	14.49
Alparslan AL	30	315.37	314.95	79	1186	30.41	15.01
Gazi AL	32	382.26	384.69	83	1052	27.84	12.67
Mustafa Kemal AL	57	255.38	245.40	79	900	23.68	13.39
Yahya Kemal Beyatlı AL	37	307.78	299.53	58	708	29.50	12.21
Kaya Bayazıtıoğlu AL	21	214.60	199.99	93	784	23.76	8.43
Ortalamalar	37.34	294.40	289.69	61.94	764.19	28.17	12.41

Ek 2. Veri Toplama Araçları

Sayın Katılımcı,

Bu veri toplama araçları, “Anadolu Lisesi Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algısı ve Akademik İyimserliği ile Okulun Akademik Başarısı Arasındaki İlişki” adlı doktora tez çalışması için gerekli olan verileri toplamak için hazırlanmıştır. Sorulara vereceğiniz cevaplar, sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz, araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Ercüment DEMİR

Açıklama: Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı (X) işareti koyarak belirtiniz ya da yazınız.

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

Öğrenim durumunuz : Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Yaşınız : _____ Mesleki kıdeminiz (yıl) : _____

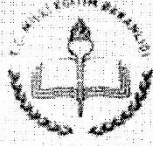
Bu okuldaki hizmet süreniz (yıl) : _____ Branşınız : _____

Açıklama: Lütfen, ilgili seçeneklerden sizin için en uygun olanı daire içine alarak belirtiniz.

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

Entelektüel Sermaye Ölçeği		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Bu okuldaki öğretmenler, okulu sahiplenir ve okulla ilgili işlerin sorumluluğunu üzerlerinde hissederler.	1	2	3	4	5
2	Bu okuldaki öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili şekilde gerçekleştirecek yeteneklere sahiptirler.	1	2	3	4	5
3	Bu okuldaki öğretmenler, okula katkısı olabilecek yeni fikirler üretmektedirler.	1	2	3	4	5
4	Bu okuldaki öğretmenler, iş arkadaşları ile olumlu ilişkilere sahiptirler.	1	2	3	4	5
5	Bu okuldaki öğretmenler, okulda veya sınıfta yeni durumlar karşısında yaratıcı fikirler üretebilirler.	1	2	3	4	5
6	Bu okuldaki öğretmenler, diğer öğretmenler ile işbirliği ve takım çalışması içinde çalışmaktadırlar.	1	2	3	4	5
7	Bu okulda, öğretmenleri başarıya yönlendiren ve başarıyı önemseyen bir okul kültürü bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
8	Bu okulda, öğretmenlerin yeni fikirler üretmeleri teşvik edilmektedir.	1	2	3	4	5
9	Bu okulda, bütün çalışanlar yaptıkları işlerde en kaliteli sonuçları almayı amaçlayarak çalışır.	1	2	3	4	5
10	Bu okulda, yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar birbirlerini desteklemektedir.	1	2	3	4	5
11	Bu okulda, hizmetler en hızlı şekilde verilmeye çalışılmaktadır.	1	2	3	4	5
12	Bu okulda, stratejik planlamalar yapılmakta ve okul bu planlara göre yönetilmektedir.	1	2	3	4	5
13	Bu okulda, hizmetlerin en kaliteli şekilde verilmesi hedeflenmektedir.	1	2	3	4	5
14	Bu okulda, öğretmenler okumaları ve kendilerini geliştirmeleri için teşvik edilmektedir.	1	2	3	4	5
15	Bu okulda, alınacak yeni kararlar eskiden yaşanmış benzer durumların kayıtları incelenerek alınır.	1	2	3	4	5
16	Bu okulda, öğrencileri ve velileri memnun etmek için çabalanmaktadır.	1	2	3	4	5
17	Bu okulda, öğrenciler ve veliler ile olumlu ilişkiler kurulmaya çalışılmaktadır.	1	2	3	4	5
18	Bu okulda, öğrencilerin ve velilerin isteklerine önem verilmektedir.	1	2	3	4	5
19	Bu okulda, öğrenciler ve veliler okulumuzdan memnundurlar.	1	2	3	4	5
20	Bu okulda, öğrenciler ve veliler okulla ilgili fikirlerini ve değerlendirmelerini okula bildirmektedirler.	1	2	3	4	5
21	Bu okulda, öğrenciler ve veliler okulun ortakları olarak görülürler.	1	2	3	4	5
22	Bu okulda, eğitim-öğretim hizmetleri veliler ile işbirliği yapılarak sunulmaktadır.	1	2	3	4	5
23	Okulumuz bölgesinde yüksek bir itibara sahiptir.	1	2	3	4	5
24	Okulumuza çevresi tarafından güven duyulmaktadır.	1	2	3	4	5
25	Okulumuzla ilişkili olan herkesin şikâyetleri çözümlenmeye çalışılmaktadır.	1	2	3	4	5

