

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**ORTAOKULLARDA AKADEMİK İYİMSERLİĞE ETKİ EDEN FAKTÖRLER**

**Hazırlayan**  
**Selman ÜZÜM**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Ali ÜNAL**

**KONYA-2017**



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Selman ÜZÜM
Numarası	138301021014
Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tezin Adı	Ortaokullarda Akademik İyimserliğe Etki Eden Faktörler

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Selman ÜZÜM



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Selman ÜZÜM
	Numarası	138301021014
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/ <i>Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi</i>
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç.Dr. Ali ÜNAL
Tezin Adı		Ortaokullarda Akademik İyimszerliğe Etki Eden Faktörler

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Ortaokullarda Akademik İyimszerliğe Etki Eden Faktörler başlıklı bu çalışma 11./09/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç.Dr. Ali ÜNAL	Danışman	
Doç.Dr. Atilla YILDIRIM	Üye	
Yrd.Doç.Dr. Kamil YILDIRIM	Üye	

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi  
A1-Blok 42090 Meram Yeni Yol /Meram /KONYA  
Telefon: (0 332) 324 7660 Faks : 0 332 324 5510  
Elektronik Ağ: [www.konya.edu.tr](http://www.konya.edu.tr) E-Posta: [ebil@konya.edu.tr](mailto:ebil@konya.edu.tr)

## **Önsöz/Teşekkür**

Öncelikle tezimin yazım sürecinde değerli katkılarını esirgemeyen, özveri ile yönlendirmede bulunan, demokratik ve arkadaşça yaklaşan, titizliği ve işini en iyi şekilde yapma gayreti ile beni teşvik eden, kendisini hep saygı ve sevgi ile anacağım değerli danışman hocam Doç. Dr. Ali ÜNAL' a; yüksek lisans eğitimim süresince desteğini esirgemeyen değerli üniversite hocalarım Prof. Dr. Ercan YILMAZ, Prof Dr Mustafa YAVUZ, Doç Dr. Atila YILDIRIM' a; değerli zamanlarını bana ayırarak araştırmama katkı sağlayan okul müdürü ve öğretmen arkadaşlarıma; yüksek lisans eğitimimin her aşamasında beni teşvik eden ve desteğini esirgemeyen sevgili eşim Merve ÜZÜM' e; manevi olarak en büyük gücü aldığım, kızlarım Eylül Ece ÜZÜM ve Duru ÜZÜM' e; en içten teşekkür ve saygılarımı sunarım.

**Selman ÜZÜM**

**2017-Konya**

## Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden faktörleri belirlemektir. Bu çalışmada fenomenoloji (olgubilim) tekniğinde belirli bir konu çerçevesinde, seçilmiş katılımcılar grubunun ayrıntılı bilgi ve fikirlerini belirlemek amacıyla yapılandırılmış bir grup görüşme tekniği olan odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu; amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşit örnekleme yöntemi ile 2016–2017 Eğitim-Öğretim yılında Konya ilindeki ortaokullarda görev yapan 7 okul müdürü ve 7 öğretmenden oluşturulmuştur.

Bu çalışmada görüşmeler video kaydına alınmış ve konuşmalar çözümlenerek yazılı hale getirilerek içerik kodlanmıştır. İlk odak grup görüşmesi okul müdürleri ile ardından öğretmenlerle yapılmıştır. Görüşme verileri herhangi bir bilgisayar programı kullanılmadan yazıya dönüştürülmüştür. İkinci aşamada ise verilerin kodlanması yapılmıştır.

Araştırma sonucuna göre ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden faktörler:

**Özyeterlik Alt Boyutu İle İlgili Faktörler:** Okulun fiziksel özellikleri, okulun donanımı, sınıflardaki öğrenci sayısı, okuldaki öğrenci sayısı, öğretim şekli, öğretmen özellikleri (Kıdem, cinsiyet, başarı hissi, ekip çalışması, öğretmenin sosyo ekonomik durumu, özel yaşantı), öğretmen mesleki gelişimleri, performans değerlendirme sistemi).

**Akademik Vurgu Alt Boyutu İle İlgili Faktörler:** Okul kültürü, Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi, Velinin okuldan beklentileri, rotasyon, yönetim uygulamaları (Destekleyici davranışlar, okul müdürünün adil olması, ödül ve ceza, okul müdürünün iletişim becerileri, okul müdürünün yöneticilik becerileri, kararların alınış şekli, okul yöneticilerine olan güven, personeli önemsemek).

**Öğretmenin Öğrenci ve Veliye Olan Güveni İle İlgili Faktörler:** Yabancı uyruklu öğrenci sayısı, kaynaştırma öğrencisi sayısı, seviye sınıfı uygulaması, velinin sosyo ekonomik seviyesi, veli ve öğrencilerin okula ve öğretmene güven duyması, veli-öğretmen ve veli-okul arasındaki iletişim, şikayetler ve soruşturmalar.

**Anahtar Sözcükler:** Akademik İyimserlik, Faktörler, Odak Grup, Öğretmen, Okul Müdürü.

## Abstract

The purpose of this study is to find out the factors affecting academic optimism. In this study, in order to identify the knowledge and opinions of selected participants in detail, focus group discussion which is a structured group discussion is used based on the phenomenologic method. The study group was consisted of 7 principals and 7 teachers in the junior high schools in Konya, selected with maximum sampling method which is a type of purposeful sampling

The discussions in this study were videotaped, transcribed and analyzed. We first interviewed with school principals then with teachers. The interview data were transcribed without using any software. In the second stage, the data was coded.

The factors affecting academic optimism in junior high schools according to the study results:

**Factors relating Self-Efficacy Sub-Dimension:** The school's physical properties and equipment, number of students in the classes, number of students in the school, instruction methods, teacher features (seniority, gender, feeling of success, team work, teacher's socio-economic situation and private life), teacher's vocational development levels, performance assessment system.

**Factors Relating Academic Emphasis Sub-Dimension:** School culture, the transition system from primary to junior high school, expectance of the parents, rotation, management practices (supportive approaches, school principal's fairness, punishment and reward, school principal's communication and management skills, decision making, trust in school principals, considering the staff)

**Factors Relating Teacher's Trust in Students and Parents:** Number of foreign national students, number of inclusive students, level based classes practices, parent's socio-economic situation, parents' and students' trust in school and teacher's, parent-teacher and parent-school communication, complaints and investigations.

**Key Words:** Academic Optimism, Factors, Focus Group, Teacher, School Principal.

## Kısaltmalar ve Simgeler Listesi

**TEOG:** Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

**Akt. :** Aktaran

**s. :** Sayfa

**vb.:** Ve Benzeri

**vd.:** Ve Diğerleri

**% :** Yüzde

## Tablolar Listesi

<b>Tablo1:</b> Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterliğin Karşılaştırması.....	22
<b>Tablo2:</b> Çalışma Grubunun Kişisel ve Mesleki Özellikleri.....	38
<b>Tablo3:</b> Odak Grup Görüşmesi Verileri.....	40
<b>Tablo 4:</b> Geçerlik ve Güvenirliğin Geliştirilmesi İçin Uygulanan Stratejiler .....	45
<b>Tablo 5:</b> Ortaokullarda Akademik İyimserliğe Etki Eden Faktörler .....	52



## Şekiller Listesi

- Şekil 1:** Sosyal Bilişsel Kuramın Temel Değişkenleri.....15
- Şekil 2:** Öğretmenlerin Öz Yeterlik Duygusunun Döngüsel Yapısı.....19

## İÇİNDEKİLER

<b>Önsöz/Teşekkür</b> .....	<b>ii</b>
<b>Özet</b> .....	<b>iii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iv</b>
<b>Kısaltmalar ve Simgeler Listesi</b> .....	<b>v</b>
<b>Tablolar Listesi</b> .....	<b>vi</b>
<b>Şekiller Listesi</b> .....	<b>vii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1.Problem Durumu .....	<b>1</b>
1.2.Araştırmanın Amacı .....	<b>3</b>
1.3.Araştırmanın Önemi .....	<b>3</b>
1.4.Varsayımlar (Sayıtlar).....	<b>4</b>
1.5.Sınırlılıklar .....	<b>4</b>
1.6.Tanımlar.....	<b>4</b>
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>6</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>6</b>
2.1.İyimserlik .....	<b>6</b>
2.2.Akademik İyimserlik .....	<b>11</b>
2.2.1.Akademik İyimserliğin Ölçülmesi .....	<b>13</b>
2.2.2.Akademik İyimserlik Kavramının Temelini Oluşturan Kuramlar .....	<b>13</b>
2.2.3.Akademik İyimserliğin Alt Boyutları .....	<b>16</b>
2.2.3.1.Öz yeterlik.....	<b>17</b>
2.2.3.2.Öğretmenlerin Velilere ve Öğrencilere Olan Güveni .....	<b>23</b>
2.2.3.3.Öğretmenlerin Akademik Önem İnancı/Vurgusu .....	<b>25</b>
2.2.4.Akademik İyimserliğe Yönelik Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	<b>26</b>
2.2.5.Akademik İyimserliğe Yönelik Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	<b>30</b>
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>35</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>35</b>
3.1.Araştırmanın Modeli.....	<b>35</b>
3.2.Çalışma Grupları .....	<b>36</b>
3.3.Verilerin Toplanması.....	<b>40</b>
3.4.Verilerin Analizi .....	<b>41</b>

<b>3.5.Geçerlik ve Güvenirlik</b> .....	<b>42</b>
3.5.1.İç Geçerlik veya İnanırlık .....	42
3.5.2.Güvenirlik veya Tutarlık.....	43
3.5.3.Dış Geçerlik veya Nakledilebilirlik .....	44
<b>3.6.Etik</b> .....	<b>49</b>
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>51</b>
<b>BULGULAR</b> .....	<b>51</b>
<b>4.1. Öz Yeterlikle İlgili Faktörler</b> .....	<b>53</b>
4.1.1.Okulun Fiziksel Özellikleri.....	53
4.1.2. Okulun Donanımı .....	55
4.1.3.Sınıflardaki Öğrenci Sayısı .....	56
4.1.4.Okuldaki Öğrenci Sayısı .....	59
4.1.5.Öğretim Şekli.....	62
4.1.6. Öğretmen Özellikleri .....	63
4.1.6.1.Kıdem.....	63
4.1.6.2.Cinsiyet .....	65
4.1.6.3.Başarı Hissi.....	69
4.1.6.4. Ekip Çalışması.....	71
4.1.6.5.Özel Yaşantı .....	73
4.1.7.Öğretmen Mesleki Gelişimi.....	74
4.1.8. Performans Değerlendirme Sistemi .....	77
<b>4.2. Akademik Vurgu İle İlgili Faktörler</b> .....	<b>78</b>
4.2.1.Okul Kültürü .....	78
4.2.2.Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi .....	80
4.2.3.Velinin Okuldan Beklentileri.....	86
4.2.4.Rotasyon .....	90
4.2.5. Yönetim uygulamaları .....	94
4.2.5.1. Destekleyici Davranışlar.....	94
4.2.5.2. Okul Müdürünün Adil Olması .....	94
4.2.5.3. Ödül ve Ceza .....	96
4.2.5.4. Okul Müdürünün İletişim Becerileri.....	97
4.2.5.5. Okul Müdürünün Yöneticilik Becerileri.....	98
4.2.5.6. Kararların Alınış Şekli .....	99
4.2.5.6.1.Müdürün Karar Alması.....	99
4.2.5.6.2.Bakanlığın Karar Alması .....	102
4.2.5.7.Okul Yöneticilerine Olan Güven.....	103
4.2.5.8.Personeli Önemsemek.....	105
<b>4.3. Öğretmenin Öğrenci ve Veliye Olan Güveni İle İlgili Faktörler</b> .....	<b>106</b>
4.3.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri .....	106
4.3.1.1.Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı.....	106
4.3.1.2. Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı .....	107
4.3.1.3. Problemlili Öğrenciler .....	108
4.3.1.4.Seviye Sınıfları Uygulaması .....	108
4.3.2.Velinin Sosyo-Ekonomik Seviyesi .....	111
4.3.3.Veli-Öğretmen ve Veli-Okul Arasındaki İletişim, Şikayetler ve Soruşturmalar .....	113
4.3.4.Veli ve Öğrencilerin Okula ve Öğretmene Güven Duyması.....	117

<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>121</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>121</b>
<b>5.1.Sonuç ve Tartışma .....</b>	<b>121</b>
<b>5.2.Öneriler.....</b>	<b>143</b>
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	144
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	144
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>145</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>157</b>

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden faktörleri belirlemek için yapılan araştırmanın bu bölümünde, problem, amaç, önem, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1.Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan hayatı boyunca farklı kişilerle, olaylarla ve olgularla karşılaşır. İnsanların hayatı, olayları ve olguları algılama biçimleri ile bunlara yüklemiş oldukları anlamlar hayata dair bir bakış açısı kazanmalarına, çevresindeki insanlarla olan ilişkilerine ve iş hayatına etki etmektedir. Bu kişi, olay ve olgular yani geçmiş yaşantısı kişilerin yeni olay ve olgular ile geleceğe yönelik bakışlarını, duygu, düşünce ve davranışlarını etkilemektedir.

İnsanlar hayatları boyunca çeşitli zorluklarla mücadele etmekte ve çeşitli problemleri çözmek zorunda kalmaktadırlar. Bu bakımdan her insanın yaşadığı problemler ve bu problemlere yönelik getirmiş olduğu çözümler farklılık göstermektedir. Her insan problemleri kendine özgü yöntemler ve yaklaşımlarla çözmektedir. İnsanlar bu sayede hayata dair olumlu ya da olumsuz tutumlar edinirler. Bireylerin yaşam olaylarına yönelik olumlu ve olumsuz tutumları psikolojide iyimserlik başlığı altında incelenmektedir (Türküm, 1999, s.77). Gelecekte iyi şeylerin olacağını umut eden birey iyimser, kötü şeylerin olacağını umut eden birey ise kötümser olarak tanımlanmaktadır (Carver ve Scheier, 2005).

İyimserlik bireye özgü bir niteliktir. Genellikle her düşünce ve işi iyi olarak değerlendiren bir tutum veya kişilik özelliği olarak tanımlanan (Türk Dil Kurumu [TDK], 2009) iyimserlik kavramı, bireyin olumsuz durumlarla karşılaşması durumunda dahi iyi sonuçların ortaya çıkacağını düşünmesi şeklinde ifade edilmektedir. İyimser olmak olumlu olmak, bardağın dolu tarafına bakmak demektir ve bu durum davranışlara da yansımaktadır. Bireyin problemler karşısında sergileyeceği tavrı iyimser ya da kötümser olma düşüncesi belirler. İyimserlik kavramıyla ilgili araştırmalar yapan Seligman (1998), iyimser insanların daha mutlu oldukları ve daha uzun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) iyimserliğin bireylerin başarısı üzerinde etkili olmasından hareketle öğretmen ve öğrenci başarısında iyimserliğin etkileri üzerine

çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalar sonucunda öğretmenler için ortaya koydukları akademik iyimserlik kavramının temelini Seligman'ın "Öğrenilmiş İyimserlik" çalışmasının yanı sıra Pozitif Psikoloji, Bandura'nın "Sosyal Bilişsel Kuramı", Colaman'ın "Sosyal Sermaye Kuramı" ile Hoy ve arkadaşlarının "Örgüt Kültürü" çalışması oluşturmaktadır.

Akademik iyimserlik; akademik başarının önemli olduğu, öğrencilerin başarıma kapasitesine sahip oldukları ve bununla ilgili olarak öğrenci ve velilerle işbirliği yapılabileceğine dair öğretmenler arasında paylaşılan bir inanç olup üç alt boyuttan oluşmaktadır: Öğretmen özyeterliliği, akademik vurgu, öğrenci ve veliye olan güven. Öğretmen özyeterliliği, öğrencilerin başarısının artırılabilmesine olan öğretmen inancıdır (Woolfolk, Hoy ve Spero 2005, Akt. Özdemir ve Kılınç, 2014). Akademik vurgu, öğrencilere yüksek fakat ulaşılabilir hedefler konulması ve etkili öğrenme ortamları oluşturulmasını sağlarken (Hoy ve Miskel, 2005), öğrencilerin ders çalışmanın önemini anlayarak, yüksek motivasyona sahip olmalarını sağlamaktır. Öğrenci ve velilere olan güven ise öğrencinin akademik başarısının artırılması konusunda öğrenciye güvenmek ve veli ile işbirliği yapılabileceğine inanmaktır.

Akademik iyimserliğin öğrenci başarısını artıran öğelerden biri olduğu görülmektedir (McGuigan ve Hoy, 2006). Akademik iyimserlik konusu yeni bir konu olup farklı okul türlerinde, resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin araştırılması ve karşılaştırılması (Fırat, 2016), farklı branşlardan öğretmenlere yönelik araştırmalar yapılması (Erdoğan, 2013), ayrıca akademik iyimserliğin sadece öğretmen boyutunda değil okulun akademik iyimserlik boyutunun da araştırılması önerilmektedir (Çağlar, 2013). Her okulun fiziki durumu, öğrenci profili ile velinin sosyoekonomik durumu farklı olduğu için farklı iller ve farklı okullarda da okulun akademik iyimserlik düzeyi ile ilgili araştırma yapılması, akademik iyimserlikle ilişkisi olduğu düşünülen farklı değişkenlerle ilgili araştırmalar yapılması ve akademik iyimserliğin örgüt kültürü, örgütsel zeka, liderlik gibi kavramlarla ilişkisinin araştırılması önerilmektedir (Demirtaş, 2010).

Bu kavramı irdeleyebilmek için bir öğretmenin akademik iyimserliğine hangi faktörler etki etmektedir, bir öğretmenin akademik iyimserlik seviyesi nasıl yükseltir sorularının sorulması gerekmektedir. Alan yazın incelendiğinde akademik iyimserlikle ilgili çalışmaların bu kavramın yapısını ortaya koymaktan çok akademik iyimserlikle öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Çağlar, 2013), değişime açıklık düzeyleri (Çağlar, 2013), okul müdürlerinin örgütsel liderlik davranışları (Yılmaz ve Kurşun, 2015), okul

kültürü (Yılmaz ve Kurşun, 2015), bürokratik okul yapısı (Özdemir ve Kılınc, 2014) arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik olduğu görülmektedir.

Şu ana kadar Türkiye'de akademik iyimserlik hakkında yapılan çalışmalar diğer ülkelerde yapılan çalışmalar kapsamında yürütülmüştür. Oysa akademik iyimserlik konusunda okullarda Türkiye'ye özgü durumlar söz konusu olabilir. Bu nedenle, akademik iyimserliğe etki eden faktörlerin neler olduğu bu araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden faktörleri belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1-Ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden faktörler nelerdir?
- 2- Ortaokullarda akademik iyimserlik nasıl geliştirilebilir?

## **1.3.Araştırmanın Önemi**

Bir ülkenin beşeri sermayesi ve aynı zamanda ülkenin geleceği olan nesiller okullarda yetiştirilmektedir. Öğrencilerin okullarda iyi bir eğitim alması güçlü bir okul kültürü ve başarılı öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlerin başarılı olması ve güçlü bir okul kültürüne sahip olmaları için ise bazı özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Başarılı bir öğretmen öğrencilerinin başarılı olabileceğine inanır; yani güçlü bir öz yeterlik inancına sahiptir. Başarılı bir öğretmen akademik eğitime önem verir ve öğrencilerinin başarılı olması için çaba sarf eder, bunun için çok fazla zaman ayırır. Başarılı bir öğretmen ve güçlü okul kültürüne sahip bir okulda öğrencilerin başarılı olacağına inanç tamdır ve bu konuda öğrenci ve veli ile iş birliği yapılabileceğine inanılır. İşte başarılı öğretmenler ile güçlü okul kültürüne sahip okulların sahip olmaları gereken tüm bu özellikler kolektif bir başka kavram olan akademik iyimserliğin alt boyutlarıdır. Okulun ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarısı da artacaktır. Amacı öğrencilerin akademik başarılarını artırmak olan okulların bu amacına ulaşabilmesi de öğretmenlerin akademik iyimserliklerine etki eden faktörleri bulup bunların geliştirilmesi ile mümkün olacaktır. Akademik iyimserliğe olumlu yönde etki eden faktörlerin geliştirilmesi ve artırılması, akademik iyimserliği olumsuz yönde etkileyen faktörlerin ise azaltılması ve yok edilmesi öğrenci başarısını doğrudan etkileyecektir. Bu araştırma ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden

Türkiye' ye özgü faktörlerin tespit edilmesi ve bu faktörlerin geliştirilebilirliği açısından önem arz etmektedir.

#### **1.4.Varsayımlar (Sayıtlar)**

Katılımcıların görüşme sorularına doğru cevap verdikleri varsayılmaktadır. Bu araştırmada veri toplamak için en uygun tekniğin odak grup görüşmesi olduğu varsayılmaktadır.

#### **1.5.Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

- ✓ 2016-2017 eğitim öğretim yılında araştırmaya katılan okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
- ✓ Ortaokullarda kadın okul müdürü olmadığı için erkek okul müdürlerinin görüşleriyle sınırlıdır.
- ✓ Odak grup görüşmesi ile toplanan verilerle sınırlıdır.

#### **1.6.Tanımlar**

**Akademik İyimserlik:** Akademik başarının önemli olduğu, öğrencilerin başarıma kapasitesine sahip oldukları ve bununla ilgili olarak öğrenci ve velilerle işbirliği yapılabileceğine dair öğretmenler arasında paylaşılan bir inançtır (McGuigan ve Hoy, 2006).

**Akademik Vurgu (Academic Emphasize):** Öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine yönelik yüksek fakat erişilebilir standartlar belirlemeleri, öğrencilerin öğrenme sürecinde başarılı olabileceklerine inanmaları, okul ortamının öğrenme ve öğretime uygun hale getirilmesi ve okul üyelerinin öğrenci başarısını geliştirmeye yönelik harcadıkları çaba ve zamanla ilişkilendirilebilir (Beard ve diğ. 2010; McGuigan ve Hoy, 2006).

**Öğretmen Özyeterliği:** Öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine olumlu yönde etki edebileceklerine yönelik inançlarını temsil etmektedir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999).

**Öğrenci ve Velilere Güven:** Okul üyelerinin öğrencinin öğrenme sürecinde veli ve öğrencilerle açık, samimi ve güvenilir ilişkiler kurulabileceklerine ve etkili bir iş birliği



içinde çalışabileceklerine yönelik duygularını ifade etmektedir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak iyimserlik ve akademik iyimserlik kavramları üzerinde durulacaktır. Sonra akademik iyimserliğin temelini oluşturan kuramlardan bahsedilmiştir. Daha sonra akademik iyimserliğin alt boyutları açıklanmıştır. Son olarak ise, akademik iyimserlik konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar ele alınmıştır.

#### 2.1. İyimserlik

İyimserlik kavramı psikolojide deneysel olarak ilk defa Scheier ve Carver (2003) tarafından ortaya konmuş olup onlara göre iyimserlik insanın başına iyi şeyler geleceğine dair genellenmiş beklentilerdir (Akt. Öztürk, 2013). Farklı bir tanımlamada iyimserlik, olumsuz olaylardan ziyade olumlu olayları algılamaya ilişkin temel eğilim olarak açıklanmaktadır (Türküm, 1999).

İyimserlikle ilgili tüm yaklaşımlar olumlu duygulara işaret etme, umut ve başarmaya olan inanç bakımından birbirine benzerdir. İyimserlikle ilgili olarak yapılan literatür taramasında iki tür iyimserlik dikkati çekmektedir. Bunlardan birincisi, Carver ve Scheier (1994) tarafından ortaya konmuş olup bu yaklaşıma göre iyimserlik, geleceğe ait beklentilerdir. Yani iyimser insanlar gelecekle ilgili ümit var olup gelecekte kendilerini iyi ve güzel bir hayatın beklediğini düşünür. Kötümser insanlar ise, gelecekle ilgili hep kötü senaryolar çizmektedir (Akt. Avcı, 2009).

Diğer bir yaklaşım ise Seligman tarafından ortaya konulmuş olup Seligman' a (1998) göre iyimserlik kişinin olaylara karşı bakış açısıdır. O'na göre bireyin karşılaştığı olay ya da problemlere karşı geliştirmiş olduğu düşünce ya da olayı açıklama tarzı kişinin bu durumla başa çıkabilme gücünü etkilemektedir. Kişinin olaylar ya da problemler karşısında geliştirmiş olduğu bu tutum ve davranışlar kişinin motivasyonunu artırıp problemi çözme konusundaki kararlılığını artırabileceği gibi problemler karşısında kendisini güçsüz hissedip çok çabuk vazgeçmesine de neden olabilir. Bu kişinin ne kadar iyimser olduğuna bağlıdır (Akt. Gençoğlu, 2012).

İyimserlik kavramını psikolojiye kazandıran bilim adamlarından birisi olan Martin Seligman iyimserlik kavramını öğrenilmiş çaresizlik deneylerinin sonucunda keşfetmiştir. Seligman ve arkadaşları kaçma, çaresizlik ve kontrol grubu olmak üzere üç grup köpek üzerinde iki farklı deney yapmışlardır. Bu üç gruptaki köpekler ayrı ayrı

kafeslere konmuş, kaçma grubundaki köpeklerin bulunduğu kafese şok vermişler ve kafesin içine bu şoku kesecek bir düzenek yerleştirmişlerdir. Kaçma grubundaki köpekler belirli bir süre sonra tesadüfen şoku kesecek olan bu düzeneği keşfetmişler ve kafese her şok verilisinde bu düzeneği kullanarak şoku kesmeyi öğrenmişlerdir. Çaresizlik grubundaki köpeklerin bulunduğu kafese ise şok verilmiş ve şoku kesecek herhangi bir düzenek konmadığı gibi köpeklerin şoktan kurtulabileceği bir imkan da sunulmamıştır. Kontrol grubunda bulunan köpeklere ise herhangi bir şok verilmemiştir. Deneyin ikinci kısmında ise her üç grupta bulunan köpekler iki bölmeli bir kafese konmuş ve kafeslere şok verilmeden 60 saniye öncesinde bir uyarı ışığı verilmiştir. Uyarı ışığı ile şok arasındaki süre zarfında kafesin diğer bölmesine geçen köpekler şoktan kurtulmakta, kafesin diğer bölmesine geçmeyen köpekler ise şoka maruz kalmaktadır. Deneyin sonuçlarına göre, kaçma grubunda bulunan köpekler ile kontrol grubunda bulunan köpekler uyarı ışığının verilmesinden sonra kafesin diğer bölmesine geçerek şoktan kurtulmayı öğrenmiştir. Çaresizlik grubunda bulunan köpekler ise daha önceki kafeslerinde şok verildiği zaman şoktan kurtulmanın hiçbir yolu olmadığını öğrenmiş oldukları için bu yeni kafeste de böyle olacağını düşünerek pasif bir şekilde şokun geçmesini beklemişlerdir. Seligman ve arkadaşlarına göre, çaresizlik grubundaki köpeklerin pasif bir şekilde beklemelerinin temelinde deneyin birinci kısmında davranışları ile davranışlarının sonuçları arasında bir ilişki olmadığını öğrenmeleri yatmaktadır. Seligman ve arkadaşları bu durumu öğrenilmiş çaresizlik olarak adlandırmıştır (Seligman ve Maier, 1967).

Martin Seligman ve ekibi buna benzer bir deneyi de insanlar üzerinde yapmışlar ve aynı davranışları insanlar üzerinde de görmüşlerdir. İşte bu durum öğrenilmiş çaresizlik durumudur. Seligman (1998), öğrenilmiş çaresizlik kavramını bir olayın meydana gelişinde kişinin kontrolünün olmadığını ya da olayın sonuçlarının kendi davranışlarından bağımsız olarak ortaya çıktığını öğrenmesi ve bu durumun gelecekte de böyle olacağı endişesini taşıması olarak açıklamıştır (Akt. Yıldız, 2011). Yani kişi bir olay karşısında öğrenilmiş çaresizlik geliştirmişse bu olay ya da benzeri bir durumda da aynı sonuçların olacağını düşünmekte ve herhangi tepki vermemektedir.

Seligman'a (1998) göre, öğrenilmiş çaresizlik kuramının ifade ettiği kontrol edilemeyen durumlarla karşılaşma bireyin çabalarından bağımsız olduğu düşüncesini ortaya çıkarır ve birey olumsuz olayların sonucunda nedensel yüklemeleri kalıcılık (olumsuz sonucun her zaman devam edeceği), genelleme (benzer durumlarda bu olumsuz sonucun gerçekleşeceği) ve kişiselleştirme (olumsuz sonucun kendisinden

kaynaklı olduğunu düşünme) boyutlarıyla açıklar. Seligman, açıklama biçiminin doğrudan doğruya bireyin dünya görüşüyle ilgili, kendini değerli, haklı ya da değersiz, umutsuz bulmasından kaynaklandığını; bunun da bireyin doğrudan doğruya iyimser ya da kötümser olmasında belirleyici olduğunu ifade etmiştir (Akt. Avcı, 2009).

Seligman'a (2007) göre olumsuz durumlara karşı geliştirilen çaresizlik nasıl öğreniliyorsa, olumsuz durumlara karşı problem odaklı olmak, problemlerle baş edebileceğine inanmak, gelecekle ilgili ümit var olmak, iyimser olmak da öğrenilebilir. Buna öğrenilmiş iyimserlik adını vermiştir. Bu görüşe göre bireyin hayatta karşılaşmış olduğu olayları açıklama biçimi iyimserlik özelliklerinde belirleyici bir role sahiptir. İyimserlikle ilgili eğitimler genellikle kötümser düşüncelerin iyimser bakış açıları ve iyimser açıklama biçimleri ile değiştirilebileceği düşüncesinden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşım bireyin hayatta engeller ve olumsuzluklar karşısında kendi kendine ne söylediği ve kendisini nasıl telkin ettiğini olumlu düşünce gücünü kullanarak merkeze alan bir yaklaşımdır. Öğrenilmiş çaresizliğin tam tersi olan bu düşünce tarzında birey, olayların nasıl meydana geldiğini kendine açıklar. İyimser açıklama biçimini özümseyen birey çaresizlik duygusunun esiri olmayıp olumsuz durumlarla nasıl baş edeceğini belirler.

Cüceloğlu (2011) Martin Seligman' ın, Öğrenilmiş İyimserlik adlı kitabından bu konuyla ilgili bir çalışmasını anlatmakta ve bir örnek vermektedir. Tanınmış bir sigorta şirketinin yöneticisinin daveti ile başarılı ve başarısız sigorta pazarlamacılarına iyimserlik testi uygulanmış ve sonra kişilerin satışlardaki başarı durumları incelenmiştir. Neticede kişilerin başarılarını yordama da iyimserlik puanları beceri puanlarından daha güçlü çıkmıştır.

