

Okulların Akademik İyimserlik Düzeyinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi

Çağlar ÇAĞLAR¹

Özet: Araştırmada; okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelindeki bu çalışma, 192 kadın, 367 erkek olmak üzere 559 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi, her iki düzeyin; cinsiyet, kıdem, okul türü, okulda çalışan öğretmen ve öğrenci sayıları değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Verilerin toplanmasında, “Okulların Akademik İyimserlik Ölçeği” ve “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgular; kadın öğretmenlerin ortak yeterlik, erkek öğretmenlerin ise güven alt boyutunda daha iyi düzeyde olduklarını, kıdem arttıkça akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık düzeyinin yükseldiğini, okul türüne göre fen ve anadolu lisesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu, öğretmen sayısı az olan okullarda ortak yeterlik, öğrenci sayısının az olduğu okullarda ise örgütsel bağlılık düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu ve okulun akademik iyimserliğinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını açıklayabildiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Akademik iyimserlik, örgütsel bağlılık, öğretmen, okul.

Abstract: *The Effect of the Level of School Academic Optimism on Organizational Commitment of Teachers.* In present study the aim is to determine the effect of the level of school academic optimism on teacher organizational commitment. This study was done with screening model and the study group consists of 559 participants; 192 female and 367 male teachers. In this research another objective is to designate the relationship between academic optimism level of school and organizational commitment level of teachers with respect to variables such as gender, years of experience, type of school, number of teachers employed in the school, number of students. In data collection, “Scale on the Academic Optimism of Schools” and “Organizational Commitment Scale for Teachers” have been utilized. The findings show that female teachers are on a higher level in common competence subdimension whereas male teachers are on a higher level in confidence subdimension; as years of experience increases so do academic optimism and organizational commitment levels; with respect to type of school, teachers working in Science and Anatolian High Schools have higher levels of academic optimism and organizational commitment; in schools with fewer numbers of teachers, common competence level is high and in schools with fewer numbers of students, organizational commitment level is higher. It was found that there is medium level relationship between academic optimism and commitment and optimism may explain commitment level.

Key Words: Academic optimism, organizational commitment, teacher, school.

Giriş

Ortak amacı gerçekleştirmek üzere oluşturulan örgütlerin bu amacı etkili biçimde gerçekleştirebilmeleri, işgörenlerin amaca katılmaya istekli oluşlarına bağlıdır. Örgüte bağlılık, bu istekliliği tanımlayan kavramlardan biridir. İşgörenlerin, örgütsel ortama ilişkin algılarının iyimser ya da kötümser oluşu, örgütlerine duydukları bağlılığın niteliğini belirleyeceği söylenebilir.

İyimserlik, bireysel açıdan, belirli bir duruma ilişkin ya da bir kişilik özelliği olarak genellenen olumlu beklentiler olarak tanımlanır. Bir kişilik özelliği olarak iyimserlik oldukça durağan bir özellik göstermektedir. Bireyin duygularını kestirmede, belirli bir duruma ilişkin iyimserlik, kişilik özelliği olan iyimserliğe oranla daha güçlü bir değişkendir ve kişilik özelliği olan iyimserliğe oranla daha kolay değiştirilebilir (Segerstrom, 2001). İyimserler, sonuçlara olabildiğince olumlu bakarlar. Bu nedenle amaçlarına ulaşabilmek için daha fazla çaba harcarlar (Carver ve Scheier, 1998). İyimser bir öğretmen sınıf ortamında öğrencilerin, sınıfın, okulun ve toplumun olumlu nitelikleri üzerine odaklanır. İyimserlik, ümit, sorumluluk ve hayata karşı genel olumlu bir eğilim üzerinde duran kişisel kontrolü geliştirme yoludur (Hoy ve Kurz, 2008).

Örgütsel açıdan iyimserlik, ortak bir duyguyu ifade etmektedir. Bu duygu okullar açısından akademik iyimserlik olarak tanımlanabilir. Akademik iyimserlik; akademik başarının önemli olduğu, öğrencilerin

¹ Çağlar Çağlar, Yrd.Doç.Dr., Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ccaglar@adiyaman.edu.tr

ÇAĞLAR

başarma kapasitesine sahip oldukları ve buna ilişkin öğrenci ve velilerle işbirliği yapabileceklerine ilişkin öğretim elemanları arasında paylaşılan bir inançtır (McGuigan ve Hoy, 2006). Akademik iyimserliğe bireysel açıdan bakıldığında; öğretmenin, öğrencilerinin akademik başarılarında bir fark yaratabileceğine ilişkin inancı olarak tanımlanabilir. Öğretmenin yeterlik duygusu, öğrenci ve velilere ilişkin güven duygusu ile öğrenciler için olumlu ve iddialı bir öğrenme ortamı yaratmaya odaklanma, öğretmenin akademik iyimserliğini oluşturur (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Okulun akademik iyimserliği ise; öğretmenlerin ortak yeterliği, güven duygusu ve akademik vurguyu kapsayan genel bir kavramdır (Smith ve Hoy, 2007). Akademik vurgu, ortak yeterlik ve güven sadece doğalarında ve işlevlerinde değil aynı zamanda güçleri ve öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri konusunda da benzerlerdir. Akademik vurgu, akademik iyimserliğin davranışsal boyutunu, yeterlik bilişsel boyutunu, veli ve öğrencilere güven duyusal boyutunu oluşturmaktadır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006b).

Okulun akademik iyimserliğinin bir boyutu olan ortak yeterlik, okulun bir bütün olarak öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratabilecek etkinlikleri örgütleyebilme ve sürdürebilmeye ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerini ifade etmektedir (McGuigan ve Hoy, 2006). Bu değerlendirmenin olumlu olması, öğretmenlere güven verici ve başarısızlık durumlarında gerekli direnç ve esnekliği sağlayıcı bir etki yaratmaktadır (Hoy, Sweetland ve Smith, 2002).

Güven, taraflardan birinin yardımsever, güvenilir, yeterli, dürüst ve açık olma davranışına ilişkin olarak diğer tarafın savunmasız kalmaya gönüllü olması olarak tanımlanabilir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Öğrencilerin öğrenme düzeyinde fark yaratan, okulun önemli bir yönünü vurgulayan güven kavramının, yöneticilere, akademik personele, öğrenci ve ailelerine dönük farklı boyutlarından söz etmek mümkündür.

Akademik vurgu, okulun, akademik başarı ve mükemmelliğe ulaşmaya ilişkin çabalarının derecesidir. Akademik vurgunun olduğu okullarda, öğrenciler için belirlenen amaçlar yüksek ancak ulaşılabilir nitelikte, öğrenme ortamı düzenli ve ciddi, öğrenciler zorlu görevler için istekli ve akademik başarıya ilişkin sorumluluk taşırlar (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006b). Akademik vurgu ile öğrenci başarısı arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki var ve öğrenci başarısını açıklamada, akademik vurgu anahtar bir rol oynamaktadır (McGuigan ve Hoy, 2006).