Ek 3. Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Uygulama İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.1523954
Konu : Araştırma İzni

22.01.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgili: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 09/01/2018 Tarihli ve E.1190 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Ercüment DEMİR'in "Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Entellektüel Sermaye Algısı ve Akademik İyimserliği İle Okulun Akademik Başarısı Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulamaya yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
22 Ocak 2018 / 2018

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 5467-d054-3141-9a61-978f kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Ölçek İzin Yazışmaları

E-POSTA YAZ

Anket Kullanma İzni Gelen Kutusu x

Gelen Kutusu
Yıldızlı
Gönderilmiş Postalar
Taslaqlar
Diğer v

Ercüment Demir <ercumentdemir76@gmail.com>
Alıcı: onurerdogan v

29 Mar (11 gün önce) ☆ ↶ ↷

Onur Erdogan
Alıcı: bana v

29 Mar (11 gün önce) ☆ ↶ ↷

Sayın Erdoğan,
"Öğretmenlerin Öz Yeterlilik ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut ve Mesleki Haz" konulu tez çalışmasında kullandığınız Akademik İyimserlik ölçeğini yapacağım tez çalışmasında kullanmak için izninizi istiyorum.
Sağlıcakla kalınız.

Merhaba hocam, ölçeği kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.
[Android için Outlook](#) uygulamasını edinin

Entellektüel Sermaye Anketi

Ercüment DEMİR <edemir1976@gmail.com>
Alıcı: mehmetkarakus44 v

30.01.2015 ☆ ↶ ↷

Mehmet Bey Merhaba,
Gazi Üniversitesinde Eğitim Yönetimi alanında doktora öğrencisiyim. "Entellektüel Sermaye" kavramı ilgimi çekiyor. Bu konuda çalışmak istiyorum. Lakin eğitim kurumlarında Entellektüel Sermayenin nasıl ölçüğü ve elde edilen sonuçların ne kadar gerçekçi olacağı beni tedirgin ediyor.
1. Bu konuda önerileriniz nelerdir?
2. "İlkokullarda Entellektüel Sermayenin Ölçülmesi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmada kullandığınız anketin örneğini göndermeniz mümkün müdür?
Sağlıcakla kalınız.

Ercüment Demir

Mehmet KARAKUŞ
Merhaba Ercüment Bey; Ölçekte ilgili bilgiler ekteki dosyalardadır. Ekteki ma...

31.01.2015 ☆

Ercüment DEMİR <edemir1976@gmail.com>
Alıcı: Ferudun v

20.03.2015 ☆ ↶ ↷

----- Yönlendirilen ileti -----
Gönderen: "Mehmet KARAKUŞ" <mehmetkarakus44@hotmail.com>
Tarih: 31 Oca 2015 00:24
Konu: RE: Entellektüel Sermaye Anketi
Alıcı: "Ercüment DEMİR" <edemir1976@gmail.com>
Cc: ...

Entellektüel Sermaye Anketi

Ercüment DEMİR <edemir1976@gmail.com>
Alıcı: mehmetkarakus44 v

30.01.2015 ☆ ↶ ↷

Mehmet Bey Merhaba,
Gazi Üniversitesinde Eğitim Yönetimi alanında doktora öğrencisiyim. "Entellektüel Sermaye" kavramı ilgimi çekiyor. Bu konuda çalışmak istiyorum. Lakin eğitim kurumlarında Entellektüel Sermayenin nasıl ölçüğü ve elde edilen sonuçların ne kadar gerçekçi olacağı beni tedirgin ediyor.
1. Bu konuda önerileriniz nelerdir?
2. "İlkokullarda Entellektüel Sermayenin Ölçülmesi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmada kullandığınız anketin örneğini göndermeniz mümkün müdür?
Sağlıcakla kalınız.

Ercüment Demir

Mehmet KARAKUŞ <mehmetkarakus44@hotmail.com>
Alıcı: bana v

31.01.2015 ☆ ↶ ↷

Merhaba Ercüment Bey;
Ölçekte ilgili bilgiler ekteki dosyalardadır. Ekteki makaleye atıf yaparak kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar.