Bunun üzerine şirket yöneticisi Martin Seligman' a şirketi üzerinde bir deney yapmasına fırsat veriyor. Yapmış oldukları deneyde yetenek ve beceri puanları düşük ama iyimserlik puanları olağanüstü yüksek bir grup insanı "özel güç" adı altında işe alıyorlar. Özel olarak işe alındığının farkında olmayan bu deney grubundaki insanlar iki üç yıl takip ediliyor ve şöyle bir durum ortaya çıkıyor. Özel güçteki insanlar ilk yıl diğer yetenekli ve becerikli çalışanlardan daha düşük bir performansa sahip oluyor. Fakat ilerleyen zamanlarda yetenek ve beceri seviyesi yüksek olan çalışanlarda bıkkınlık ve bezginlik oluyor, özel güçteki çalışanlar ise sürekli olarak performanslarını artırıyorlar. Buradan kişilerin başarılarını öngörmeye yetenek ve beceri puanlarından daha çok iyimserlik puanlarının önemli ve yordayıcı olduğu sonucuna varıyorlar. Bu sonuçtan sonra şirket yöneticisi çalışan alımında kişilerin iyimserlik puanını çok önemsiyor.

İyimserliğin kalıtsal yönünü araştıran araştırmacılar, iyimserliğin oluşumunda hormonal yapının önemli olduğunu, hormonal denge ile bağlantılı kalıtsal özelliklerin bireyin iyimserlik eğilimini artırdığını ifade etmektedirler. Biyolojik yaklaşımcılara göre iyimserlik yaşanan olay, bireyin tercihi ve öğrenmelerinden bağımsızdır. Onlara göre iyimserlik, duygu olmaktan öte kalıtsal bir özelliktir (Gençoğlu, 2006).

Schulman, Keith ve Seligman (1993, ss:569-574) iyimserlik ve kalıtım arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere tek yumurta ikizi ve çift yumurta ikizi olan kişileri incelemiş ve tek yumurta ikizlerini diğerlerine göre daha uyumlu bulmuştur. Bu bulgular iyimserliğin genetik olup olmadığı konusunda önemli bir işaret vermiş olsa bile araştırmalar sınırlı bir çerçevede ele alındığı için sonuçlar yeterli sayılmamaktadır (Zuckerman, 2001, s. 185).

Bireyin yetiştirilme biçimi de iyimserlik eğilimi üzerinde etkili olmaktadır. Aile içi ilişkilerde anne ve babanın olaylara bakış açısı, olaylar ve durumlar karşısındaki düşünce ve tavırları, geleceği yorumlama biçimi ve tüm bunlara bağlı olarak çocukların davranışlarına karşı göstermiş oldukları tepkiler çocukların iyimserlik eğilimlerinin şekillenmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Fincham, 2000, s. 291).

Lee ve Seligman (1997, ss.32-40) iyimserlik eğiliminde kültürün etkilerini incelemişler ve kültürün de iyimserlik üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Dini inanışın bireyin iyimserliğine etkisini araştıran Sethi ve Seligman (1993, ss. 256-259) yaşantısını dini inançlarına göre belirleyen ve kendisini dindar olarak gören bireylerin iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Bireylerin sosyo-ekonomik durumları da iyimserlik eğilimlerini etkileyen bir başka öğedir. Düşük sosyo-ekonomik çevreye sahip insanların iyimserlik düzeyleri bundan olumsuz yönde etkilenmekte ve gelecekle ilgili olumsuz beklentilere sahip olmaktadır (Robb, Simon, Wardle, 2009, s. 331).

İyimserliğin insan yaşamı üzerine birçok etkisi bulunmaktadır. Ellis (2008, s. 182) gerçekçi bir iyimserliğe sahip olan bireylerin sağlıklı duygular ile sahip olacağı aktif öğrenme ve değişim enerjisi sayesinde yaşam doyumunun yükseleceğini ifade etmektedir. İyimser insanlar olumsuz bir durum ya da problem karşısında çözüm beklemek yerine çözümün bir parçası olmak için çaba sarf ederler (McGinnis, 1998, s. 29). İyimser insanlar olumsuz duygu ve düşüncelerden zihnini uzaklaştırmakla kalmaz, bu duyguları kendisi için olumlu bir şekilde görmeye çalışmaktadırlar (McGinnis, 1998, s. 84). Böylece kişi kendini huzurlu ve mutlu hissederek geleceğe güvenle bakmaktadır.

Bu bakımdan iyimserlik bireyin kendine güveni ve kendisi ile barışık olması ile ilişkilendirilmektedir (Kasatura, 1998, s. 209).

İyimserlik, hayatın bütün zorluklarına dayanabilme gücü ve azmini barındırır. Beklentilerin çok olması ve işlerin yolunda gitmeyeceği kaygısı insanları strese sokar. Beklentiler azaltılırsa kaygı ortadan kalkar ve başarıya giden yol açılmış olur. Durumun kendisi değil seçilen bakış açısı stres vericidir (Makin ve Lindley, 1995). Yani olumsuz duruma yönelik kötümser bakış açısı bireyi yönlendirmekte ve strese sokmaktadır. Bu durumu bir örnekle açıklayalım (Tarhan, 2002):

Bilge bir kişinin öğrencisi sürekli olarak her şeyden yakınıyor, şikâyet ediyor ve çok karamsar davranışlar sergiliyordu. Aslında söylediği birçok şey de doğrudu. Bilge sürekli olarak onu gözlemliyordu. Bilge bir gün eline bir miktar tuz aldı ve bunu bir bardak suyun içine karıştırarak öğrencisine uzattı. Öğrencisinden bunu içmesini istedi. Öğrencinin suyu içmesi ile ağzından çıkarması bir oldu.

-Neden tükürdün, dedi bilge.

-Öğrencisi “çok acı” diye cevap verdi.

Bilge öğrencisini yanına alarak onu bir göl kenarına getirdi. Aynı miktarda tuz alarak bu tuzu göle karıştırdı ve gölden bir bardak su alarak öğrencisine bu suyu içmesini söyledi.

- Bu suyun tadı nasıl, diye sordu.

- Çok güzel, diye cevapladı öğrencisi.

Bilge öğrencisinden beklediği cevabı alınca ona vermek istediği dersi şu cümlelerle aktardı: “oğlum hayattaki zorluklar bir tutam tuz gibidir, onu geniş duygularınla karşılırsan sana zara vermez. Sarayda kederli, zindanda mutlu olmak insanın elindedir.

İyimserlikle ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında birçok araştırma yapılmış olup bunlar aşağıda verilmiştir.

Altunbaş (2005) tarafından astım hastaları üzerinde yapılan araştırma sonucunda iyimserlik ile hastalığa karşı uyum arasında pozitif; kötümserlik ile hastalığa karşı uyum arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir.

Aydın ve Tezer (1991), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada iyimser öğrencilerin daha az sağlık problemleriyle karşılaştıkları, kötümserlik arttıkça sağlık problemlerinin arttığı, iyimserlik ile akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Gençoğlu (2006), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada, iyimserliğin kendini gerçekleştirme, duygusal kararlılık, aile içi ilişkiler, sosyal ilişkiler ve sosyal normlar ile olumlu yönde bir ilişkiye sahip olduğunu; anti sosyal eğilim, psikotik eğilim ve nevrotik eğilim ile olumsuz yönde ilişkilere sahip olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Güler ve Emeç'in (2006) iyimserlik, yaşam memnuniyeti ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, iyimserlik ile yaşam memnuniyeti arasında pozitif ilişki olduğu, iyimserlik ile akademik başarı arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna varmışlardır.

Hart ve Hittner (1995, Akt. Avcı, 2009) tarafından yapılan araştırmada iyimser öğrencilerin problemleri çözme odaklı oldukları ve sosyal destek alma gibi etkin başa çıkma stratejilerini kullandıkları, kötümser kişilerin ise daha çok kaçınma stratejisine başvurdukları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı araştırma da iyimser öğrencilerin stresle başa çıkmada düşüncelerini daha uygun ifade edebildikleri ve problemler karşısında daha sorumlu davrandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Lau (2005, Akt. Avcı, 2009) yaptığı araştırma sonucunda iyimser olan insanların daha az iyimser insanlara oranla yaşam doyumlarının daha fazla olduğu ve iyimserliğin kişinin psikolojik durumuna olumlu etkide bulunduğu sonucuna varmıştır.

Nicholls, Polman, Levy ve Backhouse (2008, Akt. Avcı, 2009) tarafından yapılan araştırmada dayanıklılık seviyesi düşük olan sporcuların problemler karşısında kaçınma stratejisini kullandığı ve bu sporcuların iyimserlik puanlarının düşük olduğu, dayanıklılığı yüksek olan sporcuların ise daha çok problem odaklı oldukları ve iyimserlik puanlarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunda iyimserliğin ruhsal dayanıklılık için önemli bir yordayıcı olduğuna karar vermişlerdir.

Chang, Rand ve Strunk (2000, s.255), 225 çalışan üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada iyimserliğin, stres ve mesleki tükenmişliği önlemede önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

## **2.2.Akademik İyimserlik**

1960'lı yıllarda eğitim dünyasında çok yankı uyandıracak bir rapor yayımlanıyor. Okulların etkileri ve etkililiği konusunda yakından ilgili olarak ABD'de James Coleman ve arkadaşları (1966) tarafından yapılan araştırma Coleman raporu olarak da biliniyor. Bu araştırmada "Eğitimde Fırsat Eşitliği" konusu ele alınmış ve

öğrencinin arka plandaki özelliklerinin, öğrencinin başarısını belirlemede okul düzeyli etkenlere göre daha etkili olduğu, öğrencilerin başarı oranlarının hangi okula gittikleri bilgisinden çok ailelerinin durumları hakkındaki bilgiyle daha iyi tahmin edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır (Stefano, 2003). Rapor, okulların öğrenci başarısına ciddi bir katkısı olmadığını ve sosyoekonomik seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarının daha başarılı olduğu, sosyoekonomik seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarının da başarısız olduğunu öne sürüyor. Wayne K. Hoy okulların öğrencilerin hayatında fark yarattığını göstermeyi amaçlayan araştırmalar yapıyor ve ilk çalışmalarında raporun aksini kanıtlamayı başaramasa da ilerleyen zamanlarda araştırma yöntemlerinin gelişmesiyle okullardaki üç değişkenin sosyoekonomik seviye farklarına takılmadan öğrenci başarısıyla ilişkili olduğunu bulmayı başarıyor. Bu üç değişkenden birincisi olan akademik vurgu bir okulda akademik başarıya ne kadar önem verildiğiyle alakalıdır. İkinci değişken olan kolektif yeterlik düşüncesi öz yeterlik kavramıyla yakın ilişkidir. Öz yeterlik düşüncesi kişinin bir işi yapabileceğine dair kendine olan inancını anlatır. Okuldaki kolektif yeterlik düşüncesi ise öğretmenlerin öğrencilerin başarısına katkıda bulunabileceklerine olan inançlarından bahseder. Üçüncü değişken ise öğrencilere ve velilere olan güvendir. Öğretmenlerin kendilerine olan inancının yanında öğrencilerine ve veliye olan güveni de çok önemlidir. Hoy çalışmalarında öğrenciye ve veliye olan güvenin öğrenci başarısıyla direkt bağlantılı olduğunu göstermiştir (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006).

Hoy ve diğerleri (2006), bu üç değişkenin aslında potansiyel tek bir değişkenin parçaları olduğunu keşfediyorlar. Basit bir dille ifade edilirse, araştırmacı istatistiksel analizlerde bu üç değişken arasında pozitif yönde anlamlı ve kuvvetli bir ilişki olduğunu dolayısıyla da daha kapsamlı bir değişkenin parçası olduklarını ortaya koyuyor. Bu potansiyel değişkene Akademik İyimserlik ismi veriliyor (Akt. Erdoğan, 2013).

Akademik iyimserlik; akademik başarının önemli olduğu, öğrencilerin başarıya kapasitesine sahip oldukları ve bununla ilgili olarak öğrenci ve velilerle işbirliği yapılabileceğine dair öğretmenler arasında paylaşılan bir inançtır (McGuigan ve Hoy 2006, Akt. Çağlar, 2013).

Akademik iyimserlik kavramının temeli pozitif psikolojiye, Bandura' nın Sosyal Bilişsel Kuramına, Coleman' ın Sosyal Sermaye Kuramına, Seligman' ın "Öğrenilmiş İyimserlik" çalışmasına, Hoy ve arkadaşlarının okul kültürü ve iklimi üzerine yaptıkları çalışmalara dayanmaktadır (Yıldız, 2011).



### 2.2.1.Akademik İyimserliğin Ölçülmesi

Sınıf öğretmenlerinin kendilerine ilişkin akademik iyimserlik düzeyini ölçmek amacıyla Hoy ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen Akademik iyimserlik Ölçeği Öğretmen Formu (AİÖÖF), 11 maddeden oluşmaktadır. Formda öz yeterlikle ilgili 3 madde, akademik vurgu ile ilgili 4 madde, öğrenci ve velilere olan güven ile ilgili ise 4 madde vardır.

Sınıf öğretmenlerinin okula ilişkin genel akademik iyimserlik düzeyine yönelik algılarını ölçmek amacıyla Hoy ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formu (AİÖOF), akademik vurgu, kolektif öz yeterlik, öğretmenin öğrenci ve velilere güveni alt boyutlarından oluşmaktadır. Formun İngilizce sürümünde öğrenci ve veliye olan öğretmen güveni için 10, akademik vurgu için 8 ve kolektif öz yeterlik için 12 olmak üzere toplam 30 madde vardır (Yıldız, 2011).

Ülkemizde Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen ve Okul formlarının tümünü ele alan bir çalışma olmayıp Çoban (2010) tarafından yapılan çalışma neticesinde Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formu Türkçe' ye uyarlanmış ve istatistiksel çalışmalar sonunda ölçekten 11 madde çıkarılmıştır. Çoban (2010) Ölçek formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 98 öğretmen ile ön uygulama yapmıştır. Yaptığı analizler sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılan veri toplama aracında, okulların akademik iyimserliğini değerlendiren toplam 19 madde yer almaktadır. Çoban'ın çalışması, okulun akademik iyimserlik ölçeği konusunda ülkemizde yapılan ilk çalışma olarak genel kabul görmektedir. Öğretmen bazında akademik iyimserlik ölçeği yani Bireysel Akademik İyimserlik Ölçeği ise Beard ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiş ve Yıldız (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek akademik vurgu, öğrenci ve veliye olan güven ile öğretmen öz yeterliği olmak üzere üç boyuttan oluşan toplam 11 maddeden ibarettir.

### 2.2.2.Akademik İyimserlik Kavramının Temelini Oluşturan Kuramlar

- **Pozitif psikoloji**

Ergüner Tekinalp ve Işık Terzi' ye göre (2015), İkinci Dünya Savaşının yarattığı manevi tahribatın ardından psikoloji bilimi üç temel hedef üzerine odaklanmıştır:

- Ruhsal hastalıkları tedavi etmek
- Toplumun daha üretken ve tatmin edici bir hayat sürmesini sağlamak

- Üstün yetenekli kimseleri belirlemek ve bu kişilerin yeteneklerini geliştirmelerini sağlamak

Fakat zamanla psikoloji bu üç önceliğini birinci hedefe indirgedi ve davranış bozukluklarına çözümler üretmek psikolojinin biricik amacı haline geldi. 1950’li yıllarda ise hümanizm akımının öncülerinden Carl Rogers, Erich Fromm, Abraham Maslow psikolojinin odak noktasından çıkardığı diğer iki alana yöneldiler. Böylelikle yüzyıllardır felsefi tartışmaların bel kemiğini oluşturan mutluluk ve insan doğasının olumlu yönleri gibi kavramlar bilimsel çalışmalara konu olmaya başladı. 1998 yılında ise Amerikan Psikoloji Derneği’nin başkanı olan Martin Seligman hümanistik yaklaşımın temellerini attığı ve “mutluluk bilimi” olarak da adlandırılan bu disiplini “Pozitif Psikoloji” olarak psikoloji dünyasına sundu.

Seligman ve Csikszentmihalyi’ ye göre (2000), pozitif psikolojinin amacı insan hayatındaki davranış bozukluklarının düzeltilmesinin yanında bireylerin ve toplumların başarılı olmalarını sağlayacak etkenleri belirleyip geliştirmektir (Akt. Uzun, 2014). Sheldon ve King (2001) pozitif psikolojiyi insanlar için doğru olan şeyleri araştıran bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Beard (2008)’ a göre ise pozitif psikoloji, insanların psikolojik sağlığına ve yaşam kalitesine katkıda bulunan, kişisel özelliklerini ve tercihlerini açıklayan bir yaklaşımdır. Pozitif psikoloji üç aşamada ele alınabilir: Öznel düzeyde değer verilen deneyimler; geçmişte iyi olma hali, memnuniyet ve doyum; gelecek için umut ve iyimserlik; şimdiki zaman için akış ve mutluluk. Bireysel düzeyde olumlu özellikler; aile ve iş, cesaret, kişilerarası ilişki becerisi, estetik duyarlılık, sabır, affetme, geleceğe dönüklük, maneviyat, yüksek kabiliyet ve bilgelik. Grup düzeyinde ise sorumluluk, duygusal bakım ve destek, nezaket, ılımlılık, hoşgörü ve iş ahlakı gibi örgütsel, eğitimsel ve kurumsal uygulamalardır. Bu yüzden eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları, pozitif eğitim felsefesi olarak bağımsız bir ekol değil pozitif psikolojinin içinde tartışıla gelmiştir (Ergüner Tekinalp, Işık Terzi, 2015).

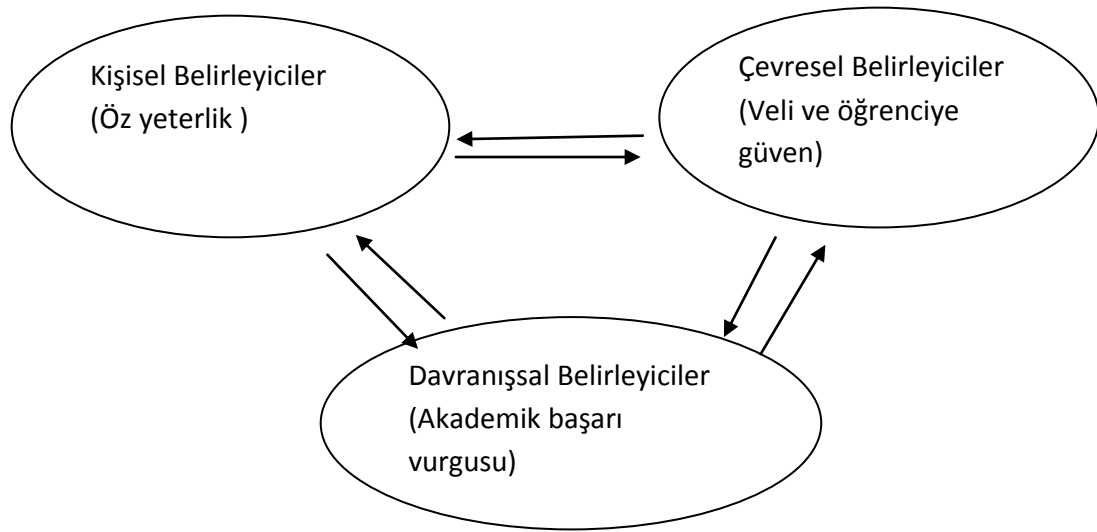
- ***Sosyal bilişsel kuram***

Aynı beceri düzeyine sahip kişilerin farklı durumlarda farklı düzeylerde (Pekiye, iyi, yeterli ve yetersiz) başarımlarını göstermesi insanların öz yeterliklerinin farkında olmamalarından kaynaklanmaktadır. Kişinin kapasitesini sahip olduğundan daha düşük algılaması kişinin yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını engellemektedir. Kişinin kapasitesini olduğundan daha yüksek olarak algılaması ise kişinin başarımlarını üzerinde

pozitif bir etki yapmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy 1998, Akt. Yıldız, 2011). Kişinin bir beceriye sahip olması ile onu farklı durumlarda kullanabilmesi arasında farklılıklar vardır. Bandura' ya göre insan sosyal bir varlık olup çevresi ile sürekli etkileşim halindedir. İnsan bulunduğu çevreyi etkilemekte, bulunduğu çevreden etkilenerek öğrenmekte ve davranışları değişmekte, yeni davranışlar öğrenmektedir.

Bandura (1986) Sosyal Bilişsel Kuramı, davranışların düzenlenmesi ve yeteneklerin gelişimini kişisel, çevresel ve davranışsal etkilerin dönüşümsel etkileşimiyle açıklamıştır. Sosyal Bilişsel Kuramı eğitim ortamlarına uyarlıysak akademik iyimserliğin alt boyutlarından olan öz yeterlik kişisel belirleyici, okul ortamı ve ailenin sosyo ekonomik durumu çevresel belirleyici, akademik başarı elde etmek için sahip olunan inanç ve bu amaca ulaşmak için yapılan eğitim öğretim faaliyetleri de davranışsal belirleyici olarak açıklanabilir. Bandura' nın ifade ettiği bu faktörler Şekil 1' de gösterilmiştir.

**Şekil 1:** Sosyal bilişsel kuramın temel değişkenleri (Bandura, 2012).



- **Okul kültürü ve iklimi**

Türk Dil Kurumu' na göre kültür, tarihsel toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü olarak tanımlanmıştır (TDK). Örgüt kültürü, örgüt çalışanlarının geneli tarafından paylaşılan ve güçlü bir şekilde tutulan değerleri, çalışanların duygu, düşünce

ve davranışları ile bir konuda almış olduğu kararları etkileyen bir kavramdır (Yılmaz ve Kurşun, 2015). Dinçer (1992) örgüt kültürünü, “bir örgütün içindeki insanların davranışlarını yönlendiren, normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemi” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlara göre okul kültürü okul personeli tarafından benimsenen ve paylaşılan okulda işlerin nasıl yürütüleceğini belirleyen ve işleyişi etkileyen inançlar, değerler, varsayımlar, normlar, semboller ve gizli sayılıtlardan oluşmaktadır (Çelik, 2002).

Örgüt kültürü okulda öğrencilerden ne beklendiğini, nelerin önemli ve değerli olduğunu, eğitim ve öğretimin nasıl yapılacağını, ne kadar ve nasıl başarılı olunacağını, öğrenci ve velilere olan bakış açısını belirler. Okulda karar alırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini, işleyişin nasıl olduğunu belirler. Akademik başarıya odaklı bir okul kültürünün olduğu bir okulda akademik başarı beklentisi çok olacak ve öğretmenler yeterliklerini geliştirmeye ve daha çok başarılı olmaya odaklanacaklar, bunun için çaba sarf edeceklerdir. Bu da öğretmenlerin öz yeterlik seviyelerini artıracaktır. Öğretmenler veli ve öğrencilerle işbirliği yapmak isteyecekler sonuç olarak okulun kolektif yeterliliği artacak, okulun akademik başarı vurgusu tüm öğretmenler tarafından benimsenecek, öğrenci ve velilere olan güven de artacaktır. Bu üç alt boyutun yükselmesi sonucunda da okulun akademik iyimserlik düzeyi artacaktır. Netice itibariyle okul kültürü ve iklimi okulun akademik iyimserlik düzeyi üzerinde doğrudan etkili olmaktadır.

### **2.2.3.Akademik İyimserliğin Alt Boyutları**

Akademik iyimserlik iki düzeyde ele alınmaktadır. Birincisi okulun akademik iyimserlik düzeyi diğeri ise öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyidir. Akademik iyimserlik kavramı Hoy ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuş ve öğrenci başarısında üç temel özelliğin bileşkesinden oluşmaktadır. Okulun akademik iyimserliği kolektif yeterlik, öğrenci ve velilere olan güven, akademik vurgunun olduğu bir okul kültürüdür. Öğretmenler için akademik iyimserliğin alt boyutları ise öz yeterlik, veli ve öğrenciye güven ile akademik başarı inancıdır (McGuigan ve Hoy 2005, Akt. Yıldız, 2011). Şimdi bu alt boyutları teker teker ele alacağız. Beard, Hoy ve Hoy (2010), öz yeterliliği bilişsel, veli ve öğrencilere güven boyutunu duyuşsal, akademik başarı vurgusunu ise akademik iyimserliğin davranışsal boyutu olarak değerlendirmektedir.

### 2.2.3.1.Öz yeterlik

Yeterlik, bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur. Evrensel ve yerel kültürel mirasın iletilmesinde aracı rolü ve bireylerin tüm potansiyellerini gerçekleştirebilmelerini sağlamaya yönelik çabası nedeniyle, öğretmenlik bütün toplumlarda diğer mesleklerden farklı bir yere sahiptir. Eski bir uğraşı alanı olmasına karşın öğretmenliğin toplumlarda bir meslek olarak kabul görmesi tarihsel açıdan oldukça yenidir. Eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte, öğretmenlik meslek bilgisi önem kazanmaya başlamış ve öğretmenlik için bireylerin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği anlaşılmıştır. Öğretmenlik yeterlikleri ise öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır (Erden, 2009).

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün üniversitelerle işbirliği çerçevesinde yürüttüğü çalışmalar sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; a) Kişisel ve mesleki değerler - mesleki gelişim, b) Öğrenciyi tanıma, c) Öğrenme ve öğretme süreci, d) Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, e) Okul-aile ve toplum ilişkileri, f) Program ve içerik bilgisi, olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2008).

Öz yeterlik kavramı ise kişinin belirli bir performansı sergilemek için gerekli olan etkinlikleri organize edip, işi başarılı olarak yapabilme kapasitesine duyduğu inançtır (Bandura, 2000). Woolfolk Hoy (1990) öz yeterlik inancını, “Kişinin yeteneklerini organize edip karşılaştığı yeni durumlarla ilgili olarak yeterlik geliştirebileceğine olan inancıdır.” şeklinde tanımlamıştır. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) ise, “ Bireyin yeni karşılaştığı bir durum karşısında ne kadar başarılı olabileceğine dair inancı ve beklentileridir.” şeklinde tanımlamışlardır.

Bandura' ya (2000) göre bireyin öz yeterlik düzeyini geçmiş yaşantıları, dolaylı yaşantıları yani çevresindeki insanların başarılarını gözlemesi, psikolojik durumu ve sözel ikna yani başkalarının ikna çabaları belirlemektedir. Yaşantılar: Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucu elde ettiği tecrübelerdir. Kişinin geçmişte başarılı bir şekilde yerine getirdiği görevler kişinin kendi yeteneklerine olan inancını oluşturmada önemli bir etkidir. Özellikle de öz yeterlik inancının yerleşmesinden önce başarısızlıkla sonuçlanan yaşantılar kişinin öz yeterlik inancını olumsuz yönde etkilemektedir (Bandura, 1986). Bandura' ya (1986) göre, öz

yeterlik inançları başarı sonucunda artmakta ve başarısızlık sonucunda azalmakta ise de kişi eğer yaptığı işteki performansının ve verdiği emeğin farkında ise başarısızlık onun öz yeterlik inancını olumsuz yönde etkilemeyecektir. Yani kişi kendini tanıyor ve gücünün farkında ise göstermiş olduğu performans ile başarılı ya da başarısız olabileceğini bilir ve başarısız olsa bile bu durum kişiyi olumsuz yönde etkilemez.

**Dolaylı Yaşantılar:** Gözlenen modelin başarılı ya da başarısız ekinlikleri, bireyin aynı etkinliği başaracağına ya da başaramayacağına ilişkin yargıları ortaya çıkarır. İnsanlar kendilerine benzeyen insanların zorluklar karşısında nasıl başarılı olduklarını gözleyerek kendilerinin de zorluklarla mücadele edebileceği inancını geliştirebilir. Aynı şekilde kişinin bir zorluk karşısında mücadele edip başarısız olan birisinin deneyimlerini gözlemesi öz yeterlik inancını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

**Sözel İkna:** Bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler ve nasihatler öz yeterlik algısını etkiler. Kişinin yaptığı işte başarılı olacağına dair çevresindeki insanların vermiş oldukları mesajlar bireyin cesaretini artıracak ve kendisini güçlü hissedecektir. Başarılı olamayacağına dair mesajlar ise kişinin öz yeterlik inancını zayıflatmaktadır. Olumsuz yönde verilen mesajlar olumlu yönde verilen mesajlardan daha etkili olmaktadır. Yani kişiler olumsuz mesajlardan daha çok etkilenmekte ve öz yeterlikleri zayıflamaktadır.

Bıkmaz (2004) kendisine verilen bir görevi en iyi şekilde yapabilecek becerilere sahip olup çevresinden de bu işi en iyi şekilde yapabileceğine yönelik mesajlar alan bireylerin herhangi bir problem durumunda problemi çözmek için çok fazla gayret ettiklerini ifade etmektedir. Aydoğan (2008) ise bireyin ikna edici bir teşvik alması durumunda verilen görevi başarmak için üstün gayret gösterdiğini ve bu çabalarının başarıyla sonuçlanması durumunda bireyin öz yeterlik inancının arttığını belirtmektedir. Fakat bireyin gerçekçi olmayan sözlerle ikna edilmesi bireyin gayretlerine rağmen görevin başarısızlıkla sonuçlanmasına, bireyde hayal kırıklığı yaşanmasına ve öz yeterlik inancının zayıflamasına neden olacaktır.