İyimserlik, başarıya ulaşmada en az yetenek ve güdülenme kadar önemli, öğrenilebilen ve geliştirilebilen ortak bir özelliktir. İyimserlik, öğrenilebilen bir özellik olması nedeniyle bütün okullar sosyoekonomik koşullarına bakılmaksızın, akademik iyimserlik düzeyini yükseltebildikleri oranda başarılı olma kapasitesine sahiptir (Seligman, 1998). Bu nedenle, akademik iyimserlik, etkililiğini yükseltmeyi amaçlayan okul yönetimlerinin önemsemesi gereken önemli bir kavramdır.

Alanyazında, akademik iyimserliğin bireysel ve kurumsal boyutunun farklı değişkenlerle ilişkisini irdeleyen birçok çalışma bulunmaktadır. McGuigan (2005), akademik iyimserlik, matematik başarısı ve okuma yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında değişkenler arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Kurz (2006), öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile mesleğe bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında her iki değişken arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedir. Hoy, Tarter ve Hoy (2006a), akademik iyimserlik ile matematik ve fen başarısı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada akademik iyimserlik ile matematik ve fen başarısı arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedirler. Bevel (2010), Hoy, Tarter ve Hoy (2006b), Smith ve Hoy (2007), Solberg, Evans ve Segerstrom (2009) akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki bulmuşlardır. Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks (2008), akademik iyimserlik ile liderlik arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada akademik iyimserlik ile dağıtımsal liderlik arasında olumlu bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Çoban ve Demirtaş (2011), okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada, akademik iyimserlikle örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki bulmuşlardır.

Örgütsel bağlılık, işgörenlerin, örgüte sadakatleriyle ilgili tutumu (Luthans, 1995), kendini örgütle özdeşleştirmesine ve örgütte kalıcı olmasına yönelik eğilimi (Robbins ve Coulter, 2003), aktif olarak örgüte katılımı sürdürme derecesi (Newstrom ve Davis, 1993), ya da örgüt ile işgörenin amaçlarının bir bütünlük içinde olması olarak farklı biçimlerde ifade edilebilir. Mowday, Porter ve Steers (1982), örgütsel bağlılığı; örgüt ile bireyin ilişkilerinden doğan ve bireyin örgüt hakkındaki düşüncelerini kapsayan *tutumsal bağlılık* ve bireylerin örgütü sahiplenmeleri, bilgi ve becerilerini örgüte aktarmaları ve etkililiği artırmaları amacıyla örgüte sağladığı katkıları kapsayan *davranışsal bağlılık* olmak üzere iki biçimde gerçekleştirdiğini belirtmektedirler.

Aronson (1999), örgütsel bağlılığı; ödül elde etmek ya da cezadan kaçınmak için sergilenen tutum ve davranışları tanımlayan *uyum*, sosyal etkiye maruz kalan bireyin etkiyi yaratan olguya benzeme isteği duymasını tanımlayan *özdeşleşme* ve sosyal bir etki karşısında doğru olanı yapma tutumunu tanımlayan

içselleştirme aşamalarından oluşan üç boyutlu bir tutum olarak modellerken, Meyer ve Allen (1991), örgütsel bağlılığı, *duygusal*, *devam* ve *normatif bağlılık* olarak üç boyutlu bir model olarak açıklamaya çalışmaktadırlar.

Duygusal bağlılık, işgörenlerin kendilerini örgüt ile özdeşleştirmeleri ve örgütsel süreçlere katılmaları durumu *duygusal bağlılığı* ifade ederken, *devam bağlılığı*, işgörenlerin örgütten ayrılmalarının yaratacağı sonucun farkında olmaları ve ihtiyaçları olmaları nedeniyle örgütte kalmaya devam ettikleri durumları tanımlamaktadır. Örgütsel bağlılığın üçüncü boyutunu oluşturan *normatif bağlılık* ise, işgörenlerin ahlaki olarak örgütte kalmak zorunda oldukları durumları ifade etmektedir (Meyer ve Allen, 1991).

Kişisel faktörler ile örgütsel bağlılık arasında güçlü ilişkiler bulunmaktadır. Kişisel özellikler örgütsel bağlılık üzerinde farklılıklar yaratabilir. Örneğin yaş, cinsiyet ve eğitim seviyesindeki farklılıklar örgütsel bağlılıkta farklılıklar yaratabilmektedir. İşin kapsamı ve yapısı örgütsel bağlılığı etkileyen önemli bir faktördür. Bu faktör çalışanın değer sistemi ile uyduğu sürece örgütsel bağlılığın olması çok doğaldır. İşin çalışan için taşıdığı anlam az ise, örgütsel bağlılığın az olması, toplumsal ve kişisel değeri yüksek ise örgütsel bağlılığın yüksek olması bunu açıklamaktadır. Çalışan anlam bulmadığı işe az bağlılık duyar. Düşük seviyede çalışanlar için yaş, medeni durum, cinsiyet, eğitim gibi kişisel özellikler örgütsel bağlılığı daha çok etkilerken yüksek statülü çalışanlar için kişisel özelliklerden çok örgütsel özellikler örgütsel bağlılığı etkilemektedir (Erol, 1998).

Alanyazında, örgütsel bağlılığın, birçok değişkenle ilişkilendirildiği görülmektedir. Araştırmalar, yönetici davranışı ve liderliğin örgütsel bağlılık açısından etkili birer değişken olduğunu göstermektedir (Aksu ve Balcı, 2009; Buluç, 2009; Erdoğan, 2006; Everett, 1992; Özgan, 2011; Kul ve Güçlü, 2010; Özden, 1997; Yörük ve Sağlam, 2012; Uğurlu ve Üstüner, 2011). Benzer bir biçimde, örgütsel bağlılık ile iş doyumu arasında olumlu bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Demirkıran, 2004; Eker, Eker ve Pala, 2008; Güçlü ve Zaman, 2011; Yılmaz, 2009). Örgütsel kültür (Kaya, 2008; Sezgin, 2010), örgütsel iklim (Korkmaz, 2011; Yüceler, 2009), yaşam doyumu (Yılmaz, 2008) ve güven (Çubukçu ve Tarakçıoğlu, 2010; Park ve Henkin, 2005) ile örgütsel bağlılık ilişkisini araştıran çalışmalar söz konusu değişkenlerle bağlılık arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya koyarken, tükenmişlik (Çetin, Basım ve Aydoğan, 2011), mobbing (Karcıoğlu ve Çelik, 2012) ve örgütsel sinizm (Özgan, Külekçi ve Özkan, 2012) gibi olumsuz anlamlar içeren değişkenlerle örgütsel bağlılık arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Lukasavich (1994), örgütsel yapı, çatışmayı çözme davranışı ve örgütsel bağlılık ilişkisini araştırdığı çalışmada, müdürlerin öğretmenlerden daha yüksek düzeyde okula bağlılık duyduklarını belirtmektedir. Somech ve Bogler (2002), örgütsel ve mesleki bağlılık arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, örgütsel bağlılık ile yönetime katılım ve örgütsel vatandaşlığın alt boyutları arasında olumlu bir ilişki bulmuşlardır. Bogler ve Somech (2004), öğretmeni güçlendirme, örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarında, örgütsel bağlılık ile mesleki bağlılık arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu belirtmektedirler. Balay (2000), özel ve resmi liselerdeki yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığını araştırdığı çalışmada, uyum alt boyutunda, resmi liselerde çalışan öğretmenlerin özel liselerde çalışanlara ve öğretmenlerin yöneticilere oranla daha yüksek örgütsel bağlılık düzeyine sahipken özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında tam tersi bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyini araştıran Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğan, (2010), en fazla gösterilen bağlılık türünün duygusal bağlılık olduğunu ifade etmektedirler.