Doç.Dr. Mehmet KARAKUŞ
Zirve Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

2 Ek



Ek 5. Ölçeklerdeki Maddelerin Kayıp Veri Sayıları, Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Akademik İyimserlik Ölçeği

		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
<i>n</i>	Geçerli	486	487	486	486	487	485	486	487
	Kayıp	1	0	1	1	0	2	1	0
	Çarpıklık	-.364	-.589	-.694	-.206	-.306	-.391	-.357	-.698
	Basıklık	.174	.873	1.659	.524	-.335	.313	-.401	.611

Entelektüel Sermaye Ölçeği

		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
<i>n</i>	Geçerli	487	487	487	486	486	485	487	487	487	487	487	487
	Kayıp	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0
	Çarpıklık	-.628	-.408	-.329	-.538	-.410	-.377	-.566	-.171	-.223	-.398	-.358	-.415
	Basıklık	.743	.510	.337	.546	.271	.075	.275	-.359	.045	-.022	.116	.106
		E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E25
<i>n</i>	Geçerli	486	487	487	487	487	487	484	486	485	485	487	487
	Kayıp	1	0	0	0	0	0	3	1	2	2	0	0
	Çarpıklık	-.342	-.183	-.333	-.435	-.719	-.569	-.315	-.479	-.554	-.268	-.628	-.523
	Basıklık	-.104	-.036	-.043	.060	1.267	.413	.219	.421	.138	-.091	-.171	.343

Ek 6. VIF İstatistikleri

Akademik İyimserlik Ölçeği Çoklu Doğrusallık İstatistikleri (Öğretmen Düzeyi)

Model		Standartlaştırılmamış Katsayı		Standartlaştırılmış Katsayı	t	Sig.	Doğrusallık İstatistikleri	
		B	Std. Hata	Beta			Tolerans	VIF
1	(Sabit)	3.765	.138		27.259	.000		
	Cinsiyet	.052	.044	.056	1.172	.242	.892	1.121
	Yaş	.002	.003	.039	.744	.457	.738	1.355
	Hizmet Yılı	.002	.004	.024	.471	.638	.818	1.222

Entelektüel Sermaye Ölçeği Çoklu Doğrusallık İstatistikleri (Öğretmen Düzeyi)

Model		Standartlaştırılmamış Katsayı		Standartlaştırılmış Katsayı	t	Sig.	Doğrusallık İstatistikleri	
		B	Std. Hata	Beta			Tolerans	VIF
1	(Sabit)	3.748	.168		22.364	.000		
	Cinsiyet	.057	.053	.051	1.064	.288	.892	1.121
	Yaş	-.002	.004	-.026	-.496	.620	.738	1.355
	Hizmet Yılı	-.001	.005	-.013	-.259	.796	.818	1.222

Akademik İyimserlik Ölçeği Çoklu Doğrusallık İstatistikleri (Okul Düzeyi)

Model		Standartlaştırılmamış Katsayı		Standartlaştırılmış Katsayı	t	Sig.	Doğrusallık İstatistikleri	
		B	Std. Hata	Beta			Tolerans	VIF
1	(Sabit)	4.873	.707		6.889	.000		
	Okul Yaşı	.000	.001	.024	.112	.911	.742	1.348
	Öğretmen Sayısı	-.016	.009	-1.976	-1.765	.089	.026	37.770
	Öğrenci Sayısı	.001	.001	2.068	1.747	.092	.024	42.188
	Öğrenci Öğretmen Oranı	-.098	.055	-1.032	-1.773	.088	.098	10.207
	Dersliğe Düşen Öğrenci	.009	.014	.154	.650	.521	.588	1.701

Entelektüel Sermaye Ölçeği Çoklu Doğrusallık İstatistikleri (Okul Düzeyi)

Model	Standartlaştırılmamış Katsayı		Standartlaştırılmış Katsayı	t	Sig.	Doğrusallık İstatistikleri	
	B	Std. Hata	Beta			Tolerans	VIF
1	(Sabit)	5.469	1.034		5.287	.000	
	Okul Yaşı	.001	.002	.127	.628	.535	1.348
	Öğretmen Sayısı	-.019	.014	-1.498	-1.395	.175	37.770
	Öğrenci Sayısı	.001	.001	1.461	1.287	.209	42.188
	Öğrenci Öğretmen Oranı	-.087	.080	-.602	-1.079	.290	10.207
	Dersliğe Düşen Öğrenci	-.023	.021	-.249	-1.091	.285	1.701