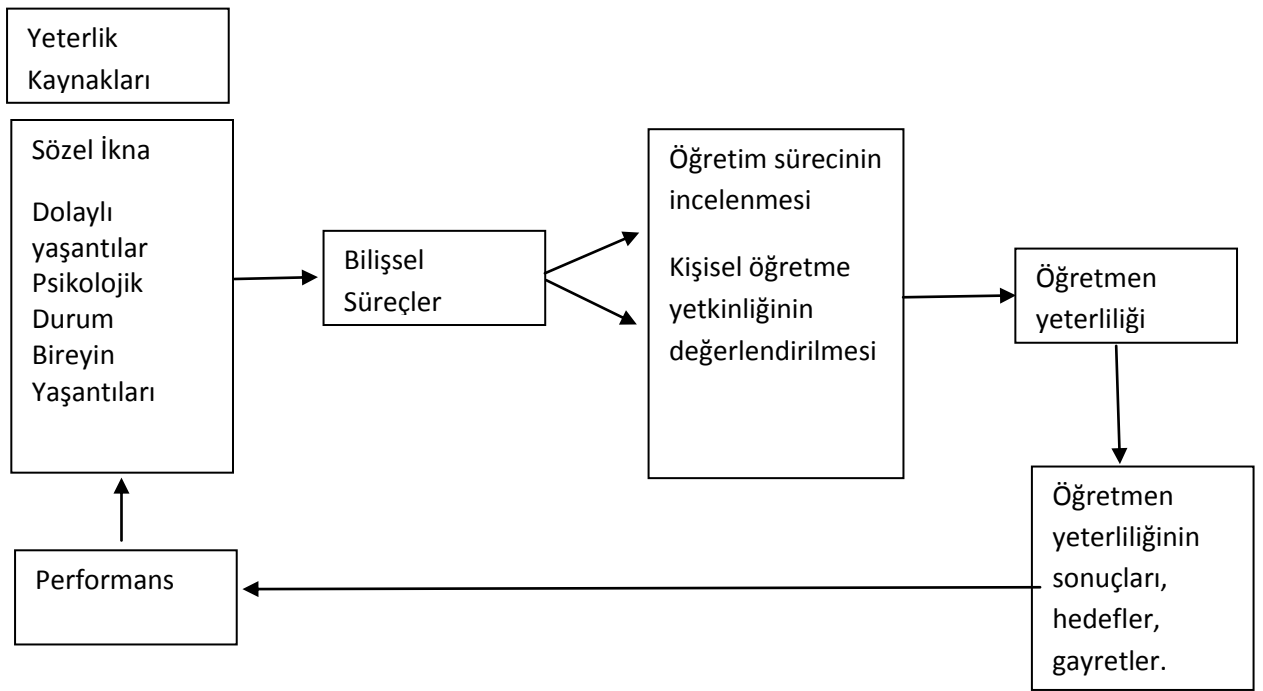
**Psikolojik Durum:** Bireyin bir görevi yerine getirirken içinde bulunduğu psikolojik durum öz yeterlik inancını etkilemektedir. Yorgunluk, stres ve tansiyon gibi etkenler kişinin öz yeterlik inancını olduğundan daha düşük olarak algılamasını sağlayacaktır.

Öğretmen öz yeterliliği ise, öğrencilerin başarısının artırılabilmesine olan öğretmen inancıdır (Woolfolk Hoy ve Spero 2005, Akt. Özdemir ve Kılınç, 2014).

Başka bir tanımda öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine veya görevini başarıyla yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Aston, 1984, Akt. Ekici, 2006).

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, öğretmen öz yeterliklerini aşağıdaki gibi bir modelle açıklamıştır.

**Şekil 2:** Öğretmenlerin Öz Yeterlik Duygusunun Döngüsel Yapısı(Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy 1998, Akt. Yıldız, 2011).



Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğretmenlikle ilgili duygu, düşünce ve davranışlarında belirleyici rol oynamaktadır (Demirel, 1993). Öz yeterlik seviyesi yüksek olan öğretmenler diğerlerine göre daha yüksek akademik standartlara sahiptirler. Öğrenciden beklentileri belli olup akademik öğretime ve öğrencilerin öğretimle ilgili davranışlarına odaklanırlar. Özellikle öğretim yönünden öz yeterliği yüksek olan öğretmenler sınıflarında öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamakta, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate almakta, girişimciliklerini desteklemekte ve sınıf disiplini için daha az zaman ayırmaktadırlar (Balcı, 2001). Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler öğretim konusunda daha istekli olup öğrencilerine uzmanlık deneyimi yaşatmaktadır (Bıkmaz, 2004). Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler problemlerle karşılaştıklarında pes etmezler, amaçlarından vazgeçmeden problemin

üstesinden gelmek için çaba sarf ederler başarısız olsalar dahi kararlılıklarını devam ettirirler (Hoy ve Tarter, 2004).

Öğretimsel öz yeterlik inancı zayıf olan öğretmenler akademik öğretime daha az bağlılık duygusuna sahip olup kendilerini yetersiz hissettikleri alanlardaki konulara daha az zaman ayırırlar. Öz yeterlik inancı zayıf olan öğretmenler meslek hastalıklarına yakalanmaya daha yatkındırlar. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler enerjilerini ve zamanlarını problemleri çözmeye ayırdıkları için stres kaynaklarını daha iyi yönetmektedirler. Fakat öz yeterlik inancı zayıf olan öğretmenler problemler karşısında kaçınma stratejisi uygulamakta ve çabasını kendi duygusal endişelerini rahatlatmak için kendi içine doğru yönlendirmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler işine odaklanır ve mesleğinden memnundurlar (Hoy ve Tarter, 2004).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları onların eğitim sürecindeki genel yönelimlerini ve öğretim sürecindeki yönelimlerini etkilemektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler eğitim öğretimi planlamakta ve kendini bu amaç uğrunda güdüleyebilmekte iken, öz yeterlik inancı zayıf olan öğretmenler daha çok dışsal teşviklere ve yaptırımlara dayalı gözetimli bir yönlendirmeyi tercih etmektedirler.

McGuigan ve Hoy' a göre (2006), okulun akademik iyimserliğinin bir boyutu olan kolektif yeterlik, okuldaki tüm çalışanların öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratacak faaliyetleri örgütleyebilme ve sürdürebilmeye ilişkin okul kültürü ve öğretmen değerlendirmelerini ifade etmektedir (Akt. Çağlar, 2013).

Kolektif yeterlik seviyesi yüksek olan okullar öğrencilerin akademik olarak başarılı olmasını sağlamada olumlu bir atmosfere sahiptir. Bunun tersine kolektif yeterlik seviyesi düşük olan okullarda okul kültürü ve iklimine grup yararsızlığı hissi hâkim olacaktır. Bu nedenle, öğrenci başarısını açıklamada öğretmenlerin öz yeterlik seviyelerinin açıklayıcı bir rolü olduğu gibi okulun kolektif yeterliği de okulun öğrenci başarısı üzerindeki farklılaştırıcı etkisini anlamamıza yardımcı olur. Kolektif yeterlik algısı ile öğrenci başarısı arasındaki bağlantı, teorik olarak sağlam bir grup bilinci ve öğrencilerin başarılı olmaları için bir beklenti oluşması ile açıklanabilir. Okulda öğrenci başarısı için bir beklenti olması durumunda öğretmenler amaca ulaşmak için üstün gayret gösterir. Bu durum öğretmenler üzerinde okulların olumlu veya olumsuz etkisini anlamamıza yardımcı olabilir. Öğretim personelinin kolektif yeterliğine ilişkin öğretmenlerin inançları okuldan okula çok büyük farklılıklar arz etmekte olup öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Öğrenci kitlesinin karakteristik özellikleri,



öğrencilerin bir önceki okul ya da bir önceki yıldaki başarıları ile öğretmenlerin deneyimi etkenleri dışarıda bırakıldığında okulun eğitim öğretim yılı başındaki kolektif yeterlik düzeyi, okulun yıl sonundaki başarı seviyesini yordamaktadır (Kurt, 2012).

Bir öğretmen özelliği olan öz yeterlik ile okula ait bir özellik olan kolektif yeterlik birbiri ile ilişkili kavramlardır. Goddard ve Goddard (2001), okulun kolektif yeterliğinin okuldaki öğretmenlerin öz yeterlik algılarını da açıkladığını söylemektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenler buldukları sosyal ortamdan etkilenmekte ve bulunduğu sosyal ortama etki etmektedir. Okuldaki bir öğretmen diğer öğretmenlerin ekip olarak yeterliklerinin yüksek olduğunu düşünürse kendisinden de yüksek beklentiler olduğu düşüncesine kapılabilir ve bu beklentileri karşılamak için daha çok çaba gösterebilir. Kolektif yeterlik ile öğretmen öz yeterliği arasındaki bu ilişki tek yönlü olmayıp Bandura Sosyal Öğrenme Kuramı'nda bu ilişkiyi karşılıklı belirleyicilik kavramı ile açıklamaktadır. Bu kavrama göre öğretmenlerin öz yeterlik seviyelerinin yüksek olduğu bir okulda kolektif yeterliğinde yüksek olması beklenebileceği gibi kolektif yeterliği yüksek olan bir okulda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının da yüksek olması beklenebilir.

Bürokratik yapılar, kararların ve amaçların birlikte belirlenmemesi ve alınan kararların hemen uygulamaya geçirilmemesi kolektif yeterlik üzerinde olumsuz bir etkisi vardır. Okul olarak geçmiş yaşantıların, okulun geçmişteki başarı ya da başarısızlıklarının kolektif yeterliği olumlu veya olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Başarı odaklı eğitim programlarının uygulamaya geçirilmesi veya öğretmenlerin başarılı olacağına dair çevrenin uyarıları da kolektif yeterliği güçlendirmektedir (Goddard, 2000).

Kolektif yeterlik bir grup dinamiği olmakla birlikte bireylerin öz yeterlik inançlarının bileşkesidir. Aynı zamanda okullarda öğretmenlerin belirli performansları yerine getirebilmesi çoğunlukla diğer öğretmenlere ve yöneticilere de bağlıdır. Öz yeterlik ve kolektif yeterlik ortak temele dayalı olmakla birlikte aralarında önemli farklılıklar da bulunmaktadır. Bu farklılıklar:

**Tablo1:** Öz yeterlik ve kolektif yeterliğin karşılaştırması (Kurt, 2012).

<b>Öz yeterlik</b>	<b>Kolektif Yeterlik</b>
Bireyin belli bir performansı başarılı olarak yapma kapasitesine duyulan bireysel bir inançtır.	Grup üyelerinin bir bütün olarak bir sosyal sistemin performans kapasitesine ilişkin olarak paylaşılan algılarını kapsar.
Bireyin kendi yetenek algısına inancıdır.	Grubun bir bütün olarak birleşik yeteneğine inançtır.
Bireysel düzeyde ortaya çıkan bir tutum.	Grup düzeyinde ortaya çıkan bir tutum.
Kişinin belirli bir işi yapabilme yeteneğine ilişkin inancıdır.	Bir grubun belirli bir işi ne kadar başarılı yapabileceğine ilişkin inançtır.
Bireysel algılardır.	Sosyal algılardır.
Bireylerin kendi performansı ve buna ilişkin algıları ile ilişkilidir.	Etkileşimli, eşgüdümlü ve sinerjik sosyal dinamikleri kapsar.

Öğretmenlerin öz yeterliliği şartlara göre değişmektedir. Her şart ve durumda öğretmen aynı öz yeterliliğe sahip olamamaktadır. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının sınıf yönetimi becerileri, öğrenciler için seçilen öğretim yöntem-tekniklerinin tercihleri ve öğrencilerin başarılı olmaları için harcanan çaba düzeyleri ile ilişkili olduğunu saptanmıştır (Gürol, Altunbaş ve Karaarslan, 2010).

Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008) öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerle daha fazla ilgilendiklerini, öğretimin etkililiğini artırmak için farklı yöntem ve teknikleri kullandıklarını, öğrencilerin öğrenmeleri için daha fazla gayret gösterdiklerini ve daha fazla zaman ayırdıklarını, daha fazla sorumluluk aldıklarını dile getirmektedir. Ayrıca, Milner ve Woolfolk' a (2003) göre, çok yüksek bir özgüven ile öz yeterliliğe sahip olan öğretmenlerin güçlü bir planlama, organizasyon ve gayret gösterme eğiliminde oldukları görülmektedir (Akt. Özdemir, 2008). Öğretmenler kendileri ve görevleri ile ilgili alınan kararların alınma sürecine katıldıkları zaman, okula, öğrencilere ve kendilerine ait bir problemin çözüm sürecinde yer aldıkları zaman

yani kısaca okul öğretmenlerle birlikte yönetildiği ve kararlar öğretmenlerle birlikte alındığı zaman öğretmenlerin öz yeterlik algıları güçlü olmaktadır (Kurt, 2012).

Okulun kolektif öz yeterliliği ve bu öz yeterliliğin temellerinden olan öğretmen öz yeterliliği akademik iyimserliğin önemli bir alt boyutudur (Goodard, Hoy ve Woolfolk Hoy 2004, Akt. Yıldız, 2011).

### **2.2.3.2.Öğretmenlerin Velilere ve Öğrencilere Olan Güveni**

Güven, kişinin diğer insanlar hakkında şeffaf, dürüst yardımsever ve iyiliksever olduklarını düşünmesidir (Tarter, Woolfolk Hoy ve Hoy 2006, Akt. Yıldız, 2011). Akademik iyimserliğin güven boyutu öğrencilerin başarması için öğretmenlerin okuldaki diğer personellere, öğrencilere ve öğrenci velilerine güvenmesi ve onlarla işbirliği halinde çalışabileceğine inanmasıdır. Geleceğimizin teminatı olan öğrencilerimizin her yönden gelişmelerini sağlayarak, çağa ayak uydurmaları okulların ve velilerin ortak amaçlarıdır. Öğrenci başarısı için okul-aile-öğrenci işbirliği şarttır ve bu üçü arasında etkili bir iletişim gereklidir. Okulda başarıyı elde etmenin temel koşulu personelin, öğrenci ve velilerin birbirine güvenmesidir (Yılmaz ve Kurşun, 2015).

Tschannen-Moran ve Hoy (2000), öğretmenin öğrencilere ve velilerine olan güven duygusunu çeşitli alt boyutlarla açıklamışlardır. Bu alt boyutlar: zarar görme riskini göze alma, tek taraflılık, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük ve açıklıktır.

Zarar görme riskini göze almak, kişinin arkadaşına sırrını söylediği gibi öğrenci, öğretmen ve velinin birbirinin iyiliğini isteyeceği düşüncesine sahip olup iletişimlerinde bilgi paylaşmaya istekli olmalarıdır. Tek taraflılık, öğrenci, öğretmen ve velilerin birbirlerine zarar verme ihtimalini kabul edip fakat bunu yapmasını beklememesidir. Güvenilirlik ise kişinin dürüst olması ve belirli durumlarda nasıl davranacağını tahmin edilmesidir (Kurz, 2006). Mishra (1996, Akt. Yıldız, 2011) ise güvenilirliği, kişinin verdiği sözü yerine getireceğine ya da ondan beklediğimiz davranışları sergileyeceğine duyduğumuz inanç olarak tanımlamaktadır. Yeterlik ise kişinin bu işi başarabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmasıdır. Dürüstlük, kişinin söylediklerinin doğru olması yani yalan söylememesi demektir. Ayrıca kişinin söyledikleri ile yaptıkları tutarlı olmalı. Açıklık ise kişinin bilgisini saklamaması, bildiklerini paylaşmaya istekli olması demektir.

Öğrencilerine güvenen öğretmenlerin öğrencileri için yüksek fakat ulaşılabilir seviyede beklentileri olmaktadır (Tschannen –Moran 2004, Akt. Yalçın, 2013).

Öğrencilerine ve velilerine güvenen öğretmenlerin bu tutumlarının öğrenci başarısını olumlu etkilediği, aynı şekilde öğretmenine güvenen veli ve öğrencinin de bu tutumunun öğrenci başarısını artırdığı, sosyo-ekonomik seviye kontrol altında tutulduğunda öğrenci, öğretmen ve veli arasında güvene dayalı kurulan ilişkilerin öğrenci başarısını yordama da önemli bir etken olduğu görülmektedir (Hoy ve Tscahannen-Moran 2000, Akt. Yalçın, 2013).

Öğrencilerin akademik başarısı üzerinde okul içi etkenler ve okul dışı etkenler vardır. Okul dışı etkenlerin en başında ise aile gelmektedir. Aileler çocuklarının başarı durumlarına çok yönlü etkide bulunurlar. Hem çocukları ile kuracakları etkili iletişim hem de öğretmenlerle gerçekleştirecekleri işbirliği sayesinde çocuklarının akademik başarılarını önemli ölçüde artırabilirler (Aslanargun, 2007, s.120).

Okul, veli ve öğrenci, eğitim sisteminin temel yapı taşları olup eğitim sisteminin amacına ulaşabilmesi için bu üç yapı taşının güçlü bir iletişim ve işbirliği içinde olması hayati bir önem taşımaktadır. Özellikle velilerin eğitim sürecinde daha aktif bir katılımcı haline getirilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrenciyi en iyi tanıyan ve ona bu kişilik özelliklerini kazandıran ailesidir. Bu nedenle öğrencilerinin başarılı olmasını isteyen okul yönetimleri anne-baba ve öğretmen ilişkisine önem vermelidir (Akbaşlı ve Kavak, 2008, s.2).

Çelenk (2003, s.28), öğrencilerin akademik başarısı üzerinde ailenin rolünü konu alan araştırmasında: Okul ile program üzerinde görüş birliği olan ve düzenli bir iletişim kuran, bu ortak anlayış ve işbirliği ile çocuğunun eğitimine destek olan velilerin öğrencilerinin akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okulla aktif olarak iletişim ve işbirliği halinde olan velilerin çocuklarının okul başarısının daha yüksek, şiddet olaylarına katılma eğilimlerinin ise daha düşük olduğunu savunan Starr (2003), velilerin aktif katılımlarını sağlamaları için okul yönetimlerinin velilerle sürekli ve düzenli olarak iletişim kurması gerektiğini belirtmektedir.

Ailenin okulla ilişkileri: okulla işbirliği halinde hareket etmesi, okulda yapılan etkinlik ve faaliyetlere katılması ve okula destek olması her ülkenin üzerinde önemle durduğu hususlardandır (Şişman, 2013, s.186). Öğrencilerin eğitiminde çok önemli rolleri olan veliler ile iyi bir iletişim kurarak onlarla işbirliği halinde çalışmak okular için önemli bir kazanımdır. Okulun nitelikli bir eğitim öğretim sunabilmesi için çocuğu o yaşa kadar şekillendiren velilerle birlikte çalışması gerekir. Başarılı bir eğitimin temelleri velilerle okul arasındaki işbirliğine dayanmaktadır (Çalışkan ve Ayık, 2015). Öğretmenler ve veliler arasındaki iletişimin kalitesini artırmaya yönelik gayretler,

öğrencilerin akademik başarısını artırabileceği gibi okulda yaşanan disiplin olaylarının da azalmasına sebep olabilir. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının azaltılması öğretmen, okul yönetimi ve velilerin ortak hareket etmeleri ile mümkün olabilir (Ovacık 1991, s.34; Özdayı, 2004, s.375).

Öğrenci, öğretmen ve aile üçlüsünün koordineli bir şekilde hareket etmesi şarttır. Bu üç unsurdan herhangi birinin görevini ihmal etmesi eğitim öğretimin verimini azaltır. Yani öğrenci, öğretmen ve aile karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde bulunmalı, görev ve sorumluluklarını işbirliği içinde yerine getirmelidirler (Bayraktar, 2003, s.117).

Öğretmenler ve okul yöneticileri velilerle çok çeşitli şekillerde iletişim kurmaktadır. Bunların en başında ve en çok tercih edileni veli toplantılarıdır. Ayrıca çocuğu daha iyi tanımak ve yaşadığı ortamı görerek daha çok bilgi sahibi olmak amacıyla yapılan veli ziyaretleri de veli ile iletişimde çok önemlidir. Bunların haricinde velilerle kurulan whatsapp ve e-mail grupları, velilere gönderilen mektuplar, öğrenciler hakkında hazırlanmış raporlar, broşürler ve telefonla yapılan görüşmeler sayesinde velilerle etkili bir iletişim kurulmaktadır.

### **2.2.3.3.Öğretmenlerin Akademik Önem İnancı/Vurgusu**

Akademik baskı, başarı baskısı, akademik katılık ve akademik vurgu gibi farklı birçok kavramla anlatılan bu öğretmen inancı, öğretmenlerin akademik başarıya vermiş oldukları önem ve değerdir.

Akademik vurgu, akademik bakımdan mükemmel olmaya yönelik psikolojik baskı şeklinde tanımlanmaktadır. Buna göre akademik baskı ya da vurgu öğretmenlerin yüksek akademik hedefler koymaları, sistemli, düzenli ve disiplinli bir eğitim öğretim ortamı oluşturmaları, çok çalışmaları konusunda öğrencileri güdülemeleri ve akademik anlamda başarılı olan öğrencilere sahip olmaları şeklinde ifade edilmektedir (Hoy ve ark., 2006). Akademik vurgu ölçütleri yüksek olan okullarda öğrencilerin öğrenmesi ve başarılı olmaları temel ölçüttür. Hoy (1991), akademik vurgunun başarıyla olumlu ve önemli bir ilişkisi olduğunu dile getirmektedir. Hoy' a göre, okul başarısı deyince akla ister öğretmenlerin okulla ilgili sorumluluk duyguları ve okul başarısı konusundaki duyarlılıkları, isterse de öğrencilerin sınavlardaki başarı durumları gelsin, sosyoekonomik durum ve önceki başarı düzeyi değişkenlerinin etkisi çıkarıldığında bile akademik vurgu akademik başarının yordanmasında etkili olmaktadır. Akademik

vurgunun aynı zamanda öğrenciler üzerinde başarılı olmaları, öğretmenler üzerinde ise başarıda ısrar etmeleri konusunda güçlü bir etkisi bulunmaktadır (Goddard ve ark., 2000).

Akademik önem inancı, öğretmenlerin öğretim sürecine ayırdığı süre ve öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik harcadığı çabayla ilişkilidir (Beard 2008, Yılmaz ve Kurşun, 2015). Woolfolk Hoy ve diğerleri (2008, Akt. Özdemir ve Kılınç 2014) akademik önem inancını öğretmenin öğrenciler için zorlayıcı öğretim etkinlikleri hazırlaması, öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlaması, öğretim sürecini etkili bir şekilde gerçekleştirmesi, farklılaşan öğrenci özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun ve etkili bir şekilde cevap vermesi, akademik hedefleri ön planda tutması olarak özetlemektedirler.

Akademik önem sadece öğretmene özgü bir durum olmayıp okul da akademik önemin bir boyutudur. Okulun akademik önemi okul kültürü ve iklimi ile alakalıdır. Akademik vurgu boyutu bir bakıma okulun amaçlarına ulaşması konusunda ne kadar samimimi olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar akademik vurguya farklı teorik açılarından bakmaktadırlar. Bazı araştırmacılar akademik vurguya okulun sağlığı ve iklimi şeklinde yaklaşırken, bazıları akademik vurguya başarılı okulları başarısız okullardan ayıran faktörler olarak bakmaktadırlar (McGuigan,2005). Shouse (1995, Akt. Yıldız, 2011) akademik vurgunun üç iklimden oluştuğunu belirtmektedir: Akademik iklim, tüm yetenek düzeylerinde öğretilen çok kapsamlı konular yerine, daha sınırlı sayıda fakat öğrencileri çalışmaları ve başarılı olmaları konusunda zorlayan konulardan sorumlu tutmaya yönelik okul politikalarıdır. Disiplin iklimi, okul çapında disiplin ve düzene yönelik olarak yapılan vurguyu ifade etmektedir. Öğretmenlerin eğitsel uygulamaları ise öğretmenlerin zorlayıcı etkinlikler ve faaliyetler yapması, objektif standartlar getirmesi, anlamlı ev ödevleri vermesi ve öğrencileri öğrenme sürecinde teşvik etmesi şeklindedir.

#### **2.2.4.Akademik İyimserliğe Yönelik Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Çağlar (2013) tarafından 605 öğretmen üzerinde yapılan araştırma sonucuna göre akademik iyimserlikle öğretmenlerin değişime açıklığı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür.

Çoban ve Demirtaş (2013)'ın Malatya il merkezindeki 32 ilköğretim (İlkokul+ortaokul) ve ortaöğretim okulunda çalışan toplam 670 öğretmen üzerinde

okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki üzerine yaptıkları araştırma sonuçlarına göre:

Erkek öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve erkek öğretmenler kadınlara göre kendilerini örgüte daha bağlı hissetmektedirler.

Akademik iyimserliğin alt boyutu olan öz yeterlik açısından sınıf öğretmenleri kendilerini branş öğretmenlerine göre daha yeterli hissetmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenleri akademik iyimserliğin alt boyutlarından olan öz yeterlik boyutunda ortaöğretim öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Ortaöğretim öğretmenleri ise ilköğretim okulu öğretmenlerine nazaran öğrenci ve velilere daha çok güvenmektedirler.

Yirmi bir yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenler öğrenci ve velilere daha çok güvenmekte olup bu öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları da kıdemi daha az olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmen sayısı 26-50 arasında olan okullarda akademik iyimserlik düzeyi daha yüksek olup, 1-25 arası öğretmeni olan okullarda ise örgütsel bağlılık daha yüksektir.

Öğrenci sayısı az olan okulların akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri daha yüksektir.

Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde bir ilişki vardır.

Özdemir ve Kılınc' ın (2014) bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi üzerine yaptıkları araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının artması için etkili bürokratik okul yapılarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Çağlar (2013), okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yaptığı araştırma sonuçlarına göre kıdem arttıkça akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık düzeyinin yükseldiği, okul türü bakımından fen ve anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğu, öğretmen sayısı az olan okulların kolektif yeterlik düzeyinin yüksek olduğu, akademik iyimserlik düzeyi arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri olumlu etkileneceği ve okulların etkililiğini arttıracığı sonucuna ulaşmış ve okulların akademik iyimserlik düzeylerinin yükseltilmesi için aşağıdaki önerileri getirmiştir:

Öğrenci sayısı az olan okullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik ve bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucundan hareketle, okullarda öğrenci sayılarının belirli bir büyüklükte olması sağlanabilir.

İmkanları fazla olan okullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık düzeylerinin daha fazla olduğu sonucundan hareketle okulların yeterli fiziki imkan ve donanıma sahip olmaları sağlanabilir.

Erdoğan (2013), Ankara ilinde ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın yordayıcılıklarını incelemek üzere yaptığı araştırma sonuçları:

Öğretmenlerin öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu, en yüksek korelasyon ise başarı algısı ile akademik iyimserlik arasında olduğu sonucu elde edilmiştir.

Akademik iyimserlik, başarı algısı, umut ve mesleki haz öz yeterliğin anlamlı birer yordayıcısıdır.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeyleri cinsiyete göre değişmemekte olup, branş bazında diğer branş öğretmenlerine göre sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olmaktadır.

Yalçın (2013) tarafından ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algısı arttıkça, mesleki tükenmişlik düzeyi düşmektedir.

Yılmaz ve Kurşun (2015) tarafından okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki üzerine yapmış oldukları araştırmaya göre akademik iyimserliğin olumlu okul kültürü oluşturmaya katkı sağladığı söylenebilir. Yılmaz ve Kurşun (2015)'un okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki üzerine yaptıkları araştırmada, öğretmenlerinin akademik iyimserlik davranışını göstermesini bekleyen okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları göstererek öğretmenleri bu yönde motive etmeleri gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Kerimgil Çilek ve Gürol'un (2015) sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki üzerine yaptıkları araştırmada, yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini gerçekleştiren öğretmenin kolektif yeterliğe sahip olması gerektiği için



öğretmenlerin akademik iyimserlik özelliklerinin desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Fırat (2016), Türkiye'nin farklı bölgelerindeki ilkokul, ortaokul, imam-hatip ortaokulu, düz lise ve meslek lisesi olmak üzere farklı okul türlerinde görev yapan 838 öğretmen üzerinde okulların akademik iyimserlik düzeyini, öğretmenlerin epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasının sonuçları:

Erkek öğretmenler akademik iyimserliğin öz yeterlik ile öğrenci ve veliye olan güven alt boyutlarında kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli buldukları sonucuna varmıştır.

Genç yaştaki (20-29) öğretmenlerin öğrenci ve veliye olan güveninin diğer öğretmenlere nazaran daha düşük olduğu, yaş ilerledikçe öğrenci ve veliye olan güvenin arttığı, kolektif öz yeterlik ve akademik vurgu boyutlarında ise yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır.

Kıdem değişkeni yaş ile paralellik gösterdiği için kıdemi az olan (1-10 yıl) öğretmenlerin öğrenci ve veliye olan güveninin diğer öğretmenlere nazaran daha düşük olduğu, kıdem yılı arttıkça öğrenci ve veliye olan güvenin arttığı sonucuna varmıştır.

Altı ve daha fazla belgeli hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin daha az sayıda belgeye sahip öğretmenlere nazaran akademik vurgu ile öğrenci ve veliye olan güven boyutunun daha yüksek olduğu, öz yeterlik boyutunda ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucunu elde etmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere nazaran öz yeterlik boyutunda anlamlı düzeyde yüksek olduğu, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ise diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre akademik vurgu boyutunda anlamlı bir şekilde düşük olduğu sonucuna varmıştır.

Öğrenci sayısı 200'den az olan okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenci sayısı daha fazla olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre öz yeterliğinin anlamlı derecede yüksek olduğu, akademik iyimserliğin diğer iki alt boyutu olan güven ve akademik vurgu boyutunda ise anlamlı bir fark olmadığı sonucunu elde etmiştir.

İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin akademik vurgusunun ilçelerde görev yapanlara nazaran anlamlı düzeyde yüksek olduğu, kolektif öz yeterlik ve güven alt boyutlarında ise anlamlı bir fark olmadığı sonucunu elde etmiştir.

Öğretmen sayısı 1-10 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik ve güven düzeyleri diğer öğretmenlere nazaran anlamlı düzeyde yüksek olduğu, akademik vurgu boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varmıştır.

Güvenlik görevlisi olan okulların akademik iyimserlik düzeylerini olamayan okullara nazaran anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur.

Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin epistemolojik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Farklı öğrenim durumuna sahip öğretmenler üzerinde yapılan araştırma neticesinde öğretmenlerin öğrenim durumunun akademik iyimserliğe bir etkisinin olmadığı, okulda spor salonu, laboratuvar olup olmaması ya da okulda yapılan etkinliklerin sayısının akademik iyimserliği etkilemediği sonucuna varmıştır.

Öğretmenlerin kişisel gelişim için yaptıkları harcama miktarı ile akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

### **2.2.5.Akademik İyimserliğe Yönelik Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Goddard ve Hoy (2004) tarafından ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kolektif öz yeterlikleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda kolektif öz yeterlik ile öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasında pozitif ilişki olduğu, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca okulla ilgili değişkenler (okulda bulunan azınlık öğrencilerinin oranı, sosyoekonomik statü, okulun şehir veya köyde bulunması, şehrin büyüklüğü, okuldaki öğrenci sayısı) kontrol altına alındığında bile, kolektif öz yeterliğin 12. Sınıf matematik-fen ( $R^2=,66$ ) ve sözel ( $R^2=,54$ ) derslerdeki başarı ortalamasını önemli düzeyde yordadığını saptamışlardır.

Wu (2012) yaptığı araştırmada Tayvan'daki okulların ortak sorumluluk, akademik iyimserlik ve öğrenci başarılarını incelemiştir. Araştırmacı asıl amacını Tayvan'daki ilköğretim okullarının başarısını öngörme hususunda akademik iyimserliğin etkisini ortaya koymak olarak belirtmiştir. Araştırma sonucunda ilk olarak Asya kültüründe akademik iyimserliğin var olduğu sonucunu elde etmiştir. Elde edilen ikinci bulgu ise okulların akademik iyimserlik düzeyini artırmak için ortak sorumluluğun önemli bir etken olduğu sonucudur.