Araştırmalar, örgütsel değişkenlerin örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Okulun akademik iyimserliği de örgüte ilişkin bir özellik olması nedeniyle öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde önemli bir etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Katz ve Kahn (1977)' a göre; eğitim örgütleri gibi, bireyleri değiştiren ve üretken hâle getiren örgütler dikkate alındığında, yönetici ve öğretmenlerin, asgari düzeydeki çabalarını sağlayan örgütsel denetim tek başına yeterli değildir. Bunun için, büyük ölçüde güdülenmiş, ayrıca okulları ve işleriyle üst düzeyde özdeşleşmiş işgörelere gereksinim vardır. Düşük öğretmen bağlılığı aynı zamanda öğrenci başarısını azaltmaktadır. Tükenmiş öğretmenler öğrencilere karşı daha az sevecen, sınıftaki karışıklığa karşı daha az hoşgörü, daha fazla endişe ve bitkinlik göstermektedirler. Bu tür öğretmenler, öğretimlerinde akademik kaliteyi geliştirme konusunda daha az plan yapmakta ve kendilerini etkili öğretim sunmadan alıkoyan otoritenin kurallarına karşı çıkmada daha çekingen davranmaktadırlar (Firestone ve Pennel, 1993; Akt. Balay, 2000). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının artması okulun etkililiğini artırabileceği düşüncesi, bağlılık düzeyinin belirlenmesini ve bu düzeyi olumlu etkileyebilecek etkenlerin belirlenmesini önemli kılmaktadır. Bu önem nedeniyle, bu araştırmada, okulların, akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi, her iki düzeyin; cinsiyet, kıdem, okul türü, çalışılan kurumdaki öğretmen ve öğrenci sayıları değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli, ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 öğretim yılında, Adıyaman merkez ilçe sınırları içinde bulunan ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 1.474 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit tesadüfi örneklem yoluyla belirlenen 750 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan bütün öğretmenlere veri toplama aracı uygulanmış, hatalı ve eksik doldurulanlar elendikten sonra geriye kalan 559 adet form değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcıların özelliklerine göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1: Katılımcıların Özelliklerine Göre Dağılımları

	Değişkenler	Frekans(f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	192	34
	Erkek	367	66
Kıdem	1-5 yıl	123	22
	6-10 yıl	103	18
	11-15 yıl	159	28
	16-20 yıl	87	16
	21 yıl ve üzeri	87	16
Okul Türü	İlköğretim	381	68
	Genel Lise	43	8
	Fen ve Anadolu Lise	60	11
	Mesleki ve Teknik	70	12
	Diğer	5	1
Öğretmen Sayısı	1-25	80	14
	26-50	251	45
	51-75	145	26
	76-100	83	15
Öğrenci Sayısı	1-250	18	3
	251-500	86	16
	501-750	138	25
	751-1000	75	13
	1001 ve üzeri	242	43

Veri Toplama Araçları

Okul Akademik İyimserlik Ölçeği: Okulun akademik iyimserliğini ölçmek amacıyla Hoy (2006) tarafından geliştirilen, Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” kullanılmıştır. Üç alt boyuttan oluşan ölçeğe ait iç tutarlılık değerleri (Cronbach Alpha); birinci boyut için, 0.68, ikinci boyut için 0.89, üçüncü boyut için 0.86 ve toplam için 0.85’dir. *Güven* alt boyutu yedi maddeden oluşmakta ve toplam varyansın % 37.75’ni açıklamaktadır. *Akademik vurgu* alt boyutu yedi maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %10.22’sini açıklamaktadır. *Ortak yeterlik* alt boyutu beş maddeden oluşmakta ve toplam varyansın % 8.84’nü açıklamaktadır. Üç boyutun açıkladığı toplam varyans oranı ise %56.92 olarak bulunmuştur. “Kesinlikle katılmıyorum” ile “Kesinlikle katılıyorum” arasında değişen 5’li Likert tipi 19 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95’tir. Bu çalışmada ise iç tutarlılık değerleri; birinci boyut için, 0.75, ikinci boyut için 0.80, üçüncü boyut için 0.87 ve ölçek toplamı için 0.85 olarak bulunmuştur.

Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Örgütsel bağlılığı ölçmek için Üstüner (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. 17 madde ve tek boyuttan oluşan ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı % 48.23’tür. “Hiçbir Zaman” ile “Her Zaman” arasında değişen 5’li Likert tipi maddelerden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85’tir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği örgütsel bağlılığın yüksek olduğu, düşük puan ise örgütsel bağlılığın düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bu çalışmada, ölçeğe ilişkin iç tutarlılık düzeyi 0.96 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Formda, farklılaşma olabileceği düşüncesiyle, katılımcıların; cinsiyeti, kıdemi, çalıştıkları okulun türü, çalışılan kurumdaki öğretmen ve öğrenci sayıları değişkenlerine ilişkin maddelere yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler değerlendirilirken bağımsız değişkenler için betimsel analizler yapılmıştır. Okulun akademik iyimserlik düzeyi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi, kıdem, okul türü, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile gruplar arası farklılığın kaynağını belirlemek üzere Scheffe testi yapılmıştır. Okulun akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini görebilmek amacıyla da regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların ölçeğin alt boyutlarından ve tamamından almış oldukları puanlara ilişkin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında kullanılan puan aralıklarının belirlenmesinde; (1.00-1.79) oldukça düşük düzey, (1.80-2.59) düşük düzey, (2.60-3.40) orta düzey, (3.41-4.21) yüksek düzey (4.22-5.00) oldukça yüksek düzey aralıkları kullanılmıştır (Özdamar, 2003).