Entelektüel Sermaye Ölçeği Çoklu Doğrusallık İstatistikleri (Okul Düzeyi)

Model	Standartlaştırılmamış Katsayı		Standartlaştırılmış Katsayı	t	Sig.	Doğrusallık İstatistikleri	
	B	Std. Hata	Beta			Tolerans	VIF
1	(Sabit)	4.207	.511		8.237	.000	
	Okul Yaşı	.002	.002	.237	1.246	.223	1.146
	Öğrenci Sayısı	-9.506E-5	.000	-.098	-.494	.625	1.247
	Öğrenci Öğretmen Oranı	.016	.032	.114	.512	.613	1.565
	Dersliğe Düşen Öğrenci	-.026	.021	-.279	-1.210	.237	1.685

Ek 7. R Programı Betiği ve Analiz Sonuçları

```
> pwr.r.test (r = .3, sig.level = .05, n = 32)
```

approximate correlation power calculation (arctangh transformation)

n = 32

r = .3

sig.level = .05

power = .3932315

alternative = two.sided

```
> install.packages("pwr", lib="C:/....R/R-3.3.1/library")
```

```
> library(pwr)
```

```
> pwr.r.test (r = .3, sig.level = .05, power = .80)
```

approximate correlation power calculation (arctangh transformation)

n = 84.07364

r = .3

sig.level = .05

power = .8

alternative = two.sided

Ek 8. Model 1: Tek-Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeli (Boş Model) Matematiksel Gösterimi

Düzey 1: $Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$

Düzey 2: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$

Burada;

Y_{ij} Her bir öğretmenin bağımlı değişken puanını (Entelektüel Sermaye Ölçeğinden aldığı puanı),

β_{0j} Her bir okulun bağımlı değişken puanı ortalamasını (Entelektüel Sermaye Ölçeği puanı ortalaması),

r_{ij} Her bir öğretmenin bağımlı değişken puanı ile kendi okul ortalaması arasındaki farkı (1. Düzey hata puanı),

γ_{00} Tüm okulların bağımlı değişken (Entelektüel Sermaye Ölçeği puanları) ortalamalarının ortalamasını,

u_{0j} Her bir okulun bağımlı değişken puanının (Entelektüel Sermaye Ölçeği ortalamasının) genel ortalamadan farkını (2. Düzey hata puanı) göstermektedir.

Ek 9. Model 2: Rastgele Etkiler Modeli Matematiksel Gösterimi

Düzy 1: $Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_1(Cinsiyet) + \beta_2(\text{Öğrenim Durumu}) + \beta_3(Yaş) + \beta_4(Hizmet Yılı)$

Düzy 2: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + u_{3j}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40} + u_{4j}$$

Burada:

β_{0j} Her bir okulun bağımlı değışken puanı ortalamasını (Entelektüel Sermaye Ölçeğı puanı ortalamasını),

β_{1j} Cinsiyet değışkenin katsayısını,

β_{2j} Öğrenim Durumu değışkeninin katsayısını,

β_{3j} Yaş değışkeninin katsayısını,

β_{4j} Hizmet Yılı değışkeninin katsayısını göstermektedir.

Ek 10. Model 3: Ortalamaların Bağımlı Değişken Olduğu Modelin Matematiksel Gösterimi

Düzey 1: $Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$

Düzey 2: $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{Okul Yaşı}) + \gamma_{02}(\text{Öğrenci Sayısı}) + \gamma_{03}(\text{Öğrenci – öğretmen Oranı}) + \gamma_{04}(\text{Bir Dersliğe Düşen Öğrenci Sayısı}) + U_{0j}$

Burada:

β_{0j} Her bir okulun bağımlı değişken puan ortalamasını (Entelektüel Sermaye Ölçeği puan ortalamasını),

γ_{00} Tüm okulların bağımlı değişken puan ortalamasını (Entelektüel Sermaye Ölçeği puan ortalamasını),

γ_{01} Okul Yaşı değişkeninin katsayısını,

γ_{02} Öğrenci Sayısı değişkeninin katsayısını,

γ_{03} Öğrenci-öğretmen Oranı değişkeninin katsayısını,

γ_{04} Bir Dersliğe Düşen Öğrenci Sayısı değişkeninin katsayısını göstermektedir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..