Little (2011) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında Stansberry Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy'un 2009 yılında geliştirdikleri ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonucunda

öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile bu öğretmenlerin öğrencileri tarafından algılanan akademik iyimserlik düzeyleri arasında fark ortaya çıkmıştır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2002) tarafından kolektif öz yeterlik ile ilgili yapılan araştırmada öğretmenlerin kolektif öz yeterlik inançlarını destekleyen faktörler araştırılmıştır. Öğretmenlerin kolektif öz yeterlik inançlarında okulun bulunduğu çevrenin, okulda bulunan eğitim materyallerinin etkisi ile okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenci velileri ile olan ilişkilerden elde edilen geri dönütlerin öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına nasıl bir etkide bulunduğunu tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma da 225 öğretmene Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

İlkokul, lise ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlikleri kıyaslandığında, en yüksek öz yeterliğe sahip olan öğretmenler ilkökul öğretmenleridir. İlkokul öğretmenlerinin öğrenci başarısı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konularında ortaokul ve lise öğretmenlerine nazaran daha yüksek bir öz yeterlik duygusuna sahip oldukları sonucunu elde etmişlerdir.

Okuldaki öğretim materyallerinin yeterli olması, okulun ekonomik durumunun iyi olması ve okul yönetiminin eğitim öğretim sürecinde öğretmenlere vermiş oldukları destek ile öğretmenlerin öz yeterlikleri arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucunu elde etmişler.

Öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ve öğrenci velilerinin eğitime verdikleri önem ve destek ile öğretmenlerin öz yeterlikleri arasında zayıf bir ilişki olduğunu tespit etmişler.

Kurz (2006) tarafından ABD'nin Ohio eyaletinde bulunan 350 ilkökulda görev yapan üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada, akademik iyimserliğin kolektif öz yeterlik, akademik vurgu ve öğrenci ve velilere olan güven boyutlarından oluştuğu; öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları ve velilerin sosyoekonomik seviyeleri ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur. Sınıflarda bulunan azınlık öğrencilerin oranı ile akademik iyimserlik arasında negatif bir ilişki olduğu, öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ve mezun oldukları okul türü ile akademik iyimserlik arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Hoy, Sweetland ve Smith (2002) ABD'nin Ohio eyaletinde 97 ortaöğretim kurumu üzerinde yaptıkları araştırmada matematik başarısıyla akademik iyimserliğin alt boyutu olan akademik vurgu ve kolektif öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda matematik başarısıyla akademik vurgu arasındaki ilişkinin (r) 0.44

olduğunu, sosyoekonomik durumun etkisi bu ilişkiden arındırıldığında bile akademik vurgu ile matematik başarısı arasındaki korelasyonun değişmediğini tespit etmişlerdir. Aynı şekilde, kolektif öz yeterlik ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin 0.65 olduğunu, sosyoekonomik durumun etkisi bu ilişkiden arındırıldığında ilişkinin 0.61 olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmacılar tüm bunlara ilave olarak akademik vurgunun başarı üzerindeki dolaylı etkisine dikkat çekmişler ve akademik vurgu ile başarı arasındaki ilişkide kolektif öz yeterliğin aracı bir değişken olduğunu ifade etmişlerdir

McGuigan ve Hoy (2006), ABD' nin Ohio eyaletinde bulunan 40 ilkokul üzerinde akademik iyimserlik ile öğretmen çalışmalarını destekleyici okul ortamının akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, kolektif öz yeterlik, akademik vurgu ve öğretmen güveninin akademik iyimserlik ile temsil edilebileceğini ve akademik iyimserlikle sosyoekonomik statü arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur. Sosyoekonomik statü kontrol altına alındığında bile destekleyici okul ortamı ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Örgütsel bir değişken olan akademik iyimserlikle okul başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul yönetimi okuldaki bürokratik iş ve işlemleri işbirliği içinde uyguladığı ve öğretmenlere çalışmaları konusunda destek verdiği zaman okulun akademik iyimserlik düzeyinde artış olduğu görülmüştür. Başarılı olan öğrenci ve öğretmenlerin ödüllendirildiği, başarılarının vurgulandığı, düzenli ve sistemli bir okul ortamının olduğu ve yüksek akademik hedeflerin olduğu okulların akademik iyimserlik düzeylerinin arttığı sonucunu elde etmişler.

Hoy, vd.(2006) tarafından 96 ortaöğretim kurumunda görev yapan 121 öğretmen üzerinde yaptıkları araştırmada, akademik iyimserliğin akademik vurgu, kolektif öz yeterlik, öğrenci ve velilere olan güven olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu bulunmuştur. Akademik iyimserliğin sosyoekonomik statünün etkisine rağmen okul başarısını yordadığı sonucuna varılmıştır.

Hoy, Gage ve Tarter (2006) okulu düşünme ve okuldaki güven arasındaki ilişki üzerine ABD' nin Ohio eyaletinde bulunan 75 ortaokulda çalışan 260 öğretmen üzerinde bir araştırma yapmışlar. Araştırmada okuldaki güven meslektaş, okul yöneticileri, öğrenci ve velilere olan güven olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Aynı şekilde, okulu düşünme de okul yöneticilerindeki ve meslektaşlardaki okulu düşünmeye yönelik öğretmen algularından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda problemleri görmezden gelmeyip dikkatli şekilde üzerine gitme, sorunları daha da karmaşık hale

gelmeden yani bir krize dönüşmeden önlemeye çalışma, uzman görüşlerine uyma şeklinde tanımlanan okulu düşünme ile okuldaki güven arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada meslektaşlardaki okulu düşünme algısını en güçlü şekilde yordayan değişkenin meslektaşlara olan güven olduğu; idarecilere, öğrenci ve velilere yönelik güvenin ise, öğretmen güvenine ek olarak, meslektaşlardaki okulu düşünme algısını önemli düzeyde yordadığı sonucuna varmışlar.

Smith ve Hoy (2007), ABD'nin Teksas eyaletinde bulunan 99 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada akademik iyimserliğin; akademik vurgu, kolektif öz yeterlik, öğrenci ve velilere olan güven olmak üzere üç boyuttan oluşan bir yapı olduğunu tespit etmişlerdir. Sosyo ekonomik durum, okulun büyüklüğü, matematik dersindeki başarı durumu ile akademik iyimserlik arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Duffy-Friedman (2007, Akt. Yıldız 2011) tarafından ABD'nin Midwestern bölgesinde akademik başarısı yüksek ve düşük olan iki ortaöğretim kurumunda çalışan toplam 111 öğretmen üzerinde yaptıkları araştırmada; akademik iyimserliğin alt boyutları arasındaki ilişkiler ve akademik iyimserliğin okul başarısını yordama düzeyi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda AYP (eyalet başarı kriteri) kriterlerinin tamamını sağlayan başarı seviyesi yüksek olan okulda görev yapan öğretmenler ile, AYP kriterlerinin %25'ini karşılayan başarı seviyesi düşük okuldaki öğretmenlerin akademik iyimserlik bileşenleri standart puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucunu elde etmişler. Yani iki grubun Hoy tarafından tanımlanan standart puanları aynı aralıkta olup başarılı olan okulun öğretmenleri akademik iyimserliğin kolektif öz yeterlik ile öğrenci ve velilere olan güven boyutlarında, başarısız olan okulun öğretmenleri ise akademik vurgu alt boyutunda daha yüksek puan almıştır.

Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz (2008) ,ABD'nin Ohio eyaletinde bulunan 2045 ilköğretim okulu arasından rastgele örnekleme yoluyla seçilen 350 okul üzerinde akademik iyimserlik ile sınıf ve öğretmen düzeyindeki değişkenleri incelemişler.

Araştırma sonucunda akademik vurgu, kolektif öz yeterlik, öğrenci ve velilere olan güvenin ikincil düzey bir etken olan akademik iyimserlik kavramı ile açıklandığı ve sınıftaki azınlık öğrenci sayısı, HTV hastalığı olan öğrenci sayısı, kalp rahatsızlığı olan öğrenci sayısı ya da uyuşturucu bağımlısı olan öğrenci sayısı gibi sınıf değişkenleri ile akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, sınıf yönetiminde demokratik ve insancıl davranışlar sergilemesi, öğrenci merkezli öğretim yapmaları ve velilerin

sosyoekonomik seviyeleri ile akademik iyimserlik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı araştırmada şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Wagner (2008, Akt. Yıldız 2012) tarafından ABD'nin Virginia eyaletinde bulunan liselerde görev yapan 1218 öğretmen üzerinde örgütsel bağlılık, öğrenci başarısı ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki üzerine yaptıkları araştırmaya göre: akademik vurgu, kolektif öz yeterlik, öğretmenin öğrenci ve velilere olan güveninin akademik iyimserlik kavramı ile açıklandığı görülmüştür. Amerika Tarihi, biyoloji ve İngilizce okuma ve yazma derslerindeki başarı durumu ile akademik iyimserlik düzeyi arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenciler arasındaki sosyoekonomik farkların öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi kontrol altına alındığı durumda bile akademik iyimserliğin başarıyı yordayan önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmada örgütsel bağlılık ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki tespit edilmiş fakat sosyoekonomik seviye farklılıkları kontrol altına alındığı zaman öğrenci başarısı ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir.

Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2010) ABD'nin Ohio eyaletindeki 14 okulda çalışan 260 sınıf öğretmeni üzerinde akademik iyimserlik ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iyimserlik düzeyleri ve destekleyici okul ortamı ( kararlara katılım durumu, iki yönlü iletişim, farklılıklara saygı, problemleri fırsat olarak görme, güven oluşturma ve hatalardan ders çıkarma) ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişki tespit etmişlerdir.

Schumacher (2009, Akt. Yıldız 2011) 56 ilköğretim okulunda kolektif öz yeterlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmış olup araştırma sonucunda: 3,4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin okuma ve matematik başarıları ile öğretmenlerin kolektif öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrenciler arasındaki sosyoekonomik seviye farkları kontrol altına alındığı zaman öğrencilerin okuma başarıları ile öğretmenlerin kolektif öz yeterlikleri arasındaki ilişki pozitif yönde olup anlamlı düzeyde değildir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemiyle ilgili olarak yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu bölümde şu alt başlıklar olup bunların açıklamasına yer verilmiştir: Araştırmanın modeli, çalışma grupları, verilerin toplanması, verilerin analizi, araştırmanın geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması için uygulanan stratejiler.

#### 3.1.Araştırmanın Modeli

Bir araştırmada neyin araştırıldığı kadar nasıl araştırıldığı da çok önemlidir. Yani araştırma konusuna ve araştırmada ulaşılmaya istenen verilere uygun bir yöntem ve tekniğin seçilmesi gerekmektedir.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik (olgubilim) deseninde yürütülmüştür. Cropley'e (2002) göre fenomenoloji (olgubilim) çalışmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Araştırmada, ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden faktörlerin okul müdürlerinin ve öğretmenlerin kendi deneyimleriyle ortaya çıkartılması amaçlandığı için bu desen tercih edilmiştir. Fenomenoloji (olgubilim) araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışarı vurabilecek veya yansılabilecek bireyler ya da gruplardır. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır. Araştırmacının görüşülen bireyle güven ve empatiye dayalı bir etkileşim ortamı oluşturabilmesi önemlidir. Böyle bir ortam içinde bireyler kendilerinin bile daha önce farkında olmadıkları ya da üzerinde fazla düşünmedikleri yaşantıları ve anlamları ortaya koyabilir (Büyüköztürk vd., 2014).

Güzel'e (2006) göre; Fenomenoloji (olgubilim) tekniğinde belirli bir konu çerçevesinde, seçilmiş katılımcılar grubunun ayrıntılı bilgi ve fikirlerini belirlemek amacıyla yapılandırılmış bir grup görüşme tekniği olan odak grup görüşmesi kullanılır. Veriler analiz edilerek katılımcıların dile getirdiği değerlendirmelerin, kaygıların ve görüşlerin bir sentezi yapılır. Bu çerçevede incelendiğinde yapılmış olan bu çalışmaya en uygun nitel araştırma modelinin/deseninin *katılımcının bakış açısını* temele alan ve farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmayı ön plana çıkaran durum tespiti yapmaya yönelik nitel araştırma türlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseninin olduğuna karar verilmiştir.

Bu araştırmada fenomenoloji (olgubilim) tekniğinde belirli bir konu çerçevesinde, seçilmiş katılımcılar grubunun ayrıntılı bilgi ve fikirlerini belirlemek amacıyla yapılandırılmış bir grup görüşme tekniği olan odak grup görüşmesi tercih edilmiştir.

Bowling'e (2002) göre odak grup görüşmesi küçük bir grupla lider arasında yapılandırılmamış görüşme ve tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmedir. Odak grup görüşmelerinin amacı, belirlenen konu ile ilgili katılımcıların bakış açılarına, ilgilerine, yaşantılarına, tecrübelerine, eğilimlerine, tutumlarına, alışkanlıklarına, duygu ve düşüncelerine dair derinlemesine, detaylı ve çok yönlü nitel bilgi edinmektir. Odak grup görüşmelerinin en önemli avantajlarından birisi katılımcıların birbirlerinin fikirlerinden ve düşüncelerinden etkilenmesini sağlayarak yeni ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamasıdır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011).

### **3.2.Çalışma Grupları**

Bu araştırmada odak grup görüşmesi iki grupla yapılmıştır. Çalışma grupları Fraenkel ve Wallen'in (2006) sınıflandırmalarından amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşit örnekleme yöntemi ile 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Konya ilinde ortaokullarda görev yapan birinci grup okul müdürlerinden ikinci grup ise öğretmenlerden oluşturulmuştur. Örneklemenin en temel iki türü olasılıklı ve olasılıksız örneklemedir. Olasılıklı örnekleme (Tesadüfi örnekleme en bilinenidir.) araştırmacıya araştırmanın sonuçlarını örneklemden evrene genellemesine izin verir. Nitel araştırmaların genelleme gibi bir amacı olmadığı için olasılıklı örnekleme nitel araştırmalar için uygun bir yöntem değildir. Örnekleme seçimi, problem cümlesine bağlıdır. Nitel araştırmalarda en uygun örnekleme stratejisi, olasılıksız örneklemedir. Amaca yönelik ve kuramsal örnekleme nitel araştırmada en iyi bilinen ve en yaygın kullanılan örnekleme stratejileridir (Merriam, 2013).

Okul müdürü ve öğretmenler maksimum çeşit örnekleme yöntemi dikkate alınarak okulun bulunduğu ilçenin ( Karatay, Meram, Selçuklu), okuldaki öğrenci sayısının, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik yapısının, okul müdürü ve öğretmenlerin branşının, öğretmenlikteki ve yöneticilikteki kıdemlerinin farklı olmasına dikkat edilerek seçilmiştir. Okul müdürleri grubu 7 katılımcıdan oluşmuştur. Ortaokulda



görev yapan kadın okul müdürü olmaması nedeniyle okul müdürleri grubunda kadın katılımcı bulunmamıştır.

Öğretmen grubu ise 5'i erkek 2' si kadın olmak üzere toplam 7 öğretmenden oluşturulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı' nın 2015-2016 eğitim öğretim yılı başında yayınladığı istatistiklere göre Türkiye' deki resmi ve özel ortaokullarda toplam 322.680 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerden 146.232' ü erkek ve 176.448' i kadındır. Araştırma için kadın ve erkek sayılarının bu orana uygun olarak 3 erkek ve 4 kadından oluşması planlanmış olup araştırma izni alınan kadın öğretmenlerin araştırma esnasında kişisel sebeplerle araştırmaya katılamaması nedeniyle katılımcılar istenilen orantıya uygun olarak oluşturulamamıştır.

Araştırmada katılımcılar kodlanarak sunulmuştur. Kodlamada harf katılımcının okul müdürü (M) ya da öğretmen (Ö) olduğunu, yanındaki rakam ise katılımcı özelliklerinin verildiği tablodaki sıra numarasını göstermektedir.

**Tablo2: Çalışma Grubunun Kişisel ve Mesleki Özellikleri**

<b>KATILIMCI BİLGİLERİ</b>														
Sıra No	KODU	Cinsiyeti (E/K)	Yaşı	Branşı	Görevi	Öğrenim Durumu/ Üniversite	Bulunduğu Okuldaki görev süresi	Öğretmenlikteki Kıdemi	Yöneticilikteki Kıdemi	Bulunduğu okulun sosyo-ekonomik durumu	Bulunduğu okuldaki öğrenci sayısı	Bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı	Bulunduğu okuldaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı	Bulunduğu okuldaki sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı
1	M1	E	44	Tarih	Okul Müdürü	Lisans/ Selçuk Üniv. Eğitim Fak.	3	22	19	Yüksek	2370	138	63	46
2	M2	E	51	Fen Bilimleri	Okul Müdürü	Lisans/ Selçuk Üniv. Eğitim Fak	3	25	17	Yüksek	2550	114	4	45
3	M3	E	51	Sosyal Bilgiler	Okul Müdürü	Lisans/ Selçuk Üniv. Eğitim Fak	2	29	25	Yüksek	1750	100	—	35
4	M4	E	43	Sosyal Bilgiler	Okul Müdürü	19 Mayıs Üniv. Eğitim Fak.	2	20	11	Düşük	610	44	50	25
5	M5	E	44	Fen Bilimleri	Okul Müdürü	Lisans/ Selçuk Üniv. Fen Edebiyat Fak.	2	22	2	Orta	1200	70	5	30
6	M6	E	45	Türkçe	Okul Müdürü	Y.Lisans/ Abant İzzet Baysal Üniv. Eğitim	3	21	12	Orta	1412	74	14	32

						Fak.								
7	M7	E	38	Sınıf Öğrt.	Okul Müdürü	Lisans/Niğde Ünv. Eğitim Fak.	2	17	10	Düşük	120	14	3	11
8	Ö1	E	32	Türkçe	Öğretmen	Lisans/ Selçuk Ünv. Eğitim Fak	3	5	2	Yüksek	2370	138	63	46
9	Ö2	K	39	Teknoloji ve Tasarım	Öğretmen	Lisans/ Selçuk Ünv.	1	8	—	Orta	1000	120	7	35-40
10	Ö3	E	43	Din Kült. Ve Ahl. Bilg.	Öğretmen	Lisans/ Necmettin Erbakan Ünv.	4	8	—	Orta	1412	74	14	32
11	Ö4	K	51	Sosyal Bilgiler	Öğretmen	Y.Lisans/ Selçuk Ünv.	7	24	—	Yüksek	2550	114	—	45
12	Ö5	E	33	İngilizce	Öğretmen	Doktora/ Selçuk Ünv.	3	10	—	Düşük	610	44	50	25
13	Ö6	E	36	Matematik	Öğretmen	Lisans/19 Mayıs Ünv. Eğt Fak	3	15	—	Orta	1412	74	14	32
14	Ö7	E	36	Fen Bilimleri	Öğretmen	Lisans/ Selçuk Ünv.	3	13	—	Orta	1412	74	14	32

### 3.3.Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri 6 ile 10 arasında değişen sayıda katılımcı ile yapılmaktadır. Görüşmelerde yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış soruları yönelten bir moderatör ve bir de raportör ya da moderatör yardımcısı bulunmaktadır. Moderatör soruları yönlendirici bir dil kullanmadan sormalıdır. Görüşmeler katılımcıların iznine bağlı olarak sadece ses ya da sesli görüntü şeklinde kayıt altına alınmaktadır (Seggie ve Bayyurt, 2015).

Odak grup görüşmeleri yoluyla veri toplayan araştırmacılar, farklı gruplara mensup kişiler arasındaki benzerlik ya da farklılıkları; bu kişilere ait bireysel ya da ortak kültürel özellikleri anlamayı; bu kişilerin farklı konularda görüş, düşünce ve tavırları gibi konulara açıklık getirmeyi hedefler. Diğer bir deyişle, odak grup görüşmesi yapan araştırmacılar, çalışmalarında, katılımcıların bakış açısı; duygu düşünce, algı ve eğilimleri; tutum ve alışkanlıkları gibi konularla ilgili derinlemesine ve detaylı bilgi edinmektedir (Seggie ve Bayyurt, 2015).

Bu araştırmada katılımcıların e-posta adreslerine konu hakkında bilgi sahibi olmaları ve hazırlıklı gelmeleri için beş gün önceden katılımcılara iyimserlik, akademik iyimserlik, öz yeterlik, öğretmenlerin velilere ve öğrencilere olan güveni ve öğretmenlerin akademik önem inancı/vurgusunu açıklayan üç sayfalık bir bilgilendirme notu ile görüşme soruları gönderilmiştir. Görüşmeler video kaydına alınmış ve konuşmalar çözümlenerek yazılı hale getirilmiştir. İlk odak grup görüşmesi okul müdürleri ile yapılmıştır. Toplam 110 dakika süren bu görüşmenin 9 dakikası konu dışı konuşmadan oluşmaktadır. Konu dışı bu konuşmalar çıkarıldığında 5164 kelime kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme ise 148 dakika sürmüştür. Bu görüşmenin 43 dakikası konu dışı konuşma olarak değerlendirilmiş ve kalan 105 dakikalık kısmında toplam 5204 kelime sarf edilmiştir.

**Tablo3:** Odak Grup Görüşmesi Verileri.

Görüşme Yapılan Grup	Toplam Görüşme Süresi	Konu Dışı Konuşma Süresi	Konu İle İlgili Görüşme Süresi	Kullanılan Kelime Sayısı
Okul Müdürleri	110 Dakika	9 Dakika	101 Dakika	5164
Öğretmenler	148 Dakika	43 Dakika	105 Dakika	5204

### 3.4.Verilerin Analizi

Elde edilen veriler temelinde olguyu bütünsel şekilde ortaya koymaya hizmet eden tümevarımsal analiz yöntemi tercih edilmiştir. Veri analizi, verilerin bir kısmı üzerine odaklanıldığı ve diğer kısımlarının göz ardı edildiği verileri “ayıklama” süreci ile başlar. Bu süreç gözden kaçan verilerin yeniden yerleştirilmesi, yeniden yapılandırılması, kodlanması ve verilerin muhafaza edilmesi aşamalarından oluşan bir süreçtir. Bir tür yönetilebilir sınıflandırma ya da kodlama şeması geliştirmek analizin ilk adımındır. İçerik analizi verideki ilk örüntüleri belirleme, kodlama, kategorize etme ve etiketlendirmeyi içerir (Demir, 2014, s.198).

Bu araştırmada ilk yapılan video kayıtlarının izlenmesi ve araştırma ile alakalı olan kısımların yazıya geçirilmesi, araştırma ile alakalı olmayan kısımların ise ayıklanmasıdır. Görüşme verileri herhangi bir bilgisayar programı kullanılmadan yazıya dönüştürülmüştür. Video kayıtları izlenmiş ve kelimesi kelimesine yazıya dönüştürülmüştür. Bu sayede araştırmacı görüşmeyi tekrar tekrar izlemiş ve olguyu anlama yönünde fırsat yakalamıştır. Aynı zamanda katılımcıların jest ve mimiklerine bakarak anlatmak istediklerini daha iyi anlamaya çalışmıştır. Bu esnada bir takım hataları da ayıklamayı düşünmüştür.

İkinci aşamada ise verilerin kodlanması yapılmıştır. Kodlama, verilerin aynı kategori içine alınarak düzenlenmesi ve bir kategoriyi temsil eden bir kelimeyi yazma işlemidir (Demir, 2014, s.198). Yazılı veriler tekrar tekrar okunmuş ve bütün verilerin kodlanması sağlanmıştır. Bu kodlama sonucunda veriler uygun olan kategorilere yerleştirilmiştir.

Bu çalışmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserliğine etki eden faktörler önce okulla ilgili faktörler, öğretmenlerle ilgili faktörler, öğrenci ve velilerle ilgili faktörler, okul yöneticileri ile ilgili faktörler ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulamaları diye kategorize edilmiştir. Sonra konunun uzmanı olan tez danışmanı ile yapılan incelemeler ve değerlendirmelerden sonra bu kategorizenin uygun olmadığı araştırmanın özelliği ve elde edilen veriler incelendiğinde akademik iyimserliğin üç alt boyutu olan öz yeterlik, akademik vurgu, öğrenci ve veliye olan güven ana kategoriler olarak belirlenmiş ve veriler bu ana kategorilere bağlı olarak oluşturulan alt kategorilere göre analiz edilmiştir.

Patton'a (1990)' göre, kısa kodlar ister kenar boşluklarına olsun isterse ilgili sayfaya yapıştırılan notlara olsun doğrudan veri pasajlarının üzerine yazılır. Kodlar ve kategoriler oluşturulurken, nitel analist ilk önce çakışma sorunuyla başa çıkmalıdır.

Yani nelerin birbirine uyduğunu çıkartmaya çalışmalıdır. Veride tekrarlanan düzenlilikler aranır. Kategoriler iki kritere göre değerlendirilir: *İç homojenlik ve dış heterojenlik*. İlk kriter verilerin ait olduğu kategoriye ne kadar bütünlük sağladığı ya da anlamlı bir şekilde benzeştiği ile ilgilidir. İkinci kriter ise kategoriler arasındaki farkların ne derece belirgin olduğu ile ilgilidir. Çok sayıda bir gruba atanamayan veya çakışan veri maddesinin olması kategori sisteminde temel bir hata olduğuna dair iyi bir kanıttır.

Bu araştırmada da veriler oluşturulan kategorilerden sadece bir tanesine ait olacak şekilde yerleştirilmiş, kategoriler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar tez danışmanı ile birlikte incelenmiş ve bazı kategorilerin birleştirilmesine, bazılarının ise ayrılmasına ve yeni kategoriler oluşturulmasına karar verilmiştir.

### **3.5.Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin temin edilmesi, incelemenin etik bir biçimde uygulanmasını gerektirir. Geçerlik ve güvenirlik, türüne bakılmaksızın herhangi bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerinin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile bulgularının sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır. Nitel araştırma literatüründe kullanılan inanılabilirlik, nakledilebilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik kavramları, nicel araştırmalardaki iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve nesnellik kavramlarına karşılık gelmektedir (Merriam, 2009).

#### **3.5.1.İç Geçerlik veya İnanılabilirlik**

İç geçerlik, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymadığıyla ilgilidir. Bulgular hali hazırdaki gerçeklikle uyumlu mudur? Bulgular gerçekten orada olanları gösteriyor veya açıklıyor mu? Nitel araştırmaların veri toplama ve analiz aşamalarının başlıca vasıtası insan olduğu için, onun gözlem ve görüşmeleri aracılığı ile gerçek hakkındaki yorumlara doğrudan ulaşılabilir. Bu yüzden bizimle katılımcılar arasında veri toplama aracının bulunduğu araştırmalara göre gerçeğe “daha yakın” duruyoruz. Çoğunluk tarafından benimseneceği üzere, eğer özen ve dikkat bu şekilde algılanırsa iç geçerlik nitel araştırmaların en önemli özelliği olarak karşımıza çıkar (Merriam, 2009).

Nitel araştırmacıların asla nesnel “doğruyu veya gerçeği” yakalayamayacakları bilinen bir şey olmasına rağmen nitel bir araştırmanın bulgularının “inanılabilirliğini” artırmak için kullanabileceğimiz bir dizi strateji mevcuttur. Wolcott’ un

(2005, s.160) bahsettiği bu stratejiler “araştırma ile gerçek dünya arasındaki uyumu ve etkileşimi” artıran ve etkinleştiren vasıtalarlardır. Bir araştırma sonuçlarının iç geçerliğini sağlamada en çok bilinen ve uygulanan strateji üçgenleme tekniğidir. Üçgenleme kavramının sosyal bilim araştırma metodolojisindeki yeri ile ilgili en bilinen tartışma Denzin (1978) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Denzin, dört çeşit üçgenleme türünden bahsetmiştir. Bunlar; veri toplamada çoklu (birden çok) yöntemin kullanılması, çoklu veri kaynaklarından yararlanılması, birden fazla araştırmacının katılımı ya da araştırma sonuçlarını karşılaştırma, kontrol etme ve onaylamada yararlanılacak çoklu kuramların işe koşulmasıdır. İç geçerlik veya inanırılığın sağlanmasında yaygın olarak kullanılan ikinci strateji ise, üye kontrolü veya üye sorgulanmasıdır. Katılımcı doğrulaması da denilen bu strateji, verilerin elde edildiği ya da mülakat yapılan kişilerden bazılarında ulaşılmamasını ve ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında onlardan geri bildirim alınmasını öngörür. Bu gözlemleriniz hakkındaki yanlış anlamaları ve kişisel ön yargıları ortaya çıkaran bir stratejidir. Aynı zamanda katılımcıları yanlış anlama ihtimalini de ortadan kaldırmış olur. Katılımcıların incelenen olay ve olgu hakkındaki anlayışlarına ulaşmaya çalışırken yararlanabileceğiniz üçüncü anlamlı strateji ise *veri toplama süreçlerine uygun yeterli katılım*dir. Nitel araştırmalarda veriler ve ortaya çıkan bulgular bir doyum noktasına geldiği zaman yapılan araştırma ve gözlemler sonlandırılabilir. Nitel araştırmacının doğruluk ve dürüstlüğü ile ilgili dördüncü strateji *araştırmacının durumu* olarak adlandırılıyor. Yakın zamana kadar yansıtıcılık olarak karşımıza çıkan bu kavram araştırmacının çalışma boyunca kendisi hakkında sürekli olarak eleştirel düşünmesini, yani inceleme içinde bir araç olarak insanı hesaba katmasını ifade eder (Lincoln ve Guba, 2000, s.183). Araştırmacılar araştırdıkları konuyla ilgili kendi kişisel ön yargı ve ön kabullerini, eğilimlerini ve varsayımlarını açıklamak zorundadırlar. Bir diğer strateji ise, uzman incelemesi ya da uzman gözden geçirmesidir. Bütün lisansüstü öğrencilerin tezleri ve yayınlanmak üzere gönderilen makaleler bir jüri ya da komitenin incelenmesinden geçer.

### **3.5.2.Güvenirlik veya Tutarlık**

Güvenirlik yapılan araştırmada elde edilen bulguların yeniden elde edilip edilmemesiyle ilgilidir. Bir araştırma deseninin güvenilirliği tek bir gerçeklik olduğu ve o gerçekliği tekrar tekrar incelemenin aynı sonuçları doğuracağı varsayımına dayanır. Sosyal bilimlerde güvenilirlik sorunlu bir alandır. Bunun en basit nedeni insan

davranışlarının durağan olmamasıdır. Yine birden fazla deneyimin bir kişinin tecrübe ettiklerinden daha güvenilir olduğunu söylemek de pek uygun değildir. Kişisel deneyim hakkında kaydedilenlerin hepsini mutlaka güvenilirmez olarak değerlendiremeyeceğimiz gibi, büyük bir grubun şahit olduğu olay hakkında kaydedilenleri de her zaman güvenilir olarak kabul edemeyiz. Nitel araştırmalar tekrarında aynı sonuçları vermeyebilir. Ancak bu araştırmanın değerini azaltmaz, çünkü aynı veriler hakkında sayısız yorum yapılabilir. Nitel araştırmalarda önemli olan sonuçların tekrar edilip edilmeyeceği değil, ulaşılan bulguların elde edilen verilerle ne kadar tutarlı olduğudur (Merriam, 2009).