Bulgular

Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular, bağımsız değişkenlerin sırasına göre başlıklar halinde verilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik İyimserlik ve Örgütsel Bağlılık Düzeyi

Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle Levene homojenlik testi yapılmış (Levene (ortak yeterlik) = 2.629, p>.05; Levene (güven) = .014, p>.05; Levene (akademik vurgu) = .580, p>.05; Levene (akademik iyimserlik) = .023, p>.05; Levene (bağlılık) = .002, p>.05) varyansların homojen olduğu görüldükten sonra yapılan t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: *Cinsiyet Değişkenine Göre Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı İlişisini Gösteren t Testi Sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Ortak yeterlik (alt boyut)	1.Kadın	192	4.51	0.71	3.151	.002*
	2.Erkek	367	4.29	0.77		
Güven (alt boyut)	1.Kadın	192	2.44	0.66	-2.633	.001*
	2.Erkek	367	2.60	0,66		
Akademik Vurgu (alt boyut)	1.Kadın	192	3.46	0.88	-1.264	.207
	2.Erkek	367	3.57	0.92		
Okulun Akademik İyimserliği	1.Kadın	192	3.36	0.56	-.777	.437
	2.Erkek	367	3.40	0.57		
Örgütsel Bağlılık	1.Kadın	192	3.23	0.99	-.953	.341
	2.Erkek	367	3.32	0.99		

Tablo 2’de görüldüğü üzere, cinsiyet değişkeni açısından, ortak yeterlik [$t_{(557)} = 3.151$; $p < .05$] ve güven [$t_{(557)} = -2.633$; $p < .05$] alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma varken diğer boyutlarda anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Farklar analiz edildiğinde, ortak yeterlik alt boyutunda, her iki grubun ortalamaları oldukça yüksek olmasına rağmen kadın öğretmenlerin puan ortalamasının ($\bar{X} = 4.51$) erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 4.29$) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Güven alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.44$) düşük düzeyde iken erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2.60$) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Kıdem Değişkenine Göre Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi

Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle Levene homojenlik testi yapılmış (Levene (ortak yeterlik) = 2.415, p>.05; Levene (güven) = 2.149, p>.05; Levene (akademik vurgu) = 2.022, p>.05; Levene (akademik iyimserlik) = 2.216, p>.05; Levene (bağlılık) = .792, p>.05) varyansların homojen olduğu görüldükten sonra yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3’te, görüldüğü üzere, kıdem değişkenine göre; akademik vurgu [$F_{(4, 554)} = 6.047$; $p < .05$] alt boyutunda, okulun akademik iyimserliği [$F_{(4, 554)} = 2.555$; $p < .05$] ve örgütsel bağlılık [$F_{(4, 554)} = 3.162$; $p < .05$] boyutlarında anlamlı bir farklılaşma varken diğer boyutlarda bir farklılaşma görülmemektedir. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Scheffe testinde; diğer boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamazken akademik vurgu alt boyutunda, 1-5, 11-15 ve 21 yıl üzeri gruplar arasında anlamlı bir fark

ÇAĞLAR

olduğu görülmüştür. 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin akademik vurgu puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,31$) orta düzeyde iken 11-15 yıl (3.48) ve 21 yıl üzeri (3.91) grup ortalamalarının yüksek düzeyde oldukları görülmektedir.

Tablo 3: *Kıdem Değişkenine Göre Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı İlişisini Gösteren ANOVA Testi Sonuçları*

Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark (Scheffe)
Ortak Yeterlik (alt boyut)	1-5 yıl	123	4.46	0.67	1.507	.199	
	6-10 yıl	103	4.31	0.84			
	11-15 yıl	159	4.43	0.66			
	16-20 yıl	87	4.32	0.86			
	21 ve üzeri	87	4.25	0.83			
Güven (alt boyut)	1-5 yıl	123	2.92	0.65	1.835	.121	
	6-10 yıl	103	2.97	0.73			
	11-15 yıl	159	2.88	0.85			
	16-20 yıl	87	2.99	0.79			
	21 ve üzeri	87	3.15	0.80			
Akademik Vurgu (alt boyut)	1-5 yıl	123	3,31	0,76	6.047	.000*	1 < 5
	6-10 yıl	103	3,58	0,89			3 < 5
	11-15 yıl	159	3,48	0,89			
	16-20 yıl	87	3,52	0,99			
	21 ve üzeri	87	3,91	0,95			
Okulun Akademik İyimserliği	1-5 yıl	123	3,31	0,47	2.555	.038*	
	6-10 yıl	103	3,39	0,58			
	11-15 yıl	159	3,36	0,58			
	16-20 yıl	87	3,38	0,61			
	21 ve üzeri	87	3,55	0,56			
Örgütsel Bağlılık	1-5 yıl	123	3,11	0,92	3.162	.000*	
	6-10 yıl	103	3,19	1,03			
	11-15 yıl	159	3,27	0,98			
	16-20 yıl	87	3,78	1,01			
	21 ve üzeri	87	3,53	0,99			

*P<.05

Okul Türü Değişkenine Göre Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi

Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle Levene homojenlik testi yapılmış (Levene (ortak yeterlik) = 2.202, p>.05; Levene (güven) = 1.456, p>.05; Levene (akademik vurgu) = 1.002, p>.05; Levene (akademik iyimserlik) = .881, p>.05; Levene (bağlılık) = 2.105, p>.05) varyansların homojen olduğu görüldükten sonra yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere, okul türü değişkeni açısından, ortak yeterlik [$F_{(4, 554)} = 2.655$; $p < .05$], güven [$F_{(4, 554)} = 5.275$; $p < .05$], akademik vurgu [$F_{(4, 554)} = 4.298$; $p < .05$] alt boyutlarında, okulun akademik iyimserliği [$F_{(4, 554)} = 4.183$; $p < .05$] ve örgütsel bağlılık [$F_{(4, 554)} = 3.295$; $p < .05$] boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Scheffe testi sonucunda; ortak yeterlik alt boyutunda ilköğretim okulu ile genel lise arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre; genel lise ortalaması ($\bar{X} = 4,08$) yüksek düzeyde iken ilköğretim okulu puan ortalamasının ($\bar{X} = 4,42$) oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Güven alt boyutunda; ilköğretim okulu ile fen ve anadolu lisesi arasında anlamlı bir fark görülmektedir. İlköğretim okulu puan ortalaması ($\bar{X} = 2,46$) düşük düzeyde iken fen ve anadolu lisesi ortalamasının ($\bar{X} = 2,83$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Akademik vurgu alt boyutunda; genel lise ile fen ve anadolu lisesi arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Genel lisenin puan ortalaması ($\bar{X} = 3,14$) orta düzeyde iken fen ve anadolu lisesi ortalamasının ($\bar{X} = 3,85$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okulun akademik iyimserliği boyutunda; genel lise ile fen ve anadolu lisesi arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Genel lisenin puan ortalaması ($\bar{X} = 3,18$) orta düzeyde iken fen ve anadolu lisesi ortalamasının ($\bar{X} = 3,59$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık boyutunda, genel lise ve mesleki ve teknik lise arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Genel lise puan ortalaması ($\bar{X} = 2,97$) orta düzeyde iken mesleki ve teknik lise ortalamasının ($\bar{X} = 3,62$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Okul Türü Değişkenine Göre Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı İlişkisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyut	Okul Türü	n	\bar{X}	Ss	F	p	Fark (Scheffe)
Ortak yeterlik (alt boyut)	İlköğretim Okulu	381	4,42	0,74	2.655	.032*	1>2
	Genel Lise	43	4,08	0,89			
	Fen ve Anad. Lisesi	60	4,30	0,92			
	Mesleki ve Tek.Lis.	70	4,40	0,62			
	Diğer	5	4,20	0,55			
Güven (alt boyut)	İlköğretim Okulu	381	2,46	0,64	5.275	.000*	1<3
	Genel Lise	43	2,62	0,61			
	Fen ve Anad. Lisesi	60	2,83	0,75			
	Mesleki ve Tek.Lis.	70	2,67	0,67			
	Diğer	5	2,69	0,79			
Akademik Vurgu (alt boyut)	İlköğretim Okulu	381	3,51	0,89	4.298	.002*	2<3
	Genel Lise	43	3,14	0,94			
	Fen ve Anad. Lisesi	60	3,85	0,92			
	Mesleki ve Tek.Lis.	70	3,61	0,82			
	Diğer	5	3,74	1,49			
Okulun Akademik İyimserliği	İlköğretim Okulu	381	3,36	0,54	4.183	.002*	2<3
	Genel Lise	43	3,18	0,56			
	Fen ve Anad. Lisesi	60	3,59	0,64			
	Mesleki ve Tek.Lis.	70	3,48	0,53			
	Diğer	5	3,47	0,95			
Örgütsel Bağlılık	İlköğretim Okulu	381	3,25	0,96	3.295	.011*	2<4
	Genel Lise	43	2,97	1,09			
	Fen ve Anad. Lisesi	60	3,34	1,12			
	Mesleki ve Tek.Lis.	70	3,62	0,92			
	Diğer	5	3,06	1,34			

*p < .05

Öğretmen Sayısı Değişkenine göre Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi

Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle Levene homojenlik testi yapılmış (Levene (ortak yeterlik) = .840, p>.05; Levene (güven) = 1.127, p>.05; Levene (akademik vurgu) = .052, p>.05; Levene (akademik iyimserlik) = .108, p>.05; Levene (bağlılık) = 2.495, p>.05) varyansların homojen olduğu görüldükten sonra yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı İlişkisini Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Öğretmen Sayısı	n	\bar{X}	Ss	F	p	Fark (Scheffe)
Ortak yeterlik (alt boyut)	1-25	80	4,37	0,70	3.396	.018*	2<3
	26-50	251	4,46	0,08			
	51-75	145	4,21	0,82			
	76 +	83	4,38	0,68			
Güven (alt boyut)	1-25	80	3,05	0,79	.897	.442	
	26-50	251	2,92	0,76			
	51-75	145	3,02	0,75			
	76 +	83	2,92	0,84			
Akademik Vurgu (alt boyut)	1-25	80	3,59	0,94	.592	.620	
	26-50	251	3,55	0,89			
	51-75	145	3,54	0,92			
	76 +	83	3,41	0,91			
Okulun Akademik İyimserliği	1-25	80	3,44	0,60	.622	.601	
	26-50	251	3,40	0,55			
	51-75	145	3,66	0,57			
	76 +	83	3,33	0,58			
Örgütsel Bağlılık	1-25	80	3,47	1,09	1.267	.285	
	26-50	251	3,24	0,96			
	51-75	145	3,24	0,92			
	76 +	83	3,33	1,09			

*p<.05

Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Okulların Akademik İyimselik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi

Okulların akademik iyimselik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle Levene homojenlik testi yapılmış (Levene (ortak yeterlik) = 1.463, p>.05; Levene (güven) = .371, p>.05; Levene (akademik vurgu) = 2.113, p>.05; Levene (akademik iyimselik) = .553, p>.05; Levene (bağlılık) = 1.829, p>.05) varyansların homojen olduğu görüldükten sonra yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Okulların Akademik İyimselik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı İlişisini Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Öğrenci sayısı	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark (Scheffe)
Ortak Yeterlik (alt boyut)	1-250	18	4.60	0.47	1.490	.204	
	251-500	86	4.37	0.72			
	501-750	138	4.47	0.74			
	751-1000	75	4.38	0.76			
	1001 üzeri	242	4.30	0.80			
Güven (alt boyut)	1-250	18	2.81	0.74	1.753	.137	
	251-500	86	2.51	0.65			
	501-750	138	2.55	0.66			
	751-1000	75	2.41	0.64			
	1001 üzeri	242	0.57	0.67			
Akademik Vurgu (alt boyut)	1-250	18	3.52	0.79	.039	.997	
	251-500	86	3.50	0.94			
	501-750	138	3.54	0.81			
	751-1000	75	3.51	0.99			
	1001 üzeri	242	3.54	0.94			
Okulun Akademik İyimseliği	1-250	18	3.54	0.57	.680	.606	
	251-500	86	3.37	0.59			
	501-750	138	3.42	0.53			
	751-1000	75	3.33	0.58			
	1001 üzeri	242	3.39	0.57			
Örgütsel Bağlılık	1-250	18	3.86	0.82	3.049	.017*	
	251-500	86	3.38	1,10			
	501-750	138	3,11	0,91			
	751-1000	75	3,41	1,02			
	1001 üzeri	242	3,28	0,99			

*p< .01

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğrenci sayısı değişkeni açısından, örgütsel bağlılık [$F_{(4, 554)} = 3.049$; p<.05] boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülüyor olmasına rağmen farkın kaynağına ilişkin yapılan Scheffe testinde gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Okulların Akademik İyimselik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Arasındaki İlişki

Okulların akademik iyimselik alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okulların Akademik İyimselik Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p	r
Sabit	11.198	4.284		2.614		
Ortak yeterlik	.297	.158	.067	1.876	.061	.09
Güven	.473	.159	.130	2.963	.003*	.39
Akademik Vurgu	.1.204	.117	.450	10.282	.000*	.53
Örgütsel Bağlılık	R = .547 ^(a)	R ² = .299	R ² _{adj} = .295			
	F _(3,555) = 78.902	P = .000				