Bu araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için katılımcı doğrulaması stratejisi uygulanmıştır. Ayrıca yine bulgular uzman incelemesinden geçirilerek bulguların verilerle ne kadar tutarlı olduğu kontrol edilmiştir.

### **3.5.3.Dış Geçerlik veya Nakledilebilirlik**

Dış geçerlik, araştırma sonuçlarının farklı durumlara ne kadar uygulanabileceği ile alakalıdır. Yani araştırmanın sonuçlarının ne kadar genellenebilir olduğudur. Nitel araştırmalarda araştırmacı, çoğunluk hakkındaki genel doğrunun ne olduğunu bulmak yerine, dikkatli ve titiz bir biçimde belirli ya da özgün olanı derinliğine anlamak ister. Bunun içinde tek bir durum veya küçük, tesadüfi olmayan, maksatlı bir örneklem seçilir. Nitel araştırmalarda istatistiksel anlamda genellenebilirlik (tesadüfi örneklemeden evrene) sağlanması mümkün olmasa da bu bir nitel araştırmadan hiçbir şey öğrenilmeyeceği anlamına gelmez. Nitel araştırmalarda genellenebilirlik hakkındaki en yaygın anlayış, çalışmayı okuyucu veya kullanıcı açısından düşünüp ele almaktır. Okuyucu veya kullanıcı genellenebilirliği, bir çalışmanın bulgularının diğer durumlara hangi derece veya kapsamda uygulanabileceğini o durumlardaki kişilere bırakmayı tercih eder. Araştırmayı inceleyen kişiler, ulaşılan bulguların içinde buldukları duruma uygun olup olmayacaklarına kendileri karar verirler. Bu bir durum veya eylemin diğerine uygulanıp uygulanmamasına, uygulayıcının karar verdiği hukuk ve tıp alanlarında gözlenen yaygın bir uygulamadır; fakat nitel araştırmalarda araştırmacı, sunduğu bulguları kendi özgün durumlarıyla karşılaştırarak uygulanabilir olup olmadıklarına karar vermelerine yardımcı olmak amacıyla okuyucularına çalışmanın ortam ve şartları hakkında yeterli ve detaylı bir açıklama yapmakla yükümlüdür. Nitel bir araştırmaya ait bulguların başka durumlara uyarlanabilmesi olasılığını artırmak için çeşitli stratejiler kullanılabilir. Bunlardan en çok bahsedileni



*zengin ve yoğun tanımlama*dır. Nakledilebilirlik olasılığını artırmak için kullanılacak bir diğer yol ise katılımcıların daha dikkatli ve özenli seçilmesidir. Katılımcıların seçiminde azami çeşitlilik sağlandığı takdirde sonuçta elde edilecek çalışma okuyucu ve kullanıcılar tarafından çok daha fazla alanda ve farklı amaçlar için kullanılabilir hale gelecektir (Merriam, 2009).

Merriam (2009) tarafından nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği geliştirmek için uygulanan stratejiler ve bu stratejilere yönelik bu araştırmada yapılan çalışmalar hem özetlemek hem de hepsini bir arada görmek amacıyla tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4:** Geçerlik ve Güvenirliğin Geliştirilmesi İçin Uygulanan Stratejiler.

<b>Amaç</b>	<b>Strateji</b>	<b>Tanımı</b>	<b>Bu Araştırmada Yapılan Çalışmalar</b>
<b>İç Geçerlik veya İnanırlık Güvenirlik veya Tutarlık</b>	<b>Üçgenleme</b>	Ortaya çıkan bulguların doğruluk ve gerçekliğinin kontrolü için birden fazla araştırmacı, çoklu veri kaynağı ya da çoklu veri toplama yönteminin kullanılması	Odak grup görüşmesinin her ikisinde de hem araştırmacı hem de tez danışmanı olduğu ve verilerin bulgular ile uyumunun kontrolünü birlikte yaptıkları düşünüldüğünde iki tane araştırmacının olduğu kabul edilmektedir. Veriler odak grup görüşmesinde elde edilen veriler ile katılımcıların bu araştırmadan önce hazırlamış oldukları bilgi notlarından oluşmaktadır. Araştırma sonrasında katılımcılardan konu ile ilgili görüş ve önerileri istenmiş fakat araştırmadan sonra katılımcılardan konu ile ilgili veri akışı olmamıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak sadece odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır.

<b>İç Geçerlik veya İnanırlık</b>	<b>Katılımcı Doğrulaması</b>	Verilerin ve belirsiz yorumların onları sağlayan katılımcıların bir bölümüne geri bildirilerek makul olup olmadıkları hakkında geri bildirim alınması.	Bu araştırmanın inanırlığının artırılması için ilk olarak katılımcı doğrulaması stratejisi uygulanmış olup araştırma bulguları tüm katılımcılara eposta yoluyla gönderilmiş ve bunlardan sadece bir öğretmen bulguların kendi görüş ve önerilerini yansıttığı şeklinde geri dönüş yapmıştır. Diğer katılımcılardan olumlu ya da olumsuz herhangi bir geri dönüş olmamıştır.
<b>İç Geçerlik veya İnanırlık</b>	<b>Veri Toplama Aşamasında Uygun ve Yeterli Katılım</b>	Çelişkili ve olumsuz durumlarında aranmasını kapsayabilecek bir biçimde belirli bir doygunluğa ulaşıncaya kadar veri analizine devam edilmesi ve bu iş için yeterli zaman harcanması.	Yapılan iki görüşme için bir süre öngörülmüşse de hem okul müdürleri grubunda hem de öğretmenler grubunda konu ile ilgili katılımcıların fikir ve önerilerinin hepsinin tartışılması ve verilerin doyum noktasına ulaşması beklenmiştir.

<p style="text-align: center;"><b>Güvenirlilik veya Tutarlılık iç Geçerlilik veya İnanırlılık</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Araştırmacının Konumu veya Yansıtıcılık</b></p>	<p>Araştırmacının herhangi bir şekilde incelemeyi etkileme ihtimali bulunan kendi kişisel varsayımları, dünya görüşü, ön yargıları ile kuramsal pozisyonu ile ilgili olarak kendisi hakkında eleştirel bir muhasebe yapması.</p>	<p>Araştırmacı 5 yıl öğretmenlik, 1 yıl müdür yardımcılığı, 3 yıl müdür başyardımcılığı yapmıştır. Halen okul müdürlüğü yapmakta olup üç yıldır da bu görevi yürütmektedir.</p> <p>Araştırmacının ön yargıları:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Genç öğretmenlerin akademik iyimserlikleri daha fazla olur.</li><li>• Kalabalık okullarda kolektif yeterlik düşer.</li><li>• Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler öğretmenin öz yeterlik algısını düşürür.</li><li>• Rotasyon öğretmenin akademik vurgu inancını artırır.</li><li>• Öğretmenin akademik iyimserlik seviyesi çalıştığı ortama göre farklılık arz eder.</li><li>• Velilerin sosyo-ekonomik durumu öğretmenin öğrenci ve veliye olan güvenini etkiler.</li></ul>
---	---	--	--

<p><b>Güvenirlilik veya Tutarlık İç Geçerlilik veya İnanırlık</b></p>	<p><b>Uzman İncelemesi/ Değerlendirmesi</b></p>	<p>Çalışma süreci, ham veriler ile ortaya çıkmaya başlayan bulguların birbirleriyle örtüşme ve uyumu ile kesin olmayan yorumlarla ilgili olarak meslektaşlarla görüşme ve tartışmalar yapılması.</p>	<p>Bu araştırmanın inanırlığını artırmak için araştırma sürecinin içinde olan odak grup görüşmesinin moderatörü, bir bakıma ikinci araştırmacı olan ve konunun uzmanı olan tez danışmanı tarafından bulgular incelenmiştir. Araştırmacı ve danışman bulgular üzerinde çok sayıda toplantı yapmıştır. Toplantılarda bulgular ile verilerin uyumu kontrol edilmiş, kategoriler değerlendirilmiş ve düzeltilmiştir.</p>
<p><b>Güvenirlilik veya Tutarlık</b></p>	<p><b>Denetleme Tekniği</b></p>	<p>Çalışmanın yürütülmesinde kullanılan yöntemler, işlemler ve karar verme durumları hakkında detaylı kayıtlar tutulması.</p>	<p>Çalışmanın yürütülmesinde kullanılan yöntemler ve karar durumları araştırmanın ilgili bölümlerinde açıklanmıştır.</p>
<p><b>Dış Geçerlilik veya Nakledilebilirlik</b></p>	<p><b>Zengin, Yoğun Tanımlama</b></p>	<p>Okuyucuların kendi durumları ile araştırılan ortamın birbirleriyle ne derece örtüştüğünü görebilmelerini sağlamak ve böylelikle araştırma bulgularının farklı durumlara nakledilebilirlik derecesini görmek amacıyla çalışmayı belirli bir bağlama oturtmak için gereken detaylı bir tanımlamanın yapılması.</p>	<p>Katılımcıların duygu, düşünce ve betimlemeleri zengin ve yoğun bir anlatımla sunulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların verdiği örnekler herhangi bir kısaltma yapılmadan nakledilmiştir. Böylece araştırmayı inceleyen kişilerin kendi durumları ile bu araştırmayı daha iyi kıyaslayabilmesi ve araştırmanın bulgularının kendi durumuna uygunluğunu daha kolay belirleyebilmesi sağlanmıştır.</p>

<b>Dış Geçerlik veya Nakledilebilirlik</b>	<b>Azami Çeşitlilik</b>	<p>Araştırma bulgularının tüketiciler tarafından değişik alanlarda uygulanabilmesine olanak sağlamak amacıyla örneklem seçiminde kasıtlı olarak çeşitlilik ve farklılıkların aranması.</p>	<p>Bu araştırmanın nakledilebilirliğini artırmak için katılımcılar özenle seçilmiştir. Katılımcı müdürler başarılı olarak bilinen ve farklı sürelerde yöneticilik tecrübesine sahip müdürlerden seçilmiştir. Katılımcı öğretmenlerde okul müdürleri tarafından başarılı ve işinin ehli olarak görülen öğretmenler arasından özenle seçilmiştir. Seçilen okul müdürü ve öğretmenlerin Konya merkez ilçelerinin tamamının temsil edilmesine, sosyo-ekonomik statülerinin farklı olmasına, öğrenci sayılarının farklı olmalarına özen gösterilmiştir. Bu anlamda Konya ili merkez ilçeleri olan Karatay (4 okul), Meram (2 okul) ve Selçuklu' dan (2 okul), öğrenci sayısı çok fazla olan (4 okul), orta düzeyde olan (3 okul), ve az olan (1okul) okulların olması, okulun sosyo-ekonomik çevresinin yüksek (2 okul), orta düzeyde (3 okul) ve düşük olduğu (3 okul) okulların olması, İmamhatip ortaokulu (3 okul) ve normal ortaokul (5 okul) olması sağlanmıştır.</p>
--	-------------------------	--	--

### 3.6.Etik

Bir çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği önemli ölçüde araştırmacı etiğine bağlıdır. Araştırmacının veri toplamının birincil aracı olması nedeniyle veriler onun kuramsal duruşu ve ön yargıları ile filtrelenir. Neyin önemli olup olmadığına karar

verilmesi, veri toplama ve analiz esnasında nelerin izleneceğinin veya nelerin izlenmeyeceğinin belirlenmesi neredeyse tamamen araştırmacının kontrolündedir. Buna bağlı olarak araştırmacının görüşlerine zıt özellikler taşıyan verilerin dışarıda tutulmasını mümkün kılan fırsatlar her zaman vardır. İşin içine bu türden n yargıların karışması araştırmacı tarafından hemen fark edilmeyebilir. Zaten bir araştırmacının karışılabileceği bütün durumları gösteren pratik bir klavuz da yoktur (Merriam, 2009). Patton (2002, ss:408-409) tarafından oluşturulan nitel araştırmalarda dikkate alınması gereken ve on maddeden oluşan ‘‘Etik Sorunlar Kontrol Listesi’’ aşağıdadır.

1. Çalışmanın amacı ve kullanılacak yöntemler açıklanmalıdır.
2. Taahhütler ve bunların karışılıkları.
3. Risklerin değerlendirilmesi.
4. Mahremiyet
5. Verilere erişim ve sahiplenme.
6. Verilerin toplanacağı kişilerin/grupların bilgilendirilmesi ve rızalarının alınması.
7. Danışma (Etik konularda danışmanınız kim olacak).
8. Mülakatı gerçekleştirecek olan kişinin zihni ve ruhi sağlığı.
9. Veri toplama sınırları.
10. Etik davranış karışısında yasal hükümler ve beklentiler.

Bu araştırmada çalışmanın amacı ve kullanılacak yöntemler araştırmanın başında açıklanmıştır. Katılımcıların bilgileri gizli tutulmuştur. Katılımcılara araştırmanın konusu, yöntemi, araştırmanın yapılacağı yer, süre bilgilerini içeren ve onların bu araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını belgelendiren EK1’ de sunulan belge (Gönüllü Onay Formu) sunulmuştur. Araştırma ile ilgili etik konularda tez danışmanının nerileri dikkate alınmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Yapılan odak grup görüşmesinde ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden faktörler hem okul müdürlerine hem de öğretmenlere sorulmuş ve alınan cevaplar gruplandırılarak analiz edilmiştir. Moderatörün: *“Arkadaşlar öncelikle çalışmaya zaman ayırdığınız için çok teşekkür ediyoruz, ayaklarınıza sağlık olsun. Buraya kadar sizi yorduk ama bir araştırma yapmak için bazılarının fedakârlıkta bulunması gerek, siz de Selman beyi kırmadınız ve buraya geldiniz. Hoş geldiniz. Ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden faktörler nelerdir sorusunu daha anlaşılır hale getirmek için bir okulun hangi özellikleri öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlayabilir? Sizin görüşünüz, düşünceniz nedir?”* sorusu üzerine okul müdürlerinden oluşan 7 kişilik bir katılımcı grubu ile öğretmenlerden oluşan 7 kişilik katılımcı grubunun vermiş olduğu cevaplardan oluşturulan temalar, okurken takibi kolaylaştırmak için Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5:** Ortaokullarda Akademik İyimszerliğe Etki Eden Faktörler

ORTAOKULLARDA AKADEMİK İYİMSERLİĞE ETKİ EDEN FAKTÖRLER		
Öz Yeterlikle İlgili Faktörler	Akademik Vurgu İle İlgili Faktörler	Öğretmenin Öğrenci ve Veliye Olan Güveni İle İlgili Faktörler
Okulun Fiziksel Özellikleri	Okul Kültürü	Öğrencilerin Demografik Özellikleri <ul style="list-style-type: none"><li>• Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı</li><li>• Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı</li><li>• Problemlı Öğrenciler</li><li>• Seviye Sınıfları Uygulaması</li></ul>
Okulun Donanımı	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi	Velinin Sosyo-Ekonomik Seviyesi
Sınıflardaki Öğrenci Sayısı	Velinin Okuldan Beklentileri	Veli-Öğretmen ve Veli-Okul Arasındaki İletişim, Şikayetler ve Soruşturmalar
Okuldaki Öğrenci Sayısı	Rotasyon	Veli ve Öğrencilerin Okula ve Öğretmene Güven Duyması
Öğretim Şekli	Yönetim uygulamaları <ul style="list-style-type: none"><li>• Destekleyici Davranışlar</li><li>• Okul Müdürünün Adil Olması</li><li>• Ödül ve Ceza</li><li>• Okul Müdürünün İletişim Becerileri</li><li>• Okul Müdürünün Yöneticilik Becerileri</li><li>• Kararların Alınış Şekli<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Müdürün Karar Alması</li><li>✓ Bakanlığın Karar Alması</li></ul></li><li>• Okul Yöneticilerine Olan Güven</li><li>• Personeli önemsemek</li></ul>	
Öğretmen Özellikleri <ul style="list-style-type: none"><li>• Kıdem</li><li>• Cinsiyet</li><li>• Başarı Hissi</li><li>• Ekip Çalışması</li><li>• Öğretmenin Sosyo-Ekonomik Durumu</li><li>• Özel Yaşantı</li></ul>		
Öğretmen Mesleki Gelişimleri		
Performans Değerlendirme Sistemi		



## 4.1. Öz Yeterlikle İlgili Faktörler

### 4.1.1.Okulun Fiziksel Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, akademik iyimserlik için okulun temiz ve düzenli olması gereklidir. Bir öğretmenin konu ile ilgili açıklaması aşağıda verilmiştir.

Ö2: *“Bence en başta bir okulun fiziki ortamının güzel olması gerekiyor. Fiziki ortam iyi olursa öğrenci ve öğretmenler okula daha mutlu geliyorlar”.*

Araştırmaya katılan okul müdürleri de okulun temizliği ve düzeninin çok önemli olduğunu düşünmektedir. Okul müdürünün bu konuyla ilgili açıklaması şu şekildedir:

M4: *“Biraz önce müdür arkadaşlarımızın saydığı hususlara katılıyorum. Okulun fiziki yapısı, okul kültürü, okul yöneticilerinin davranışı ve en önemlisi öğretmenlerin davranışları olduğunu düşünüyorum.”*

Okulun fiziksel özellikleri içinde temizliğin dışında okulda olması gereken atölye, laboratuvar ve spor salonunun olması da öğretmenlerin akademik iyimserliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu konuya okul müdürleri, öğretmenler arasındaki birlik ve beraberliğin artması yönünden bakmaktadırlar. Bir okul müdürünün konuyla ilgili açıklamaları aşağıdadır.

Araştırmacı: *“Okulda atölye, spor salonu vb olması öğretmenlerin ve okulun akademik iyimserlik düzeyini nasıl etkiliyor?”*

M5: *“Spor salonunun olması kesinlikle etkiler.”*

...

M5: *“Boş derslerinde ve akşamları öğretmenler arasında maçlar yapıyorlar.”*

Başka bir okul müdürü de aşağıdaki açıklamasında spor salonu gibi imkanların öğretmenler arasındaki etkileşimi ve paylaşımı artıracığından bahsetmiştir.

M1: *“Bunlar öğretmenler arasındaki birlik ve beraberliği artırıyor. Öğretmenlerin aidiyet duygularını geliştiriyor ve arkadaşlık ilişkilerini artırıyor. Güçlü ve olumlu bir okul kültürüne katkısı oluyor.”*

Öğretmenler ise okul müdürlerinden farklı olarak bu konuya dersler için daha uygun bir ortamın olması, uygulama yapılabilmesi açısından bakmaktadır. Öğretmenlere göre, atölye, laboratuvar ve spor salonunun varlığı derslerin daha etkili ve verimli geçmesi açısından önemlidir. Öğretmenler öğrencinin aktif olabileceği ortamların varlığını öğrencilerin öğrenmesi için önemli görmektedir. Bir öğretmen konuyu aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Ö2: *“... Laboratuvar, spor salonu ve atölyeler de çok önemli. Benim branşım Teknoloji ve Tasarım ve bulunduğum okulda teknoloji ve tasarım atölyesi olmadığı için ders işlerken çok zorlanıyoruz. İllaki bizim bölüm için bir atölye gerekiyor. Atölye ortamında olursak çocuklar daha hevesli olacak ve derse karşı daha istekli olacaklardır. Yani fiziki ortamı bir bütün olarak alıyorum.”*

Bir başka öğretmen de fiziki koşulların önemli olduğunu aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Ö1: *“Ben akademik iyimserlik konusunda çevresel faktörlerin ve fiziki koşulların kesinlikle etkili olduğunu düşünüyorum.”*

Ö4: *“Okulda bulunan laboratuvarların kullanılıyor olması, öğrenci merkezli bir eğitimin yapılabilmesi, teknik ve elektronik yeniliklerin kullanılıyor olması dikkat çekicilik ve motivasyon açısından akademik başarıya katkı sağlayacaktır diye düşünüyorum.”*

Okulun çok eski yani yaşının fazla olması da öğretmenlerin akademik iyimserliklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Sosyoekonomik yapı olarak, öğrenci sayısı ve okul özellikleri bakımından Konya'nın farklı ilçelerinde ve çok farklı okullarında görev yapan bir okul müdürü okulun yaşının da öğretmenin çalışma isteğini etkileyeceğini aşağıda verilen cümleyle ifade etmiştir.

M1: “Fiziki şartlarda çok önemli hiç kimse köhnemiş bir okulda motive olmuş bir şekilde çalışmaz. Bu yöneticiler için de geçerlidir.”

#### 4.1.2. Okulun Donanımı

Ders araç ve gereçlerinin tam olması da öğretmenin öz yeterlik inancını olumlu yönde etkilemektedir. Branşı İngilizce olan bir öğretmen bu konudaki düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Ö5: “Diğer bir faktör sınıflardaki ders materyallerinin yeterli oranda olup olmaması. Ben bir İngilizce öğretmeni olarak bu konuya çok önem veriyorum. Son günlerde FATİH Projesi kapsamında okullarda gerçekleştirilen akıllı tahta uygulamaları bir İngilizce öğretmeni olarak diğer derslerde de bunun etki ettiğini düşünüyorum. Yani öğretmenin ben bu işi yapabilirim bu işi başarabilirim ya da bu işten daha çok zevk alabilirim boyutunda etkilenmesini sağladığına inanıyorum. Çünkü ben çok etkileniyorum. Akıllı tahtalarda kullandığım uygulamalar, internet bağlantısı sayesinde erişebildiğim olanaklar bana bu işi yapabileceğim ya da daha keyifli yapabileceğimi, daha başarılı bir şekilde bir yere getirebileceğim algısını bende uyandırıyor. Yani okuldaki materyal ve fiziksel donanımın bu işe etkisi olduğuna da inanıyorum.”

Aynı konuya değinen bir okul müdürü de öğretmenlerin akademik iyimserliğinde okulun teknolojik olanaklarının önemli olduğunu ifade etmektedir:

M6: “Tabii ki imkan demek sadece tertip düzen ve temizlik değildir. Okulun imkanlarına teknolojik olanakları da koyabiliriz. Örneğin okulumuzda FATİH projesi kapsamında akıllı tahtalar bir yıldır hizmete sunulmuş olup internet alt yapısı yetersiz geldiği için EBA’ dan tam anlamıyla faydalanamıyoruz. Görünüşte akıllı tahtalara sahibiz fakat internete bağlanamayınca ders içeriğini öğrencilere izletemiyorsunuz. Eğitimde en önemli faktör insan faktörüdür ama fiziki şartlarda o kadar olmasa da önemlidir.”

#### 4.1.3.Sınıflardaki Öğrenci Sayısı

Elde edilen veriler ışığında okul müdürleri açısından bakıldığında sınıflardaki öğrenci sayılarının 25-30 arasında olması durumunda öğretmenin özyeterlik algısının artacağı, sınıftaki öğrenci sayısının daha az ya da daha fazla olması durumunda ise öğretmenin öz yeterlik inancının düşeceği ortak kanaat olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler ise öğrenci sayısının 30-35 geçmemesi konusunda hem fikir olmalarına rağmen öğrenci sayısının en az kaç olması gerektiği konusunda farklı görüşlere sahiptirler. Sınıftaki öğrenci sayısının 30-35’ ten fazla olması durumunda sınıf kontrolünün, öğrenci takiplerinin zorlaştığı, her bir öğrenci için ayrılan zamanın azaldığı dolayısıyla eğitim öğretimin zorlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlarda öğretmende başarısız olma kaygısı yani düşük öz yeterlik algısı ortaya çıkarmaktadır.

Karatay ilçesinin merkezi ve büyük bir ortaokulunun müdürü öğrenci sayılarının fazla olması durumunda öğretmenlerin öz yeterliklerinin düştüğünü ve başarabileceğine olan inancının zayıfladığını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili önceki yıla göre öğrenci sayısının artması durumunda öğretmenlerin kendilerine ilettikleri sözleri aşağıdaki gibi nakletmiştir:

*M5: “Bizim öğrenci sayımız 30 u geçmiyordu bu yıl sayılar 35 i geçince bir anda öğretmenlerin motivasyonu ve akademik iyimserlik seviyelerini düşürdü. Biz bu sınıflarda nasıl eğitim yapacağız, asla başarılı olamayız diye düşünmeye başladılar. Biz bunlara nasıl öğreteceğiz diye telaşlanmaya başladılar.”*

Karatay ilçesinin eskiden köy olan büyükşehir yasasıyla mahalle konumuna geçen bir okulunda görev yapan okul müdürü ise öğrenci sayılarının az olması durumunda da öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin düştüğünü belirtmiştir. Bu konudaki görüşünü öğretmenlerinin düşünceleri ile de desteklemiştir:

*M7: “Bizim okul köy okulu olduğu için sınıflardaki öğrenci sayısı genelde 10’un altındadır. Bu sınıflarda derse giren öğretmenler de bize hayıflanmaktadır. “Sınıfta dokuz öğrenci var ve hepsi derse karşı ilgisizler. Keşke sınıflar biraz daha kalabalık olsaydı da derse ilgisi olan öğrenciler olsaydı. Bu sınıflarda ders işlemek de çok sıkıcı.” şeklinde.”*

Öğretmenler grubunda da öğrenci sayısının fazla olması durumunda öğretmenin kendisinde sınıfa hakim olamama ve başaramama kaygısı olduğu ortak kanaat olmasına karşın öğrenci sayısının kaç olması gerektiği konusunda farklı görüşler ve bakış açıları ortaya çıkmıştır.

Ö4: “Evet sınıfın mevcudu, konumu ve hatta ışık alması bile çok önemlidir...”

Araştırma esnasında Meram ilçesinin kalabalık ve başarılı bir okulunda sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapan bir öğretmen: “Ben 45 kişilik bir sınıfta nasıl başarılı olabilirim?” diye bir cümle sarf etmişti. Bu hususun açıklığa kavuşturulması adına araştırmacı uygun bir zaman diliminde aşağıdaki soruyu sormuştur:

Araştırmacı: “Araştırmanın başında Ö4 hocamın bir sözü vardı. Ben 45 kişilik bir sınıfta nasıl başarılı olabilirim. Yani sınıfların kalabalık olması sizin başarabileceğinize olan inancınızı zayıflatıyor mu? Ya da sınıftaki öğrenci sayısı kaç olmalı?”

Ö4: “Kaç yıldır çalışıyor olsak da hepimiz bir şeyler yapma gayreti içindeyiz. Öğrenciler gibi öğretmenler de monotonluktan sıkılıyor. Öğretmenlik dışarıdan bakıldığında durağan bir meslek gibi görünüyor olabilir fakat hiç öyle değil. Öğretmenlik bana göre çok canlı bir meslek. Öğretmenliğin malzemesi çocuklar canlı birer varlık oldukları için işiniz de canlı oluyor. Kendinize göre yeni yöntemler geliştiriyorsunuz. Dersler daha renkli olsun, çocuklar derse dahil olsun. Öğrenci odaklı yani öğrencilerin faaliyette bulunduğu öğretmenin onları yönlendirdiği bir eğitim sistemini kendi okulum için söylüyorum 45 kişilik sınıflarda yapmak mümkün olmuyor. Türkiye şartlarında sınıflardaki öğrenci sayısı 30-35 arasında ideal olur.”

Bu konu ile ilgili olarak etüt merkezlerinde de görev yapmış Fen Bilimleri branşındaki bir başka öğretmen ise öğrenci sayıları konusunda çok farklı bir bakış açısı sergilemiştir:

Ö7: “Derslik küçük olmalı ve öğrenci sayısı 12 yi geçmemeli. Geniş bir alanda 12 kişiyle ders işlemek uygun olmayabilir ama derslikleri küçültüp ders işlerseniz daha iyi olur.”

Ö6: “Ben matematik dersini 12-13 kişiyle işlemek isterim.”

Başarıya sadece öğretim boyutundan yaklaşan ve yine etüt merkezlerinde görev yapan bir başka öğretmenin görüşü de bu fikri destekler niteliktedir.

Ö3: “Etüt merkezi tecrübesi olan birisi olarak şunu söyleyebilirim: Etüt merkezindeki sınıfların ve öğrenci sayılarının hatta bu işi ticari olarak düşündükleri için VIP sınıfı olarak oluşturulan sınıflardaki öğrenci sayıları 6-7 kişiden oluşmaktadır. Buralarda sınıflar öğrenci sayısı ve derslik arasında bir bağlantı var. Yönetmelik gereği bir derslik en az 25 metre kare olması gerekiyor. Etüt merkezlerinde bu sınıflara 12 öğrenci konuyor. Ama biz şunu gördük etüt merkezlerinde öğrenci sayısı az olduğu için alan da dar ve bu sınıflarda öğrenciyle iletişim daha kolay oluyor ve başarı seviyesi etüt merkezlerinde daha fazla oluyor. Çünkü istediğini iletiyorsun ve alamadığının farkına varıp hemen müdahale ediyorsun. Ama şimdi kocaman sınıflara 12 kişiyi koyarsanız bu olmaz.”

Devlet okullarındaki başarının etüt merkezlerindeki başarıdan düşük olmasının tek nedeninin sınıfların kalabalık olmasıyla alakalı olmadığını belirten İngilizce öğretmene göre devlet okullarında öğretimin daha düşük olmasını etkileyen en önemli faktörlerden bir tanesinin de bu okullarda öğretimin yanında eğitim yapılması gerektiğidir. Öğretmen bu konudaki düşüncesini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Ö5: “Okullar sadece öğretim yeri olarak düşünülürse evet öğrenci mevcutları fazla olabilir. Etüt merkezlerindeki gibi öğrenci sayısı az olsun başarı olsun. Okul sadece öğretim yeri değil aynı zamanda eğitim yeridir. Okul eğitim ve öğretim yeridir. Özel okul ve etüt merkezlerinde yapılan şeylerle devlet okullarında yapılan şeyler farklıdır. Öğretmenin çabası çok farklıdır. Birisinde eğitim öğretim yapılırken diğerinde sadece öğretim yapılmaktadır. Etüt merkezinde çalıştığınız için orada sadece

*öğretmenlik yapıyorsunuz. Orada çocuğa psikolojik olarak, manevi olarak, geleneksel olarak, anane olarak yani herhangi başka bir değer vermiyorsunuz. Ya da verme çabanız yok. Okulda bizim akademik iyimserliğimizi düşüren en önemli şeylerden birisi de bizim eğitim verme çabamız. Sadece öğretim olsa öğretmenler bütün imkanlarını ve enerjilerini harcar ve başarılı olur. Ama bunların yanında şunu yapalım, bunu yapalım. Devlette bizden bunu bekliyor. İyi bir birey yetiştirmek. Sınıflardaki öğrenci sayıları 20-30 arası bir rakam olabilir.”*

#### **4.1.4.Okuldaki Öğrenci Sayısı**

Okul müdürleri grubunda okuldaki öğrenci sayısının hem okul yönetimi hem de öğretmenler açısından çok önemli olduğu belirtilmiştir. Okul türüne göre değişebileceği düşüncesiyle ortaokullarda fiziki imkanlar ne kadar fazla olursa olsun bir okuldaki öğrenci sayısının 800-850' yi geçmemesi gerektiği belirtilmiştir. Yine fiziki imkanlar dahilinde öğrenci sayısının 300 den de az olmaması gerektiği görüşündedirler.