Yordayıcı değişkenlerle örgütsel bağlılık arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, ortak yeterlik ile örgütsel bağlılık arasında olumlu ancak düşük düzeyde (r= .9), güven ile örgütsel bağlılık arasında

olumlu ve orta düzeyde ($r = .39$) ve akademik vurgu ile örgütsel bağlılık arasında olumlu ve orta düzeyde ($r = .53$) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ortak yeterlik, güven ve akademik vurgu üçü birlikte orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermekte ($R = .55$, $R^2 = .30$, $p < .01$) ve örgütsel bağlılık puanındaki değişimin yaklaşık % 30'unu açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ortak yeterlik alt boyutunun örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülürken, güven ve akademik vurgu alt boyutlarının örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerden, akademik vurgununun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi güvenden daha yüksek gözükmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde, cinsiyet, kıdem, okul türü, öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından farklılaşmalar olduğunu, okulun akademik iyimserliğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde yordayıcı bir etki yarattığını göstermektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından; akademik iyimserliğin ortak yeterlik ve güven alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma varken diğer boyutlarda anlamlı bir fark görülmemiştir. Ortak yeterlik alt boyutunda, kadın öğretmenler, okullarını daha yeterli algılayarak güven alt boyutunda erkek öğretmenler daha yüksek algılamaktadırlar. Araştırmanın bu bulgusu, Çoban ve Demirtaş (2011)'in çalışmalarının sonuçları ile kısmen örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada bütün boyutlarda anlamlı bir fark bulunmuştur. Ersarı ve Naktiyok (2012)' un çalışmasında da kadınların erkeklerden daha iyimser oldukları belirtilmektedir. Olumlu bir etki yaratabilecek etkinlikleri örgütleyebilme ve sürdürebilmeye ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerini ifade eden ortak yeterlik algısının kadın öğretmenlerde daha yüksek olması, okulda birlikte görev yaptıkları arkadaşlarını değerlendirirken daha iyimser olmaları nedeniyle daha olumlu değerlendirmelerinin sonucu olabilir. Güven alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek oluşu, kadın öğretmenlerin öğrenci ve velilerle iletişim kurmada erkek öğretmenlere nazaran daha çok sıkıntı yaşamaları (Çağlar, 2011) nedeniyle güven düzeyini daha düşük değerlendirmelerinin bir sonucu olabilir.

Örgütsel bağlılık ve cinsiyet ilişkisini araştıran çalışmalar farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Örgütsel bağlılığın cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren araştırmamızın bulgusu, Boylu, Keim ve Güçer (2007), Güçlü ve Zaman (2011), Pelit, Boylu ve Güçer (2007), Şama ve Kolmaz (2011)'in sonuçları ile uyusmasına rağmen 15 yüksek lisans ve doktora tezini analiz eden Aydın, Sarier ve Uysal (2011), erkek öğretmenlerin örgütün değer ve normlarını kadınlara oranla daha fazla benimsediklerini, kadın öğretmenlerin ise erkeklere oranla daha fazla örgüte bağlanma eğiliminde olduklarını belirtmektedirler. Karcioğlu ve Çelik (2012) de duygusal bağlılık boyutunda kadınların daha fazla bağlılık duyduklarını ileri sürmektedir. Benzer çalışmalarda, Kurşunoğlu vd. (2010), Yörük ve Sağban (2012), tam tersine erkeklerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kadınlara oranla daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedirler.

Kıdem değişkeni açısından; akademik vurgu alt boyutunda, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. En düşük ortalama 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Çoban ve Demirtaş (2011), Gülova ve Demirsoy (2012), Yörük ve Sağban (2012)'in bulguları ile uyusmakta iken kıdem değişkenine göre bir farklılaşmanın olmadığını belirten Akyol, Atan ve Gökmen (2013), Boylu, Pelit ve Güçer (2007), Güçlü ve Zaman (2011), Karcioğlu ve Çelik (2012), Kurşunoğlu vd. (2010), Kurz (2006)'un bulguları ile çelişmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerinin artması, mesleki deneyimlerinin artmasına, deneyim kazanan öğretmenlerin ise rutin işlemlerden daha çok öğrencilerin akademik başarılarını ön plana aldıkları söylenebilir.

Okul türü değişkeni açısından; ortak yeterlik alt boyutunda ilköğretim okulları lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Bu sonuç ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kendi okullarında çalışan öğretmenleri daha yeterli gördüklerini ifade etmektedir. Güven alt boyutunda fen ve anadolu lisesi lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Buradan hareketle fen ve anadolu lisesi öğretmenlerinin diğerlerine oranla öğrenci ve ailelerine daha fazla güven duydukları söylenebilir. Akademik vurgu alt boyutunda, benzer bir durum söz konusu. Okulun akademik iyimserliği boyutunda ise yine benzer biçimde fen ve anadolu liseleri lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu boyutta en düşük ortalama genel liselere aittir. Bu sonuç Çoban ve Demirtaş (2011), Yörük ve Sağban (2012)'in sonuçları ile çelişmektedir. Fen ve anadolu lisesi öğrencilerinin başarılı öğrenciler arasından seçilerek alınmaları, bu okulların sınıflarının daha az mevcutlu ve olanaklarının daha fazla olması, beklentilerin daha yüksek olması, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini yükseltiyor olabilir.

Örgütsel bağlılık boyutunda, mesleki ve teknik liseler lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu boyutta da en düşük ortalama genel liselere aittir. Bu sonuç, Yörük ve Sağban (2012), genel liselerdeki

ÇAĞLAR

örgütsel bağlılığın daha yüksek olduğunu belirttikleri çalışmalarının sonuçları ile çelişmektedir. Mesleki ve teknik liselerde, atölye ve benzeri ortamlarda bulunulmasının, öğretmen- öğrenci iletişimini daha yoğun hale getirmesi ve öğretmenlerin okulda daha fazla bulunmalarına yol açıyor olması gibi nedenler öğretmenlerin okullarına daha fazla bağlılık duymalarına yol açıyor olabilir.

Öğretmen sayısı değişkeni açısından; ortak yeterlik alt boyutunda, 26-50 öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenler diğerlerine oranla okullarını daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu bulgu Çoban ve Demirtaş (2011)'ın bulguları ile çelişirken Smith ve Hoy (2007)'un bulguları ile paralellik göstermektedir. Öğretmen sayısının az oluşu öğretmenlerin birbirlerini daha yakından tanıyabilecekleri, iletişimin daha yoğun olduğu bir ortam sağlamaktadır. Ortamın bu özelliği, öğretmenlerin ortak yeterlik algısını olumlu etkiliyor olabilir.

Öğrenci sayısı değişkeni açısından; örgütsel bağlılık boyutunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemesine rağmen, öğrenci mevcudu 250'nin altında olan okullarda çalışan öğretmenlerin bağlılık düzeyinin diğerlerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Çoban ve Demirtaş (2011) ile Kurz (2006)'un çalışmalarının sonuçları ile paralellik göstermektedir. Okul büyüklüğü arttıkça, bürokratik işlem ve süreçlerin artıyor oluşu öğretmen ve yöneticilerde duyarsızlaşma, sorumluluk almaktan kaçınma gibi eğilimleri yaygınlaştırırken (Cox, 2002; akt. Karakütük vd., 2012) küçük okullarda, öğretmen, öğrenci ve yöneticiler birbirleriyle olan ilişki ve iletişimlerinde daha sıcak ve yapıcı olabilmektedir (Karakütük ve Tunç, 2004). Öğrenci mevcutlarının düşük olduğu okullar, küçük okul olarak tanımlanan okullar olması nedeniyle öğretmenlerin sürece katılmalarına, katılımın ise süreci etkileyebilecekleri duygusunu daha fazla duymalarına yol açıyor olabilir. Bu duygu öğretmenlerin okullarına bağlılık düzeyini artırıyor olabilir.

Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki olumlu orta düzeydeki korelasyon ve akademik iyimserlik puanlarının örgütsel değişmedeki değişimin yaklaşık %30'unu açıklıyor oluşu, okulların akademik iyimserlik düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin örgütlerine olan bağlılıklarının arttığını göstermektedir. Bu ilişki özellikle akademik vurgu alt boyutunda daha belirgin hale gelmektedir. Bu ilişkiden hareketle, okulun akademik iyimserlik düzeyini yükseltmeye dönük her etkinliğin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin artmasında olumlu etkiler yaratacağı söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yükseltilmesine dönük çabaların okulların etkililiğini artıracak göz önünde tutulduğunda, okulların akademik iyimserlik düzeyinin yükseltilmesinin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Buradan hareketle okulların akademik iyimserlik düzeyini yükseltmeye dönük olarak yapılabilecek bazı etkinlikler şunlar olabilir;

- Öğretmen ve öğrenci sayılarının düşük olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik ve bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu gerçeğinden hareketle, öğrenci ve öğretmen sayılarının belirli bir büyüklüğün üzerine çıkmadığı küçük okulların kurulması özendirilebilir.
- Olanakları daha fazla ve çalışma koşullarının daha iyi olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik ve bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu gerçeğinden hareketle okulların olanakları iyileştirilebilir.

Kaynakça

- Aksu, A. ve Balcı, Y. (2009). Genel liselerde örgütsel bağlılık ve dönüşümsel liderlik. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4 (4), 1468-1480.
- Akyol, P., Atan, T. ve Gökmen, B. (2013). Beden Eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 38-45
- Aronson, E. (1999). *The social animal*. New York: Worth Publishers.
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında cinsiyetin etkisi: Meta analitik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(2), 615-633.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*, Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bevel, R.K. (2010). *The effects of academic optimism on student akademik achievement in Alabama*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alabama, Alabama.
- Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, Professional commitment and organizational citizenship behavior in schools, *Teaching and teacher education*, 20, 277-289.
- Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*. 44(511), 55-74.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 15(57), 5-37.

- Carver, C. S. & Scheier, M.F.(1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- Çetin, F., Basım, H.N. ve Aydoğan, O. (2011). Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: öğretmenler üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 61-70
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (3), 317-348.
- Çubukçu, K. ve Tarakçıoğlu, S. (2010). Örgütsel güven ve bağlılık ilişkisinin otelcilik ve turizm meslek lisesi öğretmenleri üzerinde incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 57-78
- Demirkıran, T. (2004). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Eker, M., Eker, S. ve Pala, F. (2008). The effects of job satisfaction on organizational commitment among turkish health care staff an empirical study, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 36, 46-68.
- Erdoğan, H. (2006). *Resmi-özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki (İstanbul Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Ersarı, G. ve Naktiyok, A.(2012). İşgörenlerin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 81-101.
- Everett, G. L. (1992). Teacher attitudinal commitment: A fiction of the school, the teacher and the principles leadership, *Disertation abstracts international*, 52, 8, 2766.
- Güçlü, N. Ve Zaman, O. (2011). Alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 541-576
- Gülova, A.A. ve Demirsoy (2012). Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: hizmet sektörü çalışanları üzerinde ampirik bir araştırma. *Business and Economics Research Journal*.3 (3), 49-76
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. & Smith, P.A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 77-93.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Hoy, A. W. (2006a). Academic optimism of schools, *Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes*, Greenwich, CT: Information Age, 135-156.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Hoy, A. W. (2006b). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*. 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M.(1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*. 8, 336-359.
- 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
- Karakütük, K. ve Tunç, B. (2004). Okul büyüklüğü- sınıf büyüklüğü, *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 9-22.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö. vd.(2012). Türkiye'de genel ortaöğretim okullarının büyüklüğüne göre fiziksel koşulların yeterliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 183-204
- Karcıoğlu, F. ve Çelik, Ü.H. (2012). Mobbing (yıldıрма) ve örgütsel bağlılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi İİB Dergisi*, 26(1), 59-75
- Kaya, H. (2008). Kamu ve özel sektör kuruluşlarının örgütsel kültürünün analizi ve kurum kültürünün çalışanların örgütsel bağlılığına etkisi, görgül bir araştırma. *Maliye Dergisi*, 155, 119-143
- Katz, D. ve Kahn, R.L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*.(çev.H.Can ve Y. Bayer) Ankara: TODAİE Yayınları.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1).
- Kul, M. ve Güçlü, M. (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 1021-1038
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-115.
- Kurz, N.M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University.

ÇAĞLAR

- Lukasavich, P. A. (1994). Organizational structure, conflict resolution behavior, and organizational commitment, as perceived by high school teachers and principals, *Disertation abstarcts international*, 54 (7), 2411-2423.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*, New York: McGraw-Hill.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. & Sacks, R. (2008), The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism, *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 214-228
- McGuigan, L. (2005). The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University.
- 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), 203-29.
- Meyer, J. S. & Allen, N. J. (1991). A three- component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Mowday, R.T., Porter, L.W. & Steers, R.M.(1982). *Employee- organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- Newstrom, J.W. & Davis, K. (1993). *Organizational behavior: human behavior at work*. New York: McGraw-Hill.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özden, Y. (1997). Öğretmenlerde okula adanmışlık: yönetici davranışları ile ilişkili mi? *Milli Eğitim*, 135, 35-41.
- Özgan, H. (2011). Örgütsel davranış bağlamında öğretmenlerin örgütsel adalet, güven, bağlılık, yönetici değerlendirme ve çatışma yönetimi stratejileri algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(1), 229-247.
- Özgan, H., Külekçi, E. ve Özkan, M. (2012). Öğretim elemanlarının örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (1), 196-205.
- Park, S. & Henkin, A. B. (2005), Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations, *Journal of Educational Administration*, 43, 4-5.
- Pelit, E., Boylu, Y. ve Güçer, E. (2007). Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi akademisyenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 86-114
- Robbins, S.P. & Coulter, M. (2003). *Management*, New Jersey: Prentice Hall.
- Seegerstrom, S. (2001). Optimism and attentional bias for negative and positive stimuli. *Personality and Social Psychology*, 27 (10), 1334-1343.
- Seligman, M.E.P.(1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29 (2), 5-14
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*. 35 (156), 143-159.
- Smith, P.A. & Hoy, W.K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools, *Journal of Educational Administration*, 45 (5), 556-568.
- Solberg, N.L., Evans, D.R. & Segerstrom, S.C. (2009). Optimism and college retention: Mediation by motivation, performance, and adjustment. *Journal of Applied Social Psychology*, 39 (8), 1887-1912.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment, *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577.
- Şama, E. ve Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 313-342
- Uğurlu, C.T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 1-17.
- Yılmaz, E. (2008). Organizational commitment and loneliness and life satisfaction levels of school principals. *Social Behavior and Personality*. 36 (8), 1085-1096.
- Yılmaz, E. (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, iş doyumları ve okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 476-484.
- Yörük, S. ve Sağlam, Ş. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *Turkish Studies*, 7 (3), 2795-2813.
- Yüceler, A.(2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22, 445-458

Extended Abstract

The way for affinity groups to achieve efficiently their common objective is to a large extent related to the willingness of the participant individuals to equally share the desire to attain this particular objective. Organizational commitment is one of the concepts explaining this willingness. It can be argued that the nature of employees' perception towards organizational environment- whether as optimistic or pessimistic- can be a determinant factor in the quality of their organizational commitment.