Meram ilçesinin kalabalık ve başarılı bir okulunun müdürü öğrenci sayısının gereğinden fazla olması durumunda okul yönetimi ve öğretmenlerin okulun temizliği, disiplini, güvenliği ve eğitim öğretimin düzenli ve sorunsuz bir şekilde yürütülmesi konularına akademik başarıdan daha çok önem verdiklerini aşağıda verilen ifadeyle açıklamıştır.

*M2: “Okulumuzda 2550 öğrenci bulunmakta ve ikili öğretim yapılıyor. Bizim okulda akademik başarıdan daha önce gelen şeyler var. Tabii ki bunlar da akademik başarı için ön koşul niteliğinde. Ama biz önceliği bu hususlara veriyoruz sonra akademik başarı geliyor. Nedir bunlar: okulun temizliği, disiplini, güvenliği ve eğitim öğretimin düzenli ve sorunsuz bir şekilde yürütülmesi. Kalabalıktan dolayı sürekli olarak problemler çıkıyor. Günlük iki veya üç defa ambulans çağırıyoruz. İlk işimiz bu probleme bir çözüm bulmak oldu. Ders bitiminde öğrencileri aynı anda değil de otuz saniye aralarla dersten çıkardık. Beden eğitimi dersi haricinde okulda futbol oynamayı yasakladık.”*

Öğrenci sayısının fazla olması okul yönetimini ve öğretmenleri yormakta yani okul yönetimi ve öğretmenlerin başarılı olabileceklerine dair inancını zayıflatmaktadır. Bir okul müdürü öğretmenlerin özyeterlik algılarının artması için okuldaki öğrenci sayısının daha az olması gerektiğini aşağıdaki ifadesiyle ortaya koymuştur.

M2: *“Aşırı şekilde yoruluyoruz. Okul bu kadar kalabalık olmasa kesinlikle daha iyi olurdu.”*

Aynı konuda diğer okul müdürlerinin vermiş oldukları cevaplar yine aynı yönde olmuş ve öğrenci sayısının fazla olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenci sayısının fazla olması durumunda okula hakim olamadıkları hissine kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda konu ile ilgili açıklaması verilen okul müdürüne göre ortaokullarda öğrenci sayısı 800’ü geçmemelidir.

M6: *“Bir okul müdürü olarak ortaokullarda hakimiyeti tam sağlayabilmek için, onları tam olarak yetiştirebilmek için, davranışlarını değiştirmek için, güvenli bir ortam sunabilmek için ve akademik başarılarını artırmak için okuldaki öğrenci sayısının 700 -800 ü geçmemesi gerekiyor. Biz bu yıl 1400 öğrenciyle çok zorlanıyoruz. Öğrenci sayısı bu sayıların üzerine çıkarsa okulun akademik iyimserlik düzeyi düşer ve başarılı olamayacağımıza inanırız.”*

Bir önceki yıla göre öğrenci sayısında artış olan başka bir okul müdürünün aşağıdaki açıklaması da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

M5: *“Geçen yıl bizim okulda 800-850 civarında öğrenci vardı hepsini kontrol ettiğimi ve alana hakim olduğumu düşünüyordum. Bu yıl öğrenci sayımız 1200 oldu ve okulu yönetirken alana hakim olamadığım, yeteri kadar kontrol edemediğim hissine kapıldım.”*

Başka bir okul müdürü ise kalabalığın adının bile öz yeterlik algısını düşürdüğünü aşağıdaki cümleyle ifade etmiştir.

M3: *“Sayı çoğaldıkça tereddütünüz ve evhamınız artıyor.”*



M6 : *“Sınıflara isim verirken bile birbirine yakın harfleri vermediğiniz zaman alfabedeki harfler bile bazen yetersiz kalıyor. Yani orası bile okuldaki öğrenci sayısının fazla olduğu konusunda size bir sinyal veriyor.”*

Bir önceki yıla göre öğrenci sayısında azalma olan bir okul müdürü öğrenci sayısındaki değişime bağlı olarak öz yeterlik algısında meydana gelen artışı aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

M4: *“Bizim geçen yıl öğrenci sayımız 800 civarındaydı bu yıl ise 600 öğrencimiz var ve bu yıl çok daha farklıyız. Ben ilk defa idareciliğimi şimdi hissediyorum. Alana hakim olduğumu hissediyorum.”*

Öğrenci sayısının az olmasının da kolektif okul yeterliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenci sayısı az olan okullarda yarışmalar ve sosyal etkinliklere katılım az olmakta bu da daha az program yapılmasına, programlara katılımların yetersiz olmasına, yarışmalara katılacak öğrenci olmamasına ya da az olmasına neden olmaktadır. Bu da okulun eğitim faaliyetlerinde yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Öğrenci sayısı çok az olan bir köy okulu müdürünün öğrenci sayısının çok az da olmaması gerektiği konusundaki ifadesi:

M7: *“Bence okuldaki öğrenci sayısı çok az da olmamalı. Her sınıf seviyesinden en az üç şube yani en az 300 öğrenci olmalı ki okulda bir etkinlik ya da faaliyet yapıldığında katılım çok olsun. Ya da okulda çeşitli spor kulüplerine ve yarışmalara katılacak öğrenciler olsun.”*

Öğrenci sayısı 2500 olan bir okulda görev yapan öğretmen ise bu konudaki fikrini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Ö4: *“Evet sınıfın mevcudu, konumu ve hatta ışık alması bile çok önemlidir. Özellikle bizim okul gibi kalabalık okullarda tuvaletlerin temiz olmamasından hep yakınırılar, bir peçete bile olmamasını şikayet ederler. Ben bu araştırma için bize soracağınız sorular ile ilgili olarak okulumuzdaki diğer öğretmenlerin ve hatta öğrencilerin bile fikirlerini aldım. Öğrencilerin genel beklentileri temizlik yönünde. Bizim okulun*

*mevcudu çok kalabalık. Derslik sistemi olsa iyi olur. Çünkü öğrenciler yer değiştirmeyi çok seviyorlar, monotonluktan çok sıkılmışlar. Teneffüs saatleri çok az. 7 dakikalık teneffüs yetersiz geliyor, kantinde çok fazla sıra oluyor, öğrenciler ihtiyaçlarını bile karşılayamıyorlar. Kısaca öğrenciler teneffüslerde istedikleri hiçbir şeyi tam olarak yapamıyorlar. Bir dersin etkisinden kurtulup diğer derse hazır bile olamıyorlar.”*

...

Aynı öğretmen kalabalık okullarda öğrencilerin yaşamış oldukları bu sıkıntıların öğretmenlerin öz yeterlik algısını nasıl etkilediğini aşağıdaki ifadesiyle açıklamıştır.

*Ö4: “Öğretmenin malzemesi öğrencidir. Biz derse giriyoruz arkadan koşturup gelen öğrenciler oluyor. Lavaboda olduğu için özür dileyen çocuklar var, siz ise zamanında derse gir diyorsunuz. Bu kalabalık ve koşturma bazen dersten beş dakikanın gitmesine neden oluyor. Ders zili çalınca çocuğun aklında ya kantine zamanında yetişmek oluyor ya servise zamanında yetişmek oluyor, ya da üçüncü kattaki bir çocuğun birinci kata inmesiyle teneffüs bitiyor zaten. Gerçi bunlar çözemeyeceğimiz problemler ama yinede dile getirilmesinde yarar var diye düşünüyorum.”*

#### **4.1.5.Öğretim Şekli**

İkili eğitim öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyesini düşürmektedir. Bir okul müdürü ikili eğitimde öğrencilerin yaşamış olduğu sıkıntıları ve bunların öğretmenler üzerindeki etkisini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

*M4: “İkili eğitimde çocuklar sabah 6 da kalkıyorlar ve servisle okula geliyorlar. Birinci ders bittikten sonra okulumuzun karşısında bulunan camide sabah namazını kılıp sonra ikinci derse başlıyorlar. O çocuklar hala uyku halinde oluyorlar. İlk bir iki ders kendilerine gelemiyorlar. Bu durum öğrencinin olduğu kadar öğretmenin de motivasyonunu etkiliyor.”*

İkili eğitim öğretmenler içinde aynı problemleri taşımakla birlikte kendileri için günün yarısının boş olması bakımından öğretmenlerin tercih ettiği bir durumdur. Başka

bir okul müdürü ikili eğitimin öğretmenlerin akademik iyimserliğini düşürmesine rağmen öğretmenlerin kendine zaman kalmasından dolayı tercih ettiklerini aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır.

*M1: “İkili eğitim öğretmenlerin akademik iyimserliklerini kesinlikle olumsuz etkiler. Fakat şöyle de bir gerçek var ki öğretmenler tam gün eğitim yapan okulları tercih etmiyorlar. İkili eğitim yapılan okullarda görev yapmak istiyorlar. Bunun nedeni de günün yarısının boş olmasını istemesinden kaynaklanıyor.”*

Yine başka bir okul müdürü ikili eğitimden dolayı erkenden okula gelme ve okuldan geç çıkma durumunun öğretmenlerin de hiç hoşuna gitmediğini bu yüzden sabah erken saatler ile öğleden sonra geç saatlerde olan derslere öğretmenlerin girmek istemediğini aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır.

*M5: “Öğretmenler hem ikili eğitim istiyorlar hem de sabahçıların çoğunluğu ilk iki saat ders istemiyor. Öğlencilerin çoğunluğu ise son iki saat ders istemiyor.”*

#### **4.1.6. Öğretmen Özellikleri**

##### **4.1.6.1.Kıdem**

TDK’ ye göre kıdem, bir görevde geçirilen süre demektir. Okul müdürleri istisnalar olsa bile genel olarak 30-35 yılını geçen öğretmenlerin daha az gayret ettiklerini, teknolojiyi yeterince kullanamadıkları için değişime ayak uyduramadıklarını dolayısıyla öz yeterlik algılarının düştüğünü belirtmişlerdir. Bir okul müdürünün bu konudaki açıklaması aşağıda verilmiştir.

*M5: “30 yıllık öğretmeni değiştirme şansınız az. Teknolojik anlamda da donanımı yetersiz olduğu için değişime kapalı oluyorlar.”*

Tecrübeli ve farklı okullarda çok çeşitli öğretmenlerle çalışan başka bir okul müdürü de istisnalar olsa da 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik algılarının düştüğünü aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

*M1: “Meslekte 30 yılını geçen öğretmenler tükenmişlik duygularına kapılıyorlar ve motive olamıyorlar, edilemiyorlar. Tek tük bunu bozacak istisnalar var ama genelleme yapmak çok zor.”*

Meram ilçesinin sosyoekonomik seviyesi çok yüksek veli potansiyeline sahip olan bir okul müdürü ise bu konuda diğer okul müdürlerinden çok farklı deneyime sahiptir. Okul müdürü 35. yılını çalışan birçok öğretmenin diğerlerine nazaran öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır.

*M3: “Okulumuzda 35 yılını çalışan birçok öğretmenim var. Asla gitmelerini istemem. Yeni gelen öğretmenlerden daha çok çalışıyorlar. Daha 4 yılını yeni doldurmuş öğretmen tükenmişlik duyguları içinde.”*

Öğretmenlere göre kıdem ve yaş ilerledikçe öğretmenin enerjisi düşmekte, verimi azalmakta ve beklentileri de azalmaktadır. Öğretmenin, çok ileriki yaşlarda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının azaldığını anlatan açıklaması aşağıda verilmiştir.

*Ö4: “Yaş ilerledikçe insanın enerjisi azalıyor. Bazı şeyleri değiştiremeyeceğinizi düşünüyorsunuz ve çaba göstermekten vazgeçiyorsunuz. Mesleğe ilk başladığım yıllarda sorunların üzerine gidiyordum. Öğretmenliğin çok ileri yaşlara kadar yapılmasını uygun bulmuyorum. Çünkü görsel anlamda bile öğrenci genç öğretmeni seviyor. Mesela ben gençken sınıfta uğultu olsun istiyordum ve bu benim motivasyonumu artırıyordu, mesleki deformasyon sonucu şimdi gürültüden hiç hoşlanmıyorum ve çocuklara sürekli olarak sessiz olun diyorum ve bu yaptığım davranıştan hiç hoşlanmıyorum.”*

Meslekte 5. Yılını çalışan genç bir öğretmen kıdemi çok olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının düşük olduğunu köy okullarında çalışan genç öğretmenler ile şehir merkezinde çok iyi bir okulda görev yapan öğretmenleri kıyas ederek aşağıdaki gibi açıklamıştır.

*Ö1: “... Köylerde daha çok yeni atanmış ya da mesleğinde henüz 3-5 yılını tamamlamış başarıya aç ve bir şeyleri yapma ya da gerçekleştirme peşinde öğretmenler çalışıyor. İl merkezinde herkesin istediği hayal bile*

*edemeyeceğim bir okula geldiğimde şunu gördüm. Öğretmenlerin içi geçmiş, çok isteksizler ve mesleki bir tükenmişlik yaşıyorlar. Alacağını almış, satacağını satmış. Maddi manevi hiçbir beklentisi kalmamış. Mesleki bir tükenmişlik olmuş.”*

*Ö5: “Ö1 hocam burada akademik iyimserliğe yaş faktörünün etkisini belirtti galiba.”*

*Ö1: “Evet”*

Meslekte 13 yıllık kıdeme sahip bir öğretmenin ise bu durumun istisnası olan bir örnek vererek düşüncelerini ifade ettiği açıklaması aşağıda verilmiştir.

*Ö7: Aday öğretmen olarak görev yaptığım okulda bana rehberlik edecek olan öğretmen o kasabadan birisiydi ve herkes onu çok iyi tanıyordu. Kendi köyünde ya da kasabasında görev yapan bir öğretmen olarak kasabadaki çocuklara faydalı olabilmek için, köy çocuklarını yetiştirebilmek için o yaştaki bir öğretmene göre o kadar imtina ile ve o kadar güzel çalışıyordu...*

#### **4.1.6.2.Cinsiyet**

Okul müdürlerinin tamamı kadın öğretmenlerin işlerini daha ciddiye aldıklarını, daha özenli yaptıklarını, başarı odaklı olduklarını ve daha çok çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yani okul müdürlerine göre kadın öğretmenlerin akademik iyimserlikleri daha yüksektir. Bir okul müdürünün bu konudaki düşüncelerini açıklayan konuşması aşağıda verilmiştir.

...

*M2: “Ben okulumdaki öğretmenleri düşündüğüm zaman kadın öğretmenlerin daha iyimser olduklarını görüyorum. Kadın öğretmenlerin gayretleri daha fazla, daha başarılılar ve motivasyonları çok daha yüksek. Kadınlar öğrencilerini kendi çocukları gibi görüyorlar ve daha fazla gayret ediyorlar. Ya da diğer öğretmen arkadaşlarındaki eksiklikleri de kendi aralarında ya da bizimle paylaşıyorlar.*

Başka bir okul müdürü kadın öğretmenlerin akademik iyimserliğinin yüksek olmasının sebebinin kıyaslama olduğunu düşünmektedir. Okul müdürü bu düşüncesini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

*M5: “Kadın öğretmenler kendilerini diğer öğretmenlerle daha çok kıyaslıyorlar ve bu durumu çok önemsiyorlar. Bu da onların motivasyonunu artırıyor, rekabete ve daha çok çalışmaya zorluyor.”*

Okul müdürleri kadın öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını erkek öğretmenlere nazaran daha dikkatli ve zamanında yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Okul müdürlerinin bu konudaki açıklamaları aşağıda verilmiştir.

*M3: “Kadınlar sorumluluklarını daha iyi yerine getiriyorlar. Mesela öğretmenlerden bir yazı istediğimiz zaman kadınlardan gelen yazılar ile erkek öğretmenlerden gelen yazılar arasında bariz farklılıklar oluyor. Kadınlar daha özene bezene, düzgünce yazıyorlar. Genelde erkek öğretmenler kadınlara göre daha az sorumluluk alıyorlar. Okulda alınan kararlara daha çok erkek öğretmenler itiraz eder.”*

*M5: “Haydi Bil Bakalım Yarışması için öğretmenlerden 10 ar soru istedik ve beş gün süre verdik. Kadınların hepsi zamanında getirdi. Soru getirmeyen 10 öğretmen kaldı hepsi de erkek öğretmenler. Uyarı yazısı yazacağımı duyunca 10 günün sonunda getirdiler. Yani erkek öğretmenler sorumluluklarını yerine getirmede daha isteksizler.”*

Başka bir okul müdürü bu durumun kadın öğretmenler arasındaki iletişim, birlik, beraberlik ve paylaşımdan kaynaklandığını düşünmektedir. Okul müdürünün bu konudaki açıklaması aşağıda verilmiştir.

*M3: “Kadınlar sohbetlerinde bile hep beraber sohbet etmektedirler. Erkekler ise hep ikişer üçer gruplar halinde sohbet etmektedirler. Yani kadınlar arasındaki birlik ve beraberlik daha fazla. Kadınlar birbirleriyle daha çok şey paylaşmaktadırlar. Okulda bir görev paylaşımı yapıldığı zaman kadınlar daha dikkatli ve zamanı daha iyi planlıyorlar.”*

Aynı soru öğretmenler grubunda da sorulmuş fakat erkek öğretmenlerin okul müdürleriyle aynı düşüncede olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlere göre hemcinslerinin akademik iyimserlikleri daha fazladır. Yani kadın öğretmenler kadınların akademik iyimserliğinin daha fazla olduğunu düşünürken erkek öğretmenler ise erkeklerin akademik iyimserliğinin daha fazla olduğunu düşünmektedirler. Bir kadın öğretmen de okul müdürlerinin dikkat çektiği hususu aşağıdaki gibi ifade ederek okul müdürlerinin düşüncelerini desteklemiştir.

...

*Ö4: “Kadınların işini daha çok ciddiye aldığını düşünüyorum. Biz kadınlar anneliğimizi ve ev hanımlığımızı mesleğimize taşımışız diye bir kanaat oluşmuş bende. Erkek arkadaşlar öğretmenler odasında daha az sohbet ediyorlar. Ben onların mesleki çalışmaları daha titiz yaptıklarını düşünüyordum. Ama eşim de olmadığı için oğlumu bir erkek modeli olsun diye erkek öğretmene vermişim ve anladım ki sorumluluk duygusu kadınlarda daha fazla.”*

Bir erkek öğretmen ilkokullarda çalışan kadın sınıf öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu; ortaokullarda ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre akademik iyimserliklerinin daha yüksek olduğunu aşağıdaki gibi açıklamıştır.

*Ö6: “5. Sınıfa kadar bir öğrencinin kadın öğretmenler tarafından yetiştirilmesi sonrasında ise erkek öğretmenler daha iyi olacağı kanaatindeyim.”*

Hemcinsinin bu konudaki düşüncesine katılan başka bir öğretmen ise bu durumu disiplin ve öğrenci öğretmen arasındaki iletişime dayandırarak aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

*Ö3: “Kadın öğretmenler 8. Sınıfların dersine girmek istemiyor. Çünkü öğrencilerin kadın öğretmenlere davranışları çok farklı oluyor. Kadın öğretmenler de sınıf disiplini konusunda yetersiz kalıyorlar.”*

Erkek öğretmenlerin bu düşüncelerini doğrulayan kadın öğretmen bu konuya aşağıdaki cümlesiyle açıklık getirmiştir.

Ö4: “Erkek öğretmenler her ne kadar modern davrandıklarını söyleseler de o erkeksi sertliği çocuklara da uyguluyorlar ve çocuklarda kadınlara yaptıkları olumsuz davranışları erkeklere yapamıyorlar.”

Erkek öğretmenler, kadınlar ve erkekler arasındaki bu farkın toplumun bize yüklemiş olduğu kadınsı ve erkeksi özelliklerden, görev ve sorumluluklardan kaynaklandığını düşünerek aşağıdaki açıklamayı yapma gereği duymuştur.

Ö1: “Erkeklerin akademik iyimserliği daha yüksektir diye düşünüyorum.”

Ö7: “Kadınlarımız ev hayatında olsun, toplum hayatında olsun çok fazla liderlik özelliği gösteremedikleri için erkekler her yerde liderlik gösterdikleri için erkeklerin bu konuda akademik başarılarının daha iyi olduğunu düşünüyorum.”

Ö5: “Ben Ö7 hocamın belirttiği gibi erkeklerin liderlik özelliklerinden ve Ö6 hocamın da belirttiği gibi kadınların sosyal rollerinin fazla olmasından dolayı ortaokullarda erkeklerin kadınlardan daha çok akademik iyimserliğe sahip olduklarını düşünüyorum. Okulumuzda da baktığımız zaman öğrencilerden en çok şikayetçi olan kadın öğretmenler oluyor. Kadın öğretmen sınıfı kontrol edemediği zaman başarılı da olamıyor.

Bu durumun cinsiyetle değil kişilik özellikleriyle alakalı olduğunu düşünen bir kadın öğretmen bu düşüncesini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Ö2: “Bence o kadının kişilik yapısı ile alakalı bir durum. Ben şu an görev yaptığım okulumu düşündüğüm zaman biliyorum ki bir çok kadın öğretmen erkeklere göre daha başarılı, sınıflarına daha hakimler. Bence bu biraz kişiliğe bağlı bir durum. Kadın erkek diye ayırmak doğru değil diye düşünüyorum.”



#### 4.1.6.3.Başarı Hissi

Öğretmenlerin geçmiş yaşantılarındaki tecrübeleri gelecek hakkındaki düşüncelerini etkilemektedir. Yani geçmişte başarılı uygulamaları olan, başladığı bir işi tamamlayan ya da beklediği sonuca ulaşan öğretmenler gelecek adına daha olumlu beklentiler içinde olmaktadır. Öğrencilerin başarabileceğine inanmakta ve bunun için çaba sarf etmektedir. Geçmişte başladığı işi herhangi bir sebeple bitiremeyen, istediği verimi alamayan ya da başarısız olan öğretmen ise başarılı olabileceğine olan inancını kaybetmektedir. Yani geçmiş yaşantıları başarılı olan öğretmenlerin öz yeterlik algısı yüksek olurken, geçmiş yaşantıları başarısızlıkla dolu öğretmenlerin öz yeterlik algıları düşük olmaktadır. Bir öğretmenin başarılı bir girişimin kendi üzerindeki etkisini açıkladığı ifadesi aşağıda verilmiştir.

*Ö3: “Arkadaşların söylediklerinin hepsi birer etkidir. Fakat bunlar tek başına yeterli değil. Konya’da ilk görev yaptığım okul doğudan gelen vatandaşların olduğu, okuma yazma bilmeyen öğrencilerin olduğu hiç kimsenin akademik anlamda bir kaygısının olmadığı bir okuldu. Ne veliler ne öğretmenler ne idareciler ne de öğrencilerin kaygısı vardı. Şimdi merkezi bir okuldayım ve o okulda görev yaptığım yıllardaki almış olduğum hazzı almıyorum. Önce işimi sevdim sonra umut ettim ve umudumu hiç yitirmedim. O okulun tarihinde hiçbir zaman Meram Anadolu Lisesi’ni kazanan öğrenci yoktu. O okulda 3,5 yıl görev yaptım ve 6. Sınıfta aldığım öğrencilerden üç tanesi Meram Anadolu Lisesi’ni kazanmıştı. Bu o okul için mucize gibi bir şeydi.”*

Akademik beklentinin olmadığı bir okulda öğretmenin öz yeterlik algısının bu kadar yüksek olmasının sebebi kendisine sorulduğunda

*Ö3: “Mesleğimi çok seviyorum. Ben okulun haricinde sınavlara yönelik olarak soru hazırlıyorum ve TEOG sınavlarının ilk yapıldığı yıl hazırlamış olduğum soruların % 70’i sınavda çıkmıştı ve öğrencilerimden de bu konu ile ilgili çok güzel dönütler aldım ve bu beni çok etkiledi.”*

Moderatör: “Peki sizin sorular çıkmasaydı?”

Ö3: “Benim hazırladığım sorular TEOG sınavlarında çıkmasaydı o zaman yaptığım işi iyi yapamadığım sonucuna varacaktım ve bu işin devam etmesine engel olurdu. Yani bu işi devam ettirmezdim.”

Ö4 : “Arkadaşımızın söylediğine göre iyimserliğin de yere ve zamana göre derecesi olabilir mi?”

Başka bir öğretmen aşağıda naklettiği anısında bir öğrenci için göstermiş olduğu tüm çabalara rağmen başarısızlık yaşamış ve bu başarısızlık öz yeterlik algısını düşürmüştür.

Ö6: “Defter kalem getirmeyen bir öğrenci için kendim kalem, defter verdim öğrenciye. Benim verdiğim kalem ve kağıtla öğrenci derste yazdıklarımızı not etti. Bir haftanın sonunda öğrenci yine kağıt kalem getirmemeye başladı. Ben bu çocuğu böyle gördükten sonra şöyle düşündüm. Ben bu çocuk için elimden geleni yaptım artık bu çocuk için bir şey yapamam diyorsunuz ve çaba göstermekten vazgeçiyorsunuz. Yani çabaların sonucu olumsuz olursa öğretmenin akademik iyimserliği de düşüyor.”

Ö6: “Başarısızlıkla sonuçlanan girişimler öğrencilerden beklentimizi düşürmemize ve öğrenciye olan güvenimize olumsuz yönde etki ediyor. Öğrenciler için daha fazla çaba göstermiyorum.”

Başka bir öğretmen ise verilen emeklerin karşılığını bulması ve bir sonuca ulaşılması durumunda öğretmenin öz yeterlik algısının artacağını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Ö4: “Bu okuldan önce görev yaptığım okullarda öğrencilerle sinemaya gitmek bile onlar için büyük bir keyifti. O çocuklarla bir şeyler elde ettiğiniz zaman en az o çocuklar kadar mutlu oluyorsunuz. Yani kısaca elle tutulur gözle görülür bir sonuca ulaştığınız zaman daha çoğunu yapmak istiyorsunuz.”

...

Ö4: “...Tabii ki her zaman kendimizi sorguluyoruz diye düşünüyorum. Çocuklar neden başarısızlar. Ben bu konuda ne yapabilirim diye sürekli olarak düşünülüyoruz. Mesela çocuk düşük not aldığı zaman bende mi var eksiklik, çocukta mı, okulda mı, ailesi mi yoksa göremediğim bir şey mi var? Diye birçok şeyi sorguluyorum.”

#### 4.1.6.4. Ekip Çalışması

Okulda öğretmenler arasında işbirliği varsa, öğretmenler uyum içinde hareket edebiliyorlarsa ve bir ekip ruhu yaşatılıyorsa öğretmenlerin akademik iyimserlikleri artmaktadır. Bir öğretmenin naklettiği anılarından başka bir öğretmen aşağıdaki çıkarımda bulunmuştur:

Ö5: “Sayın hocam benim anladığım kadarıyla sizin akademik iyimserliğinizin yüksek olmasının iki nedeni var. Biri içsel motivasyonunuzun çok yüksek olması ve diğer hususta mesleğinizi sevmenizdir. Siz konuşmanızın başında şunu demiştiniz: Benim o okulda bulunduğum süreye kadar o okulda önemli okulları kazanan hiçbir öğrenci olmadı. Lakin üç yılın sonunda üç öğrencinizin Meram Anadolu Lisesi’ni kazandığını söylediniz.”

Ö3: “Bu sadece benim başarıım değildir.”

Ö5: “Sözümü oraya getirmeye çalışıyorum. Orada bir ekip çalışması var. Sizin akademik iyimserliğinizi etkileyen diğer arkadaşlarınız ve o arkadaşların akademik iyimserliklerini etkileyen başka tutumları var. Sizin çabalarınız muhakkak ki çok önemli ve güzel lakin tek başına yeterli değil. Bulduğunuz okuldaki okul kültürü, öğretmenlerin birbirleriyle olan etkileşimi ve işbirliğiniz de oldukça değerli aslında.”

Ö3: “O dönemde görev yaptığımız arkadaşlarla çok iyi bir iletişim ortamı kurduk ve birbirimize yaptığımız işlerde destek olduk.”

Ö5: “Aslında hocamın görev yaptığı okulda yerleşmemiş ama arkadaşların döneminde oluşan taze ve dinamik bir okul kültürünün akademik iyimserliğe katkısından da bahsedebiliriz.”

...

Ö4: “Kesinlikle hocalarıma katılıyorum o doyurucu çalışma ortamı öğretmeni çok motive ediyor. Herkes emek verdiği işinin sonucunda o ürünü görmek istiyor.”

Bir öğretmen öz yeterlik ile kolektif öz yeterlik arasındaki bu ilişkiyi açıkladığı ifadesi aşağıda verilmiştir.

Ö3: “Tabii ki eğer bir okulda ekip çalışması destek bulmadığı zaman belli bir noktadan sonra iş şuraya varıyor: Öğretmen tek başına belli bir süre çalıştıktan sonra şunu diyecektir: Ya bu işin hamallığını da hep ben mi yapacağım. Daha sonra bu öğretmen de çaba göstermiyor. Yani onunda akademik iyimserliği düşüyor.”

Ö1: “Ben akademik iyimserlik konusunda çevresel faktörlerin ve fiziki koşulların kesinlikle etkili olduğunu düşünüyorum. Fakat esas etmenin öğretmen profili ve ekip ruhu olduğunu düşünüyorum.”