Academic optimism is a shared belief among faculty that academic achievement is important, that faculty has the capacity to help students achieve, and that students and parents can be trusted to cooperate with them in this endeavor, schoolwide confidence that students will succeed academically (McGuigan & Hoy, 2006). From a personal perspective on the other hand, it is a teacher's positive belief that he or she can make a difference in the academic performance of students by emphasizing academics and learning, by trusting parents and students to cooperate in process, and by believing in his or her own capacity to overcome difficulties and react to failure with resilience and perseverance (Hoy, Hoy & Kurz, 2008). Academic optimism of the school is a more generalized concept underscoring, teacher sense of efficacy, teachers' trust in students and parents, and teachers' focus on creating a positive and challenging academic environment for students (Smith & Hoy, 2007).

Collective efficacy stands for teachers' evaluations regarding the potential of school as a coherent union to organize and sustain activities that can bring about potentially positive effects on students (McGuigan & Hoy, 2006). Trust can be described as the submission of one party to be defenseless in return for the other party to act amiably, reliably, adequately, honestly and truly (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Academic emphasis is the degree of the attempts of school to reach academic achievement and perfection (Hoy, Tarter & Hoy, 2006b).

Defined in a variety of ways such as organizational commitment attitudes of employees (Luthans, 1995), the orientation towards self-identification with the organization and desire to work longer in the same institution (Robbins & Coulter, 2003), the level of sustaining active organizational participation (Newstrom & Davis, 1993), the coherence between organization's and employee's objectives organizational commitment can be elaborated under two branches; *attitudinal commitment* that stems from the relations between organization and individual and views of the individual on the organization and *behavioral commitment* that stands for embracing the organization, transferring all the possessed knowledge and skills to the organization and providing all kinds of assistance to enhance the effectiveness of the organization (Mowday, Porter & Steers, 1982).

In this research it has been aimed to designate the relationship between academic optimism level of school and organizational commitment of teachers with respect to variables such as gender, years of experience, type of school, number of teachers and number of students in school.

This is a descriptive study conducted in relational-screening model. Research population comprises of teachers employed in elementary and secondary education institutions within the borders of Adiyaman central district and research sampling is formed of total 750 teachers selected via simple random sampling.

In data collection "*Personal Information Form*" containing items related to variables such as gender, years of experience, type of school, numbers of teachers and students in the school; "*School Academic Optimism Scale*" adapted into Turkish by Coban & Demirtas (2011) and "*Organizational Commitment Scale for Teachers*" developed by Ustuner (2009) have been utilized.

In order to detect whether or not teachers' academic optimism of school and organizational commitment of teachers levels varied with respect to gender variable, independent groups t-test; and to the aim of designating any potential differentiation with respect to variables such as, years of experience, type of school, numbers of teachers and students in the school. One Way Variance Analysis (ANOVA) and to locate the source of inter-group differentiation, Scheffe test have been conducted. Towards the end of finding the level of relationship between academic optimism of school and organizational commitment of teacher, regression analysis has been utilized.

The findings have manifested that between academic optimism level of school and organizational commitment of teachers, significant differences were observed among variables. In terms of gender variable, there is a significant difference between groups with respect to collective efficacy and trust sub-dimensions. Obtained differences point out that in collective efficacy sub-dimension female teachers have higher score averages while in trust sub-dimension male teachers have higher score averages.

With respect to years of experience variable, there is a significant difference between groups with respect to academic emphasis sub-dimension. The analysis conducted to locate the source of this difference has demonstrated that is a significant difference in favor of teachers with 21 years and over experience.

ÇAĞLAR

The lowest awarege is seen teacher who had 1-5 years experience. Increasing experience of teachers, leads to increase professional experience. They can be said that gained experience of teachers care about students' academic success than the routine processes.

With respect to type of school variable, there is a significant difference in favor of teacher of elementary school in collective efficacy sub-dimensions. This result had seen that teachers' working in primary schools more adequately refers to teachers working in their schools. In sub-dimension of trust, a significant difference is seen in favor of science and anatolian high school. It can be said that science and anatolian high school teachers more trust in students and their families than others. The situation is similar in sub- dimension of the academic emphasis. The situation is similar in dimension of the school's academic optimism. The analysis focusing on these differences has proved that the score averages of science and anatolian high schools teachers are higher compared to teachers from other types of schools. The facts that science and anatolian high school students are selected from successful candidates and that the number of students per class is lower and the schools provide greater means and higher expectations bring about the formation of a higher level of academic learning environment. In dimension of organizational commitment, is a significant difference in favor of vocational and technical high school. In this dimension, the lowest average belongs to general high schools.

With respect to the number of teachers' variable, in common competence subdimension, there is significant differentiation between groups. The analysis aiming to detect the origin of differentiation has manifested that in schools with 26-50 teachers, the score average is higher compared to the other groups. The fewer number of teachers in these schools provides an environment favorable for sincere communication which in turn might be positively effective on teachers' perception of common competence.

With respect to the number of students' variable, in organizational commitment dimension, there is significant differentiation between groups. The analysis aiming to detect the origin of differentiation has manifested that in schools with 1-250 students, organizational commitment levels of teachers are higher. Schools with small population- also defined as small schools- may be positively effective in involving teachers with learning process which in turn assists them to cultivate a perception that they also play role in this process. Such perception might also be influential in raising teachers' commitment level towards their schools.

The results of t-test conducted to detect the significance of regression coefficients have demonstrated that collective efficacy sub-dimension is not a meaningful predictor of organizational commitment of teachers while trust and academic emphasis sub-dimensions are meaningful predictors of organizational commitment of teachers. According to standardized regression coefficient, of all the predictor variables, the effect of academic emphasis on organizational commitment of teachers is higher compared to trust sub-dimension.

Positive and medium level correlation between academic optimism level of school and organizational commitment level of teacher indicates that as the level of academic optimism of schools rises so does the level of organizational commitment of teachers. Based on this reciprocal relationship it can be argued that any activity aiming to raise the level of academic optimism of teachers creates positive results on the levels of organizational commitment of teachers. Considering the fact that attempts to elevate the levels of organizational commitment of teachers shall be positively influential on the efficacy of schools, towards the aim of raising the level academic optimism of school, it can be suggested to establish small schools where the number of teachers and students remain within certain limits.