Bir öğretmen ekip çalışmasının ve işbirliğinin ne kadar önemli olduğunu bulunduğu okul ile ilgili olarak aşağıda verdiği örnekle açıklamıştır:

Ö4: “Okul aile birliği ile olan işbirliğini öğretmenlerle paylaşan bir okul yönetiminin olması. Öğretim programlarının öğrenci odaklı olması. Okulda öğretmen, öğrenci ve veli beklentilerine uygun bir işbirliği içinde çalışan bir okul yönetiminin olması. Okulda alınan kararların uygulanması ve oluşturulan kurulların ve komisyonların çalıştırılması. Sene başı öğretmenler kurulunda okulda birçok kurul ve komisyon kuruluyor ama bunlar gerektiği gibi işletilmiyor. Bir okulda olumsuz davranışları nedeniyle bir öğrenciyle birden fazla sözleşme yapılıyor fakat ne çocuğun davranışlarında bir değişiklik oluyor ne de yaptırımlar değişiyor. Burada öğretmenler, rehberlik servisi ve aile bir toplantı

*yapmalı. Okuldaki rehberlik servisi öğretmenlerle işbirliği yapmıyor. Rehberlik servisi öğretmenleri suçluyor, öğretmenlerde rehberlik servisini suçluyor. Öğretmenlerin hepsi rehberlik servisine işe yaramaz kurumlar olarak bakıyor. Rehberlik servisinde çalışan arkadaşlar da bize potansiyel psikolojik sadizm uygulayan insanlar olarak bakıyor.”*

*Ö4 : “Okulda bulunan personel arasında işbirliği yok. Bence en büyük etmenlerden biri bu.”*

*Ö4: “Akademik başarıya odaklı sınıf ve okul kültürü, branş öğretmenlerinin zümre öğretmenleri ile işbirliği içinde yenilikçi ve gelişmeye açık olması, başarının ödüllendirilmesi.”*

#### **4.1.6.5.Özel Yaşantı**

Araştırmaya göre öğretmenin aile yapısı ile sosyo-ekonomik durumu da onun akademik iyimserliğini etkilemektedir. Ailede huzursuzluk yaşayan, maddi sıkıntılar çeken bir öğretmenin öğrencileri ve okulu düşünmesi, başarılı olmak için zaman ayırması ve çaba sarf etmesi zor olmaktadır. Ekonomik anlamda geçim sıkıntısı yaşayan bir öğretmenin okula gereken zamanı ayıramayacağı, kendisini gerektiği gibi yetiştiremeyeceği ve uzun zamanda yetersiz kalarak öz yeterlik inancının zayıflayacağını düşünen öğretmenin ifadesi aşağıda verilmiştir.

*Ö6: “Çevresel koşulların yanında bir de içsel konuların da öğretmenlerin akademik iyimserlikleri üzerine etkisi olduğunu düşünüyorum. Mesela aile yapısı ve aile içindeki huzuru bile öğretmeni etkiler. Ayrıca aldığı maaşta öğretmeni etkiler. Öğretmenin okula rahat gidebilmesi için tatmin olması lazım. Biz Konya ‘ da yaşıyoruz ama İstanbul’ da yaşayan birçok arkadaşım o şartlarda para yetirebilmesi için okuldan sonra ek iş yapıyorlar. O insan yaptığı işi mi düşünecek yarın okulda şu konuyu öğrencilere nasıl anlatacağını mı düşünecek. Okula gereken zamanı ayıramayacak dolayısıyla okula hazırlıksız ya da az bir hazırlıkla ve yorgun bir şekilde gidecektir.”*

Başka bir öğretmen ekonomik sıkıntıların öğretmenin iş hayatına etkisini karşılaştığı bir örnekle aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Ö3: “Bir öğretmene çocuklara hakaret ettiği gerekçesiyle soruşturma açılmıştı. Bu şekilde konuşmasının sebebi araştırıldığında kredi kartı borçları yüzünden ekonomik sıkıntılar yaşaması ve psikolojisinin bozulmasıymış.”

Ekonomik sıkıntılarının öneminden bahseden öğretmen özel yaşantısının öğretmen üzerindeki etkisini ise şu şekilde ifade etmiştir:

Ö6: “Yaşadığın şehirde mutluyusan, aile içinde bir huzur varsa eşinle, çocuklarınla veya çevrendeki komşularınla iyi anlaşıyorsan bu senin işine daha çok ve daha iyi odaklanmanı sağlayacaktır.”

#### 4.1.7.Öğretmen Mesleki Gelişimi

Okul müdürlerinin tamamı mesleki gelişimin öğretmenlerin öz yeterliklerine olumlu yönde etkisi olduğunu belirttiler. Tabii tüm okul müdürleri hizmetiçi eğitimlerin etkili ve verimli düzenlenmesi, alanında uzman kişiler tarafından verilmesi ve hizmetiçi eğitimlerin cazip hale getirilmesi gerektiği konusuna dikkat çekmişlerdir. Bir okul müdürü seminerlerin faydasını kendi üzerindeki etkisinden bahsederek aşağıdaki gibi açıklamıştır.

M5: “Geçen gün İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından bir seminer düzenlendi ve okul müdürlerinin katılımı zorunluydu. Katılım zorunlu olmasaydı katılır mıydık? Tabii ki de hayır. Ama çok da verimli ve faydalı bir seminer olduğunu gördük.”

Başka bir okul müdürü ise seminerlerin öğretmenlerin öz yeterlik algısına olan etkisini kendisi ve öğretmenlerinde algıladığı bir yetersizlikten yola çıkarak aşağıdaki gibi açıklamıştır.

M6: “Şunu bilelim ki bilgi üretim hızı da artmaktadır. Eskiden yüz yılda oluşan bilgi birikimi şimdi beş yılda olmaktadır. Geride kalmamak ve onu yakalamak için kendimizi sürekli olarak geliştirmemiz ve bu değişime katılmamız gerekiyor. Bizlerin yeni jenerasyonla bağlantı kuramamızın en büyük nedeni belki ilgili seminerlere katılmamızdır. Bence başta ben olmak üzere tüm öğretmenlerimizin günümüzün çocuklarına hitap etmemiz için bir seminer almamız gerekiyor. Hizmetiçi eğitimler öğretmenlerin

*akademik iyimserliklerine kesinlikle pozitif yönde etki eder. Burada yapılması gereken ise hizmetiçi eğitimlerin desteklenmesi ve öğretmenler açısından daha cazip hale getirilmesidir.”*

...

*M6: “Öğretmenler hizmetiçi eğitime bir şekilde gittikten sonra mutlaka orada bir şeyler öğrenecektir.”*

Hizmetiçi eğitimler ve seminerlerin öğretmenin öz yeterlik inancını kesinlikle artıracaklarını düşünen okul müdürüne göre bunun için tek şartın seminer ve hizmet içi eğitim çalışmalarının etkili ve verimli bir şekilde düzenlenmesi, öğretmenlerin kabul alanına girecek alanında uzman ve yetkin kişiler tarafından verilmesidir. Okul müdürünün açıklaması aşağıda verilmiştir.

*M1: “Tabii hizmetiçi eğitimleri cazip hale getirmek çok önemlidir. Fakat bunun kadar önemli bir hususta hizmetiçi eğitimlerin içeriğinin dolu dolu olması, sıkıcı olmaması ve verimli olmasını sağlamaktır. Bizler bir seminere zorunlu katılacak olsak eğer ilk söylediğimiz şey şu oluyor: şu imzayı atıp bir çıksak. Seminer verenlerin ve bu konudaki içeriği hazırlayanlarında belirli bir yeterliliğe sahip olmaları lazım ki öğretmenler bir şeyler alsın bu seminerlerden. Seminerlerden güzel ve faydalı olan da var lakin geneli faydasız ve verimsiz geçmektedir. Netice itibari ile tabii ki hizmetiçi eğitimler ya da seminerler dört dörtlük hazırlanırsa öğretmenlerin bu seminerlere katılma isteği de artacak bu seminerler sonucunda da akademik iyimserlikleri artacaktır.”*

Yöneticilikte iki yıllık bir kıdeme sahip olan okul müdürü hizmetiçi eğitimlerin çok önemli olduğunu katıldığı bir hizmetiçi eğitimden sonra kendi duygu, düşünce ve davranışlarında meydana gelen değişimlerden bahsettiği şu cümleleri ile ifade etmiştir:

*M5: “Sayın müdürüm yılların idarecisi olduğu için belki seminerlerin ona katacağı fazla bir şey olmayabilir. Fakat ben yöneticiliğe yeni başlamış birisi olarak her seminer ve hizmetiçi eğitimde yeni bir şeyler öğreniyorum. İnsanlara bakış açım ve onlara karşı davranışlarım*

*değişiyor. Seminerlerin ve hizmetiçi eğitimlerin bana akademik anlamda ve motivasyon anlamında çok katkısı var.”*

Bir okul müdürü özellikle mahalli hizmetiçi eğitimlere katılmak istemeyen öğretmenlerin nasıl teşvik edilebileceğini aşağıda verdiği örnekle açıklamıştır:

*M1: “Örneğin ücret yokken nöbet tutmayan hatta nöbet tutmamak için sağlık raporu alan öğretmenler nöbete ücret verildiği zaman hepsi sıraya giriyor bizde nöbet tutmak istiyoruz diye. Hatta nöbet tutamaz raporu alan öğretmenler bile nöbet tutabilir diye sağlık raporu getirdiler. Yani buradan şu sonuca varmak istiyorum. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere ve seminerlere katılmaları için teşvik etmeliyiz.”*

Hizmetiçi eğitimlerin akademik iyimserliğe etkisi üzerine öğretmenlere doğrudan bir soru sorulmamıştır. Öğretmenlerin araştırma içinde geçen aşağıdaki ifadelerinden yola çıkarak hizmetiçi eğitimin öğretmenlerin akademik iyimserliklerine olumlu yönde etki yapacağı ortak kanaatine sahip oldukları görülmüştür. Bir öğretmen kendini geliştirmenin öğretmenin öz yeterlik algısı üzerindeki etkisini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

*Ö6: “Netice itibariyle ne kadar tecrübeli olursanız olun kendinizi yetiştirmezseniz bu eğitim sistemine ayak uyduramazsınız. Bu süreçte kendinizi yenilemediğiniz takdirde, güncel bilgilerden uzak kaldığınız takdirde meslekten soğuyorsunuz.”*

Başka bir öğretmen gönülsüzde olsa katıldığı hizmet içi eğitimin kendisi üzerindeki etkisini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

*Ö7: “Bir ara bir öğrenen öğretmen konulu bir seminere katılmıştım, aslında gönüllü olarak da katılmamıştım ama o seminerden çok etkilendim ve bir süre etkili kaldı. Seminerlerde bilmediğimiz, farketmediğimiz bir şeyi öğrenebiliyoruz ya da unuttuğumuz bir şeyi tekrar hatırlıyoruz.”*



Hizmetiçi eğitimlerin ihtiyaca uygun olması durumunda öğretmenin öz yeterlik inancını artıracığını düşünen öğretmen bu konudaki düşüncesini gönüllü olarak katıldığı bir seminerden yola çıkarak aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

*Ö5: “Bende geçen yıl seçilen kırk öğretmene yönelik gönüllü bir seminere katıldım. Belli bir süre etki ediyor. İşe yarayan hizmetiçi eğitimler hazırlanırsa bunlar bizim akademik iyimserliğimizi artıracaktır. Sıradanlaşan seminerler hem sıkıcı oluyor hem de bize bir katkısı olmuyor.”*

*Ö3: “Seminer ve hizmet içi eğitimlerin sürekli olarak devam etmesi gerekiyor.”*

#### **4.1.8. Performans Değerlendirme Sistemi**

Hem öğretmenler grubunda hem de okul müdürleri grubunda performans değerlendirme sürecine değinilmiş ve bu konunun da öğretmenlerin akademik iyimserliklerine etki ettiği belirtilmiştir. Okul müdürüne göre performans değerlendirmesi yapılırsa öğretmenlerin akademik iyimserlikleri artacaktır. Tabi ki burada performans değerlendirmesinin bir sonucunun olması gerektiğini konuşmasının sonuna eklemeyi unutmamıştır.

*M1: “Performans değerlendirme sistemi öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyelerini artırır. Başarılı ve görevini en iyi şekilde yapmaya çalışan öğretmenler olduğu gibi daha vasat olan öğretmenlerde var. Bunları öğretmenlerin kendisi de biliyor. Performans değerlendirmesi yapıldığı zaman şunu düşünecektir. Bende çalışmalıyım. Başarılı öğretmenler gibi olmaya çalışacaktır. Performans değerlendirmenin bir sonucunun olması gerekiyor.”*

Kendisini çalışkan ve başarılı bir öğretmen olarak gören öğretmene göre ise performans değerlendirme aslında bir geri dönüt, bir teşekkürdür. Yani öğretmen işini iyi yapıp yapmadığını, doğru yolda olup olmadığını görmüş olmaktadır. İşte öğretmenin bu konudaki düşüncesi:

*Ö1: Müdürlerin ilk defa geçen yıl vermiş olduğu performans notları bile etkili bence. Bizim okulda çok etkili oldu. Müdürüm bana 100 verdi ve demek ki doğru yoldayım dedim. Öğretmenin akademik olarak iyimser olabilmesi için dönüte ihtiyacı var.*

## **4.2. Akademik Vurgu İle İlgili Faktörler**

### **4.2.1.Okul Kültürü**

Okul kültürü, okul üyeleri tarafından paylaşılan okula ait değerler, normlar, inançlar, törenler, ritüeller, gelenekler ve mitleri kapsayan anlam örüntüleridir. Okul kültürü, okul topluluğu üyelerinin birbirleri ile etkileşimlerine dayalı olarak oluşur ve okulda üyelerin birbirlerine karşı davranışlarında bir kılavuz görevi görür. Okul kültürü okuldaki personelin okula olan bağlılığını, birlik ve beraberliğini belirler. Okul kültürü öğretmenler arasındaki rekabeti ve işbirliğini de belirler. Okul kültürü öğrenci, öğretmen, veli ve okul yönetimi arasındaki ilişkiyi, iletişimi ve güveni de belirler.

Okul müdürleri de güçlü bir okul kültürünün öğretmenlerin akademik iyimserliğini artırdığı için çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. İşte çok güçlü ve zayıf okul kültürlerine sahip birçok okulda görev yapan okul müdürünün görüşü:

*M1: "...Bunun yanında diğer arkadaşlarımda belirttiği gibi okul kültürü de çok önemlidir. Bir öğretmenin sıkıntılı gününde tüm personel olarak onunla birlikte olup acısını paylaşmak, hastaysa ziyaretine gitmek, cenazesinde bulunmak, düğününe ve mutlu günlerine katılmak öğretmenlerin okula aidiyet duygularını geliştiriyor. Ya da kurum adına bir çiçek göndermek öğretmenin o kuruma ait olduğunu ve ailenin bir parçası olduğunu hissettiren güzel şeylerdir. Benim gözlemlediğim bunlardır. Bu personel okulu sahipleniyor benim okulum, bizim okulumuz diyebiliyor, biz şöyle yapmayız, biz böyle yapmayız diyor ve bu düşüncenin geliştiği okullarda akademik başarı da artıyor öğretmen motivasyonu da artıyor. Bunlarda birbirini karşılıklı olarak etkiliyor."*

*"Ben Konya'nın sosyoekonomik açıdan çok farklı olan okullarında görev yaptım. Büyük ve merkezi okullarda okul kültürü oturmuştur. Sosyoekonomik seviyesi düşük olan bir çevrede bulunan okullarda ise kültür sürekli olarak değişmektedir. Bu durum istenmeyen davranışların*

*değiştirilmesi ve yeni bir kültür oluşturulması açısından bir avantaj olduğu söylenebilir. Ancak müdür değişikliği ile okulun kültürü de değişmektedir. Kültürü oturmuş okullarda da kültürdeki olumsuz yönlerin değiştirilmesi zor ve zaman alıcı olmaktadır.”*

Okulda yerleşmiş bir okul kültürü varsa ve bu kültür okula yeni gelen personel tarafından hissediliyorsa bu personel kendini okul kültürüne ayak uydurmak zorunda hissediyor. Bir okul müdürü okula yeni gelen bir öğretmenin okuldaki kültürden nasıl etkilendiğini aşağıdaki gibi açıklıyor:

*M3: “Okulun başarıları ile anılan bir okul olması öğretmenlerin akademik iyimserliğine olumlu yönde etki etmektedir. Bunu en çok okula yeni gelen öğretmenlerde görebiliyoruz. Okula yeni gelen öğretmenler okuldaki kültürde kendini buluyor, kendini ifade ediyor ve bu kültüre uyum sağlamak zorunda kalıyor. Okulun öyle bir isimle duyulmuş olması, öyle bir kültürünün olması öğretmenin motivasyonunu %100 etkiliyor.”*

Kıdemli bir kadın öğretmen bir okuldaki örgüt kültürünün öğrencinin akademik başarısına katkısı dolayısıyla öğretmenlerin akademik vurgusunu nasıl etkilediğini, okul kültürünün hangi özelliklere sahip olması gerektiğinden başlayarak aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

*Ö4: Okulda örgüt kültürünün demokratik yapıda olması ve sadece yönetsel anlamda kalmayıp, her türlü eğitim, öğretim, sosyal vb faaliyetlere katılımın gönüllülük esasına dayandırılarak iç ve dış paydaşların pozitif etkililikleri öğrenci merkezli anlayışla harmanlanırsa akademik başarının kendiliğinden var olacağını düşünüyorum.*

Okul kültürünün akademik başarı odaklı olması öğretmenlerin de akademik başarıya önem vermesine, başarılı olmak için vurgu yapmasına ve bunun için daha fazla gayret göstermesine neden olmaktadır. Yani akademik başarı odaklı okul kültürü öğretmenin akademik vurgusunu da artırmaktadır. Araştırmanın farklı bölümlerinde okul kültürünün önemine değinen kadın öğretmen başka bir sözüne okul kültürünün öneminden başlayarak giriyor.

*Ö4: Akademik başarıya odaklı sınıf ve okul kültürü, branş öğretmenlerinin zümre öğretmenleri ile işbirliği içinde yenilikçi ve gelişmeye açık olması, başarının ödüllendirilmesi.*

#### **4.2.2.Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi**

Branş öğretmenlik kolu demektir. Ortaokullarda Türkçe, matematik, fen bilimleri, yabancı dil(İngilizce), sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik, teknoloji ve tasarım, rehberlik, beden eğitimi, bilişim teknolojileri, okul öncesi, özel eğitim ve arapça olmak üzere 14 farklı branştan öğretmen bulunmaktadır. Ortaokullarda 8. sınıfa gelen öğrencilerin ortaöğretime geçişlerinde kullanılmak üzere her dönem üç sınav yapılan derslerin 2. sınavları, iki sınav yapılan derslerin ise ilk sınavları tüm ülke genelinde aynı zamanda ve aynı sorularla yapılmaktadır. Kısa adı TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) olan bu sistemde yapılan sınavlarda Türkçe, matematik, fen bilimleri, T.C. İnkılap tarihi, yabancı dil(İngilizce), din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinden 20 şer adet soru sorulmaktadır. Öğrenciler kendi okullarında sınava alınmaktadırlar.

Yani öğrenci birinci dönem 6 ve ikinci dönem 6 olmak üzere toplam 12 ortak sınava girmektedir. Bu sınavlardaki her soru 5 puandır (iptal edilen soru yoksa ). Öğrencinin ortak sınav notu tıpkı yazılıda olduğu gibi 100 üzerinden değerlendirilmektedir. Her iki dönem içinde ayrı ayrı ağırlıklandırılmış TEOG ortak sınav puanı hesaplanmakta ve iki dönemin aritmetik ortalaması alınmaktadır. Bu ortalamanın üzerine öğrencinin 6,7 ve 8. Sınıftaki yılsonu ortalaması da eklenerek öğrencinin TEOG yerleştirme puanı ortaya çıkmaktadır.

Yani üst öğrenime geçişte ortak sınavların etkisi %70 olup 6,7 ve 8.sınıftaki yılsonu puanlarının ayrı ayrı %10 etkisi vardır. Yani liseye geçişte TEOG da soru sorulan derslerin çok fazla önemi olmakta, diğer derslerin önemi ise yok denecek kadar az olmaktadır. Dolayısıyla bir derse verilecek olan önem ve değer bu dersin üst öğrenime geçişteki etkisine bağlı olarak değişmektedir.

Yani üst öğrenime geçişte etkisi çok olan dersler öğrenciler, veliler ve okul yöneticileri daha fazla önemsenmekte, bu derslerin öğretmenlerinden daha fazla başarı beklenmekte, akademik başarı vurguları hep bu derslere yönelik olmaktadır. Diğer

dersler önemsenmemekte, gereksiz görülmektedir. Bu da öğretmenin akademik iyimserliğini düşürmektedir. Öğretmen daha az gayret etmektedir. Okul müdürleri ve öğretmenler bu konuda hem fikirdirler. Bir okul müdürü tüm bunları aşağıda verilen açıklamasında öz bir şekilde ifade etmiştir.

*M6: “Son dört yıldır TEOG sınavında soru sorulan altı derse olan önem artmış olup, diğer branşlara verilen önem ise azalmış, Teknoloji Tasarım, Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar ve müzik dersleri otomatik olarak ikinci plana atılmış durumdadır. Bunların içinde de Türkçe ve Matematiğin ağırlıklı ortalama hesaplarken katsayıları farklıdır. Böyle olunca öğrenciler keşke bir matematik ya da Türkçe sorusunu yanlış yapacağıma T.C. İnkılap Tarihi sorusunu yanlış yapsaydım diyebiliyor.*

Araştırmamıza katılan 9 farklı branştan olan okul müdürleri ve öğretmenlerin hepsi branşın öğretmenin akademik iyimserliğine etki ettiğini belirtmişlerdir. Tabi burada branşın etkisinin branşın kendisinden kaynaklanmadığı tespit edilmiştir. TEOG sınavlarında soru sorulan ve ders saati fazla olup yılsonu ağırlıklı ortalamaya etkisi fazla olan derslere öğrencilerin, velilerin ve okul müdürünün yaklaşımı farklı olmaktadır. Öğrenciler, veliler ve okul yöneticileri bu dersleri diğer derslerden daha önemli görmektedirler ve bu derslere giren öğretmenlerden beklentileri de yüksek olmaktadır. Bu da bu derslere giren branş öğretmenlerinin akademik iyimserliklerini artırmaktadır. Branşı İngilizce olan bir öğretmen bu konudaki düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır.

*Ö5: “Okulda TEOG’ a yönelik bir beklenti kültürü, zorlama ya da yönlendirme olduğu zaman ister istemez daha fazla gayret ediyoruz. Farklı kaynakları araştırıyoruz.”*

TEOG sınavlarında daha önce soru sorulmayıp sonradan soru sorulan din kültürü ve ahlak bilgisi branşındaki öğretmen bu süreçte öğrencilerin ve velilerin derse ve öğretmene karşı bakış açısındaki değişikliği aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

*Ö3: “Önemsenmek öğretmenin akademik iyimserliğini artırıyor. TEOG sınavlarında din kültürü dersinden soru çıkmadığı zamanlarda veli toplantılarında veliler sizi sadece çocuğa düşük not verdiğinizde sizi önemsiyordu. Seni ve branşını kimse amiyane tabirle adam yerine*

*koymuyordu. Ne zaman ki TEOG sınavlarında din kültürü dersinden de sorular çıkmaya başladı hem öğrenciler hem de veliler dersimizi önemsemeye başladı. Bu yıl 2016 Kasım ayında yapılan TEOG da din kültürü soruları zor olduğu için TEOG ortalaması düştü ve okulda en çok ziyaret edilen öğretmen oldum.”*

TEOG sınavlarında soru sorulmayan ve ders saati az olan dersler ise öğrenciler, veliler ve okul yöneticileri tarafından önemsenmemekte, gereksiz dersler olarak görülmektedir. Bu derslerden verilen ödevler ve yapılan çalışmalar önemsenmemekte ve zaman kaybı olarak değerlendirilmektedir. Bu düşünce ve davranışlar öğretmenlerin dersi olması gerektiği gibi işlemesine engel olmaktadır. Öğretmenlerin adil bir ölçme değerlendirme yapmasına engel olmaktadır. Okul yöneticileri, öğrenciler ve veliler öğrencilerin bu derse hiçbir katkı yapmamalarını ve öğrencilerin bu derslerden notunun çok yüksek olmasını beklemekte hatta bu konuda öğretmene baskı yapmaktadırlar. Okul müdürünün bu konudaki açıklamalarından bir kesit aşağıda verilmiştir.

*M6: “...Öğrenciler teknoloji tasarım dersinde projesini getirmiyor ve düşük not aldığı zaman veliler öğretmene baskı yapıyor. Diğer dersleri 100 neden teknoloji tasarım dersi daha düşük. Bu durumda öğretmen hiç hoşuna gitmese de baskıyla öğrenciye hiç hak etmediği bir notu vermek durumunda kalıyor. Bu da öğretmenin moral ve motivasyonunu bozuyor. Böyle olunca öğretmen bu sınıflara gittiğinde daha fazla performans sergilemek istemiyor. Bu durumu öğrenciler de bazen açıkça dile getirebiliyor. “ Niye bu dersi bu kadar önemsiyorsunuz öğretmenin? Nasılsa TEOG’ da soru çıkacak değil ya?”*

Aynı konuda teknoloji tasarım dersine giren bir öğretmenin bu düşünceleri destekleyen ifadesi şu şekildedir.

*Ö2: “Buradaki en zor branş benim branşım. Çünkü arkadaşların branşında sonuçta TEOG sınavı yapılacak ve dolayısıyla öğrenci de veli de okul yönetimi de önem veriyor bu derslere. Maalesef teknoloji ve tasarım branşına hiçbir öğretmen ve hiçbir veli önem vermediği için ben şu anki okuluma öğrencilerle bu dersi işlerken çok zorluklar çektim.”*

*“Ben dersimi olması gerektiği gibi en iyi şekilde işlemeye çalışıyorum fakat öğrenciler diğer derslere çalışmadığı zaman teknoloji tasarım dersinden çok ödevimiz vardı diyor ve öğretmenler bize bu konuda baskı yapıyor. Aynı şekilde veliler de bize daha az ödev vermemiz ve öğrencileri zorlamamamız için baskı yapıyor. Bu da bizi etkiliyor ve daha az çaba sarf ediyoruz, beklentilerimizi düşürüyoruz.”*

Bir başka okul müdürü yine TEOG sınavlarında soru sorulmayan bir dersten öğrencinin almış olduğu yüksek bir puana neden 100 tam puan verilmedi diye velinin haksız itirazını ve bu itiraza karşı öğretmenlerin tepkilerini şu şekilde ifade etmiştir.

*M2: “Bu konuda gerçekten çok zorlanıyoruz. Bu hususla ilgili ilk görev yılımda çok mücadele verdim, savaş yaptım. Hocam öğretmen 95 vermiş, nasıl olur diyor? İlla 100 olacak diyor. Öğretmenler de şunu diyor: Hocam bu müfredatı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış bir derstir ve bu dersin gereği neyse o yapılacaktır.”*

TEOG sınavlarına dahil edilmeyen derslere ait puanların hepsinin 100 olmasını isteyen velilerin bu tutumunun özel okullardan kaynaklandığını düşünen okul müdürüne göre özel okullar eğitime yeteri kadar önem vermemekte ve kısa yoldan sonuca götürecek çalışmalar yapmaktadırlar. Yani TEOG sınavlarına dahil olmayan derslerde Türkçe, matematik gibi diğer dersler işlenmekte ve bu dersler işlenmiş gibi tüm öğrencilere 100 tam puan verilmektedir. Bu haksız ve uygun olmayan tutumda velilerin isyan etmesine neden olmaktadır. Okul müdürü bu durumu şu şekilde özetlemiştir.

*M7: “Bu durum özel okulların tutumu ile alakalı bence. Özel okullarda bu tür dersler işlenmiyor ve tüm öğrencilere 100 veriliyor. Devlet okulunda okuyan öğrencilerde haklı olarak bu talepte bulunuyor.”*

Bu problemin farkına varan kıdemli ve tecrübeli okul müdürü bu durum için çözüm üretmek adına TEOG sınavlarına dahil olmayan branşlardaki öğretmenler ile velileri toplantı yaparak bir araya getirmiş ve her iki tarafın dertlerini anlatmaları, karşı

tarafından beklentilerini ifade etmeleri ve birbirlerini anlamalarını sağlamaya çalışmıştır. Kısmen de olsa faydasını gördüğünü aşağıdaki açıklamalarla belirtmiştir.

*M2: “Görsel sanatlar, müzik, teknoloji tasarım ve beden eğitimi öğretmenleri bu konudan çok muzdaripler. TEOG’ da bu derslerden soru çıkmadığı için öğrenciler sorumluluklarını yerine getirmiyorlar. Hatta derse bile katılmak istemiyorlar. Görsel sanatlar dersinde defterini, boyasını ve malzemesini getirmiyor, beden eğitimi dersinde eşofman giymiyor ve oyunlara katılmak istemiyor. Öğretmenler ise derslerinin en az Türkçe matematik kadar önemli olduğunu düşünüyorlar ve hak ettiği değerin verilmesini bekliyorlar. Bu değer verilmediği zaman moral ve motivasyonları düşüyor. Çaba sarf etmekten vazgeçiyorlar. Ben bu konuya bir çözüm getirmek adına bu branşlardaki tüm öğretmenleri ve velilerimizin tamamını bir toplantıda bir araya getirdim ve karşılıklı olarak beklentilerini ve isteklerini dile getirmelerini istedim. Bu hem öğretmenlerin kendilerini ifade etmeleri ve velilerden beklentilerini dile getirmeleri için bir fırsat oldu. Hem de öğretmenlerin velileri ve öğrencileri anlamaları için bir imkan sundu.”*

Ortaokullarda her dersin ders saati farklı olmaktadır. Bu öğrencinin sene sonu ağırlıklı ortalamasının hesaplanmasında da kullanılmaktadır. Branş öğretmenlerinin haftada en az 21 saat en fazla ise 30 saat derse girebildikleri düşünüldüğünde ders saati az olan öğretmen birçok sınıfta derse girmekte ve birçok öğrencisi olmaktadır. Ders saati fazla olan öğretmen ise daha az sınıfa girmekte ve daha az öğrencisi olmaktadır. Ayrıca dersine girdiği öğrencilerle daha fazla vakit geçirmekte ve onları daha iyi tanımaktadır. Ders saati fazla olan öğretmenler öğrencilerle daha iyi iletişim kurabilmekte böylece akademik iyimserlikleri daha fazla olmaktadır. Ayrıca saat olarak fazla olan dersler sene sonu ağırlıklı ortalamayı daha fazla etkilediği için öğrenciler bu derslere ve bu derslerin öğretmenlerine daha çok önem vermektedirler. Bir okul müdürünün bu konudaki düşüncelerini içeren açıklaması aşağıda verilmiştir.

*M5: “TEOG sınavlarında soru sorulan derslerin ders saati de diğer derslere nazaran ders saati de fazla olduğu için bu derslere giren öğretmenler öğrencilerle daha fazla zaman geçirdikleri için öğrencileri*



*daha iyi tanımakta ve onlarla daha iyi anlaşabilmektedir. Bu da onların akademik iyimserliklerini artırmaktadır. Görsel sanatlar, müzik gibi branş öğretmenleri hem girdiği sınıf sayısının ve öğrenci sayısının fazla olması hem de öğrencilerle bir saat gibi az bir süre geçirmesi nedeniyle öğrencileri tanıyamıyor.”*

Aynı okul müdürü konuşmasına öğretmenlerin bu konudaki duygu, düşünce ve davranışlarından bahsettiği aşağıdaki açıklamalarıyla devam etmiştir.

*M5: “Bir öğretmen bir sınıfta ne kadar çok derse girerse o sınıfta o kadar bütünleşiyor ve daha çok çaba sarf ediyor. Proje konusunda da Türkçe, matematik ve fen bilgisi öğretmenleri daha aktif daha başarılı olup diğer branşlardaki öğretmenler daha pasif bir konumdadır. Nasılsa bizim derslerimize kimse önem vermiyor diye düşünüyorlar ve kendilerini ikinci planda görüyorlar.”*

Bir başka okul müdürüne göre TEOG sınavlarında soru sorulmayan derslere verilen önemin artırılması ile bu öğretmenlerin akademik iyimserlikleri de artırılabacaktır. Bu derslere verilen önemin artması için ise ortaöğretime geçişte diploma notunun etkisinin artırılması gerektiğini Avrupa ülkelerindeki uygulamaları örnek göstererek açıklamıştır.

*M6: “Adil bir not vermek şartıyla sınav odaklı sistemden diploma notu ağırlıklı bir sisteme geçilmesi durumunda yani şu anda diploma notunun bir üst öğrenime geçişteki değeri %30 olup sınavın değeri %70’tir. Burada diploma notunun ağırlığını %50 ye çıkarırsak otomatikman bu derslere verilecek olan önemde artacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken husus ise özellikle özel okulların not şişirmelerini engellemektir. Mesela Avrupa da okullar neden bu kadar önemlidir? Çünkü orada sınav yoktur, bir üst öğrenime yerleştirmede diploma notu esas alınır.”*

Üst yöneticiler okul başarısını TEOG başarısı ile değerlendirdiği için okul yöneticileri de bu konuya daha fazla önem vermektedirler. Bu konuda daha fazla beklenti içinde olmaktadır. Toplantılarda ve her ortamda bu derslerdeki akademik

başarıya vurgu yapmaktadırlar bu da bu branşlarda derse giren öğretmenleri daha fazla çalışmaya itmekte, işimi daha iyi nasıl yapabilirim, nasıl daha başarılı olabilirim şeklinde düşünmeye sevk etmektedir. Okul yöneticilerinin akademik başarı beklentisinin olmadığı ya da vurgulanmayan derslerin öğretmenleri ise derslerini önemsiz olarak hissetmekte ve toplantılara dahi etkin bir şekilde katılım göstermemektedirler.

*M5: “Öğretmenlerin motivasyonu ve akademik iyimserlikleri branşa göre artıyor ya da azalıyor. Okulda yapılan toplantılarda genelde TEOG başarılarına yönelik konuşmalar geçtiği için hep Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İngilizce ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri konuşmakta diğer öğretmenler ise kenarda bir yerde ilgisizce oturmaktadır. Çünkü onlar kendilerini her zaman ikinci planda görmektedirler. Okul yöneticilerinin akademik beklentileri ve vurguları da bunda çok etkilidir. Yani netice olarak branş akademik iyimserliği kesinlikle etkiliyor.”*

Arkadaşının düşüncelerini destekleyen ve okul müdürlerinin bu tutumunun sebebinin üst yöneticilerin davranışları ile alakalı olduğunu düşünen müdürü bu düşüncesini bir atasözü ile açıklamıştır.

*M6: “Güneş çarığı sıkar, çarık da ayağı sıkar misali okul yöneticilerinin de bu konular üzerinde yoğunlaşmalarını sağlayan etmen il ve ilçe yönetimlerinin beklentileridir.”*

#### **4.2.3.Velinin Okuldan Beklentileri**

Velilerin okuldan aşağıdaki gibi beklentileri olmaktadır.

- Akademik başarı
- Fiziksel koşulların kusursuz olduğu eğitim ortamı
- Pozitif enerjili öğretmenler
- Çocuğun temiz ve sağlıklı bir şekilde eve gelmesi

- Öğretmenler ile sık iletişim kurmak
- Güvenlik – hijyen
- Sportif ve kültürel faaliyetler
- Bilgisel değişimi destekleyici etkinlikler
- Yaratıcılığı geliştiren ve destekleyen etkinlikler
- Yönetime güven, alınan kararların uygulanması, tutarlı olması

Bu beklentiler öğretmenleri ve okul idaresini daha fazla çaba sarf etmeye yönlendiriyor. Bu da öğretmenlerin akademik iyimserliklerini artırıyor. Fakat veliler bilgisiz oldukları bir konuda öğretmene baskı yaparlarsa öğretmenin akademik iyimserlik seviyesi düşüyor. Bir okul müdürü bu konuyu şu şekilde izah etmiştir.

*M5: “Dozunda olduğu zaman veli baskısı kesinlikle olumlu etki etmekte olup öğretmenleri çalışmalarını için zorlama konusunda okul idaresinin elini de güçlendirir ve okulun akademik başarısı artar.”*

Okul müdürü ile aynı düşünceleri paylaşan bir öğretmen de bu durumu şu şekilde ifade etmiştir.

*Ö7: “Velilerin okula bakışları ve öğretmene verdikleri değer de öğretmenin akademik iyimserlik seviyesini etkiliyor.”*

Velilerin eğitim öğretimden beklentileri öğretmenlerin daha fazla gayret etmelerine sebep olduğu gibi başarı odaklı öğretmenler için motive edici bir özelliğe sahip oluyor. Çalışmak istemeyen ya da akademik vurgusu düşük olan öğretmenler ise bu durumdan memnun olmamakta, sürekli olarak bu durumdan duyduğu rahatsızlığı dile getirmekte ve ilk fırsatta okul değişikliği yapmak istemektedir. Yani velinin akademik beklentisi öğretmenin de akademik vurgusunu artırıyor. Sosyo ekonomik anlamda çok farklı veli profiline sahip birçok okulda çalışan okul müdürünün bu konudaki tecrübeleri aşağıda verilmiştir.

*M1: “...Başarılı olamayan ya da çalışmak istemeyen yani akademik iyimserlik düzeyi düşük olan öğretmenler sırtıyor ve velinin beklentilerini karşılayamadıkları için bana bu okulda rahat vermeyecekler düşüncesi oluşuyor ve okuldan tayin isteyip ayrılıyorlar.”*

*Çalışmak isteyen öğretmenler için ise bu velilerin bu şekilde davranışları müthiş bir motivasyona sebep oluyor. Mesela velilerle whatsapp grupları kuruyorlar. Öğretmenler arasında da böyle gruplar kuruluyor ve küçük bir şube öğretmenler kurulu toplantısı her gün yapılıyor diyebiliriz.”*

Okul müdürünün bu tezini doğrulayan ifade matematik branşındaki bir öğretmeninden gelmiştir. Köy okullarında velilerin birçoğunun okuldan fazla bir beklentisi olmaz. Öğrenci sınıfını geçtiyse herhangi bir problem yoktur. Veliler de öğretmenler üzerinde çok fazla baskı yapmazlar. Daha önce farklı okullarda görev yapmış olup Konya il merkezine ilk defa tayini çıkan öğretmenin buradaki velilerin beklentilerinin yüksek olacağını ve velilerin eğitime olan bakış açılarının farklı olacağını düşünmesi bile onu işini daha iyi yapabilmek adına çalışmaya ve daha fazla gayret etmeye sevk etmiştir. Öğretmenin bu konudaki açıklaması aşağıda verilmiştir.

*Ö6: “Ben daha önce birkaç farklı okullarda görev yaptım ve Konya merkeze geldiğimde biraz daha fazla gayret etmek zorunda hissettim. Çünkü merkezi okullarda insanların ve velilerin eğitime bakış açıları çok farklı, öğrenci ve velilerin beklentilerinin çok yüksek olacağını düşündüm. Bu da bende daha çok çalışmam ve hazırlıklı olmam gerektiği hissini uyandırdı.”*

Arkadaşlarının bu fikirlerine katılan sosyal bilgiler branşında olan bir öğretmen şehir merkezindeki velilerin eğitimden beklentilerinin yüksek olduğunu fakat bu durumun bütün branşlar için geçerli olmadığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

*Ö4: “Merkezdeki okullarda öğrenci ve velilerin beklentisi çok yüksek olduğu için böyle okullarda görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve teknoloji tasarım gibi branş öğretmenlerinin mutlu olması mümkün değil. Bizim ki gibi nota odaklı branş öğretmenleri mutlu olabilir.”*

Bu konudaki en çarpıcı örnek yine bir öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Aynı okulda olmasına rağmen öğretmen velilerin kendisinden beklentilerini düşünerek derse daha az ya da daha fazla hazırlanarak gelmekte, bir sınıftaki öğrencilerden beklentileri ile diğer sınıftan beklentileri farklı olmakta, bir sınıftaki akademik vurgusu

ile diğer sınıftaki akademik vurgusu farklı olmaktadır. Aynı okulda farklı veli potansiyeline sahip öğrencilerin dersine giren öğretmen bu sınıflara girerken hissetmiş olduğu duygu ve düşüncelerini samimi ve içtenlikle aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

*Ö6: “Bizim okula velilerin sosyoekonomik seviyesi çok farklı olan üç ilkokuldan öğrenci geliyor ve gelen öğrencilerin sınıfları ortaokulda da korunarak devam ediyor. Bu sınıflara girerkenki bakış açım çok farklı oluyor. Bir sınıfa girdiğinde velilerin beklentisi çok yüksek, bir başka sınıftaki öğrencilerin velileri ise hocam bu kadar çok çabalama zaten benim çocuğum sanayide çalışacak diyor. Bu da ister istemez sizi etkiliyor.”*

Aynı okulda çalışan bir başka öğretmende bu düşünceleri desteklemektedir.

*Ö3: “Öğrencinin, velinin ve sistemin beklentileri öğretmenlerin akademik iyimserliklerini etkiliyor. Hocamın belirttiği gibi bizim okula sosyo ekonomik durumu farklı olan üç bölgeden öğrenci gelmektedir. A okulundan gelen öğrencilerin birçoğunun velisi asker olduğu için bunların öğretmene olan yaklaşımı ve öğretmenden beklentileri farklı. Ova tarafından gelen velilerin öğretmenden ve okuldan beklentileri farklıdır. Bunların akademik başarıya dair bir beklentileri yoktur. Yani öğrencinin, velinin ve sistemin beklentisi akademik iyimserliği etkiliyor.”*

Veli akademik iyimserlik konusunda etkili olmakta fakat bilinçsiz olduğu bir konuda öğretmene çok baskı yaparsa öğretmenin akademik iyimserliğine olumsuz etki yapmaktadır. Öğretmen kendisine çok fazla müdahale olduğunu düşünmekte, okulda çalışmak istememekte ve motivasyonu düşmektedir. Veli yapıcı bir katkı sağladığı zaman, öğretmen velilerin destekçi ve yardımcı olduklarını düşünmekte ve motivasyonu artmaktadır. Bir okul müdürü bu durumu aşağıdaki gibi özetliyor.

*M1: “Uzmanlık gerektiren bir konuda hiçbir eğitim almamış bir velinin öğretmen davranışlarını yargılaması, öğretmen şöyle davranmalı böyle davranmamalı şeklindeki müdahalesi öğretmeni canından bezdiriyor, öğretmenin akademik iyimserliğini düşürüyor. Fakat velinin destekleyici*

*bir tavır takınması, çeşitli fikirler öne sürmesi, okulda faaliyet yapılması için teklifte bulunması ve bunlara sponsor olmaları durumunda öğretmenlerin ve okulun akademik iyimserlik düzeyi yükselecektir.*

#### **4.2.4.Rotasyon**

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliğinin 48. maddesi gereği öğretmenler, aynı eğitim kurumunda adaylık dâhil toplamda en fazla 8 yıl görev yapabilir. Bu maddenin ilk çıktığı yıllarda çok büyük bir hareketlilik olmasın ve ilk yer değişikliği zamana yayılsın diye bu maddeye geçici bir madde eklenmiştir. Bu geçici maddeye göre: 48 inci madde hükümleri aynı eğitim kurumunda; 2014-2015 öğretim yılında 12 yıl, 2015-2016 öğretim yılında 11 yıl, 2016-2017 öğretim yılında 10 yıl, 2017-2018 öğretim yılında 9 yıl görev yapan öğretmenler hakkında uygulanır.

Bakanlık öğretmenler için bir eğitim kurumunda azami görev yapma süresi ile ilgili bu maddeyi uygulamaya geçirmemiştir. Fakat son on yılda okul müdürleri için 5 yıl daha sonra da 6 yıl azami çalışma süresi getirilmiş ve uygulanmıştır. Aynı şekilde müdür yardımcıları içinde aynı eğitim kurumunda önce 8 yıl olarak uygulanmış sonra da bu süre 6 yıla düşürülmüştür. En son durumda ise okul müdürleri ve müdür yardımcıları dört yıllığına görevlendirilmektedir ve aynı eğitim kurumunda en fazla 8 yıl çalışabilmektedirler. İşte bu uygulamaya rotasyon yani zorunlu yer değişikliği denmektedir. Rotasyon öğretmenlere uygulanmadığı için sonuçları tam olarak görülememiş fakat okul müdürleri kendi tecrübelerinden yola çıkarak rotasyonun öğretmenin akademik iyimserliğine bir etkisinin olmayacağını düşünmektedirler. Çünkü rotasyon okul müdürleri için yorucu olmaktadır. Yeni gittiği okulun fiziki eksiklerini tamamlamak bir yana istediği gibi bir okul kültürü ve çalışma ortamını oluşturması okul müdürünün bir hayli zamanını almakta ve aynı zamanda okul müdürünü yıpratmaktadır. Bu yüzden okul müdürleri çalışkan ve gayretli öğretmenlerin her gittiği okulda çalışacağını, çalışmak istemeyen öğretmenin ise nereye giderse gitsin çalışmayacağını belirtmişlerdir. Okul müdürü yaşamış olduğu tecrübelerden yola çıkarak bu durumu şu şekilde özetlemiştir:

*M1: “Rotasyon okul müdürlerinde daha önce denendi. Cevval müdürler rotasyon sonucunda gittiği başarısız okulu da başarılı yaptı. Pasif olan müdürlerde çok başarılı bir okula giderek oranın başarısını düşürdü.*

*Rotasyonun öğretmennin akademik iyimserliği üzerinde bariz bir etkisinin olacağını düşünmüyorum. Bunun yerine adam akıllı bir performans değerlendirme sistemi kurulursa eğer öğretmenin motivasyonuna ve akademik iyimserliğine çok daha etkili olacağını düşünüyorum. Bazı öğretmenler var ki bütün enerjisi bitmiş. Bu öğretmeni yer değiştirsek neye yarar ki?”*

Rotasyonun öğretmenin akademik iyimserliğine katkısı olmayacağını düşünen bir başka okul müdürü ise bu uygulamaya öğretmenin şartlarını zorlaştırmak, öğretmeni cezalandırmak, bu yolla emekliliğe sevk etmek ve bu şekilde akademik iyimserliği düşük olan öğretmenlerden kurtulma yolu olarak görmektedir. Okul müdürünün bu düşüncesini yansıtan vermiş olduğu kısa ve öz bir cümle aşağıdadır.

*M5: “Ama emekliliğe zorlayabilir.”*

Akademik iyimserliği düşük olan bir öğretmenin akademik iyimserliğini artırmanın ya da bu öğretmeni emekliye ayırmanın yolunun rotasyon olmadığını, bunun yerine tüm öğretmenlerin performanslarının periyodik olarak ölçülmesi ve akademik iyimserlik seviyesi düşük olan öğretmenlerin belirlenip bunlara yönelik ek tedbirler alınması gerektiğini düşünen okul müdürünün bu konudaki cevabi konuşması aşağıda verilmiştir.

*M1: “İşte bunun içinde rotasyona gerek yok. Bu tür kişilere performans değerlendirme sonucunda performansı yetersiz görülen öğretmenlere çeşitli tedbirler alınması ve hatta gerekirse emekliliğe sevk edilmesi bu kişilere bir gayret katar.”*

Okul müdürlerinden sadece bir tanesi rotasyonun faydalı olacağını düşünmüştür.

*M5: “Öğretmen okul değiştirdiği zaman çevreyi tanıyor ve bir çaba içerisine giriyor.”*

Öğretmenlerle yapılan görüşmede öğretmenler de okul müdürlerinden farklı olarak yer değişikliğinin kendilerine çok iyi geldiğini ve akademik iyimserliklerinin

arttığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre rotasyon kesinlikle faydalı ve uygulanması gerekli.

*Ö1: “Köy okullarında ben de çalıştım. Hocam gibi biz de benzer çalışmalar yaptık ve başarılar elde ettik. Belli bir yere kadar çıktık ama ondan sonra bende de bir isteksizlik ve yer değişikliği isteği oluşmaya başladı. Yani o okuldaki misyonumuzu ve görevimizi tamamladığımızı hissettim. Artık buraya başka biri gelmeli ki o da yeni bir hevesle başlasın. Başka şeyler üretsin, başka şeyler yapsın. Benim artık o okulda yapacağım ya da o okula katacağım çok fazla bir şey kalmamıştı.”*

*Moderatör: “Oradan ayrılıp yeni yerinize geldiğinizde tekrar bir enerji oldu mu sizde?”*

*Ö1: “Kesinlikle. Çünkü o okulda kendinizi ispatlamışsınız ve insanlar sizin başarılı bir öğretmen olduğunuzu kabul etmişler. Yeni bir okula gittiğinizde tekrardan yeni okulunuzda kendinizi ispatlamak için gayret ediyorsunuz.”*

*Ö1. “Rotasyon kesinlikle uygulanmalı ve süre beş yılı geçmemeli.”*

Konya'nın en gözde ve en başarılı okullarından birinde görev yapmasına rağmen bu fikri destekleyen öğretmen de rotasyonun öğretmenlerin akademik vurgusunu artıracaklarını aşağıda vermiş olduğumuz tek cümleyle ifade etmiştir.

*Ö4: “Yer değişikliği (rotasyon) öğretmenin enerji depolamasını sağlıyor.”*

Bir başka öğretmen ise rotasyon sayesinde öğretmenlerin birbirlerinin tecrübelerinden faydalanması ve okullardaki farklı ve güzel uygulamaları yeni gittiği okullara taşıması yönünden bakarak yine rotasyonun çok faydalı olacağını ifade etmiştir.



*Ö3: “Hem öğretmenin tecrübelerini diğer okullara aktarmaları adına hem de yeni okulundaki eksikleri tamamlama adına rotasyon kesinlikle uygulanmalıdır.”*

Konya'nın en iyi okullarında dahi çalışsalar öğretmenler monotonluktan sıkılmaktadırlar. Rotasyon öğretmen açısından bakıldığı zaman yeni yönetim, yeni öğrenci ve yeni veli profili demek. Ayrıca rotasyon sayesinde öğretmen sıfırdan bir hayata başlamakta olup daha önce tekrarlamış olduğu hataları unutup istediği gibi bir çalışma ortamı kurabilmek için bir fırsat bulmaktadır. Bazen insan yaptığı hataların farkına varır fakat bu hatasını telafi etmek imkansızdır. Testi kırılmıştır bir kere. Öğretmenler rotasyon sayesinde belki öğrencilerine, çalışma arkadaşlarına, okul yöneticilerine ve hatta velilere karşı tutum ve davranışlarında yapmak isteyip de yapamadığı değişiklikler için bir imkan bulmaktadır. Rotasyonun öğretmenin kendisini yenilemek için bir fırsat olduğunu düşünen öğretmenin açıklaması aşağıda verilmiştir.

*Ö4: “Okullar ve çevreleri çok farklı olduğu için her yer değişikliğinde öğretmen kendini yeniliyor. Rutinlik bizi de sıkıyor, öğrenciyi de sıkıyor.”*

Rotasyon TEOG sınavı yapılmayan bir branş öğretmeni için o derse önem verilen bir okul olup olmamasıyla alakalı olarak akademik iyimserliğe olumlu ya da olumsuz yönde etki edebiliyor. Teknoloji ve tasarım branşındaki öğretmen yer değişikliği ile ilgili olumsuz düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*Ö2: “Okula göre değişiyor. Ben bir kasaba okulunda 3,5 yıl görev yaptım. Benim oradaki öğrencilerimle ders işleyişimi ben şu an yapamıyorum. Merkezi ve evime yakın bir okula gelmeme rağmen benim de enerjim düştü.”*

*Ö4: “Hocamın zorlanması çok normaldir. Çünkü küçük okullarda öğrenciler okulun her şeyini kabul ederken büyük ve merkezi okullarda öğrencilerin tek önem verdiği şey akademik başarıdır. Dolayısıyla sınavlarda soru çıkmayan dersler önemsenmez. Rotasyonun etkisi branşa*

*göre farklı olabilir. Biz değişiklikten mutlu olabiliriz ama hocam çok da mutlu olmamış.”*

#### **4.2.5. Yönetim uygulamaları**

##### **4.2.5.1. Destekleyici Davranışlar**

Okul müdürlerinin öğretmenlerin yapacağı faaliyetler ve etkinliklere önem vermesi ve desteklemesi öğretmenlerin işlerini daha iyi yapmalarını ve daha çok gayret etmelerini sağlıyor. Eğer okul müdürleri öğretmenlerin faaliyetlerine ve etkinliklerine önem vermezse bu tür faaliyetlere destek olmazsa öğretmenler de belirli bir süre sonra faaliyet ve etkinlik yapmaktan vazgeçiyorlar. Öğretmenin çalışma azmi ve şevki kırılıyor. Böylece öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyeleri de düşüyor. Özellikle de teknoloji tasarım, görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi öğretmenleri açısından en önemli hususlardan birisinin de bu olduğu sonucu elde edilmiştir. Farklı okullarda ve farklı müdürlerle çalışan teknoloji ve tasarım dersine giren öğretmen bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

*Ö2: “Daha sonrada okul yönetimi çok önemli bence. Okul yöneticileri destekleyici olmalı. Hem öğrencileri hem de öğretmenleri her yönüyle desteklemelidir. Okul yönetimi bananeci bir tavır takınmamalı ve sadece TEOG başarısı artsın başka bir şeye gerek yok dememeli.”*

...

*Ö2: “Ben sosyal faaliyetlerde yeteri kadar destek aldığımızı düşünmüyorum. Sosyal faaliyetlere katılan öğrenciler bence çok daha başarılı çocuklardır. Yani ben müdürden bir talepte bulunduğum zaman bana yardımcı olsun, destek olsun ve arkamda dursun isterim böylece başarıda arkasından gelecektir diye düşünüyorum.”*

##### **4.2.5.2. Okul Müdürünün Adil Olması**

Okul müdürleri sınıflarda derse girecek öğretmenleri belirlerken, ders dağıtımını yaparken, öğretmenlerin ders programlarını yaparken, boş olan günlerini belirlerken, sosyal etkinlikler ve projelerde görev alacak öğretmenleri belirlerken, belirli gün ve

haftaların kutlanması ile ilgili görevlendirmeleri yaparken, nöbet günlerini ve yerlerini belirlerken adil davranmaları gerekmektedir. Hatta ödül ve ceza verirken, öğretmeni uyarırken bile adil davranmak zorundadırlar. Adil davranışlar sergileyen okul müdürlerinin yanında çalışan öğretmenlerin kaygı düzeyi düşük olmakta, okulda çatışma ve gerginlikler olmamaktadır. Öğretmenler huzurlu olmakta ve işbirliği içinde çalışabilmektedirler. Okul müdürünün adil olmaması durumunda öğretmenler arasında müdürün adamları ve diğerleri şeklinde gruplaşmalar olmakta, huzursuzluklar ve gerginlikler yaşanmaktadır. Öğretmenler arasında işbirliği ve bilgi paylaşımı olmamaktadır. Özellikle kendisine adil davranılmadığını düşünen öğretmenlerin moral ve motivasyonları düşmekte. Bu da öğretmenlerin verimini düşürmektedir. Bir okul müdürünün bu konudaki açıklaması aşağıdadır.

*M6: “Yani işin özünde şunu söyleyebiliriz öğretmenin kaygılarını azaltmak onun akademik iyimserlik seviyesini yükseltecektir... Öğrenciyi azarlamak ve onlara karşı sesini yükseltmek doğru bir davranış olmamakla birlikte öğretmende bir insan olup istemesek de psikolojik durumuyla alakalı olarak bu tür durumlarla karşılaşabiliyoruz. Okullarda öğretmenler arasında kişisel husumetlerin olduğunu düşünmüyorum. Öğretmenler arasındaki huzursuzluğun kaynağı müdürün öğretmenlere adil davranmaması olduğunu düşünüyorum. Okul müdürü öğretmenlerin ders programlarını ve nöbet günlerini eşit ve adil bir şekilde dağıtırsa okulun ve öğretmenlerin huzuruna katkı sağlar.”*

Başka bir okul müdürü de öğretmenlerin, okul müdürünün adil olup olmadığı inancına göre hareket ettiklerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

*M5: “Öğretmenlerin okul idaresinin adil olduğuna inanması gerekiyor. Öğretmenler okul idaresinin adil olduğuna inanırsa buna göre tavır almaktadırlar.”*

19 yıllık yöneticilik tecrübesine sahip müdürü de okul müdürünün adil olmasının öğretmenlerin motivasyonu açısından önemli olduğunu aşağıdaki cümleyle ifade etmiştir.

*M1: “Arkadaşlarımızın söylediklerine katılıyorum okul müdürünün adil davranış sergilemesi öğretmenlerin motive olmaları açısından çok önemlidir...”*

Tüm okul müdürleri bu konuda hem fikir olup bir başka okul müdürü okul yönetimini bir bütün olarak düşünüp okul aile birliğini de bu yönetime dahil etmiş ve konuyu şu cümlelerle sonlandırmıştır:

*M3: “...Okul yöneticilerinin ve okul aile birliği üyelerinin hem öğretmenlere hem de velilere güven vermesi ve verdikleri kararlarda adil davrandıklarına inandırmaları çok önemli bir etkidir.”*

#### **4.2.5.3. Ödül ve Ceza**

Hem okul müdürleri hem de öğretmenler maddi veya manevi ödüllendirmenin öğretmenin çalışma azmini yani akademik vurgusunu artırdığını belirtmişlerdir.

*M6: “Yüksek lisans yaparken bize manevi ödüllerin çalışanlar üzerindeki etkisinin maddi ödüllerden daha fazla olduğunu gösteren araştırmalardan bahsettiler.”*

Öğretmen grubunda süreç içerisinde bir öğretmen güzel bir sözün, bir teşekkürün bile bir öğretmeni çok mutlu ettiğini, daha azimli ve daha gayretli çalışmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Yani manevi ödüllerin öğretmenin akademik vurgusunu artırdığı düşünülmektedir. İşte öğretmenin ifadesi:

*Ö6: “Güzel bir söz duyarsanız akademik iyimserliğinizde artacaktır. Bu güzel söz veliden gelebilir, öğrenciden gelebilir ya da okul yönetiminden gelebilir. Bir öğrencim bana gelip “ Hocam sağolun sizin sayenizde ben buralara geldim.” Dediği anda benim akademik iyimserliğim artıyor.”*

...

*Ö6: “İllaki etkili olur hocam ama insanın doğasında vardır. Taltif edildiğiniz zaman ya da güzel bir söz duyduğunuz zaman hoşnut olursunuz. Öğrenci, veli, okul yönetimi ve öğretmen arkadaşların her biri*

*sizinle ilgili güzel bir şey söylediği zaman bu sizin mutlu olmanızı ve daha çok çalışmanızı sağlıyor.”*

Öğretmenlerin yaptıkları işlerde başarılı olmaları ve bu başarılarının okul müdürü tarafından bir şekilde dile getirilmesi ve hatta bu anlama gelebilecek herhangi bir davranışı bile onların çalışma azim ve gayretini yani öğretmenin akademik vurgusunu artırmaktadır. Bir öğretmenin konudaki düşüncesi aşağıda verilmiştir.

*Ö3: “Bu araştırma için aramış olduğunuz başarı odaklı öğretmen kriterine okul müdürümüzün bizi uygun görüp bizim isimlerimizi vermesi bile bizi onure etti.”*

Okul müdürleri grubunda ve öğretmenler grubunda en önce manevi ödüllerin dile getirilmesi aslında manevi ödüllerin maddi ödüllerden daha etkili olduğunu göstermektedir. Hiçbir okul müdürü ya da öğretmen maddi ödülde bahsetmemiştir. En fazla amirler tarafından sözle yapılan takdir ve teşekkürün bir başarı belgesi ile tasdik edilmesini beklemektedirler.

*Ö6: “Ben şimdi ilçe genelinde yapılan bir bilgi yarışmasına jüri olarak katıldım ve orada geçen yıllarda da bu görevi yürüten arkadaşlar yakınıyorlar. O kadar çalışıyoruz bir başarı belgesi dahi vermiyorlar diye. Bu bile onların işlerini biraz eksik yapmalarına sebep olabilir.”*

#### **4.2.5.4. Okul Müdürünün İletişim Becerileri**

Sözlü iletişim insanoğlunun en geleneksel iletişim yöntemi olagelmıştır. Sözlü iletişim, karşılıklı olarak konuşma ve dinleme etkinliklerini kapsar. Okul müdürleri ve öğretmenler okul müdürünün iletişim becerilerinin çok önemli olduğunu, iyi bir iletişimle öğretmenin çalışma azim ve gayretinin arttığını, olumsuz iletişimlerin ise öğretmenin şevkini düşürdüğünü belirtmişlerdir. Okul müdürünün açıklaması aşağıda verilmiştir.

*M6: “Okul müdürü olarak söylediğimiz sözleri seçerek söylemeliyiz ve çok dikkatli konuşmalıyız. Kullandığımız kelimeleri özenle seçmeliyiz...”*

*M6: "...O yüzden öğretmenlerden güzel sözcüklerimizi esirgememeliyiz, öğretmenlerimiz odamıza geldiklerinde onları ayakta karşılamalı ve ayakta uğurlamalıyız. Ben bu hususa çok önem veriyorum ve çok faydasını gördüm. Böylece öğretmen adam yerine konduğunu düşünmekte, kendisine önem verildiğini, kıymetli olduğunu hissetmekte, size olan saygı ve sevgisi artmakta ve daha çok çaba sarf etmektedir. Bu tür şeyler küçük gibi görünse de öğretmenin müdür odasından mutlu çıkmasına motive olmuş bir şekilde sınıfına girmesine sebep olmaktadır."*

İletişim alanında doktora yapmış bir İngilizce öğretmenin bu konuyla ilgili açıklaması ise şöyledir:

*Ö5: "İletişim çok önemli. Bir öğretmenin derse girerken herhangi bir hadise yüzünden müdür tarafından uyarıldığını düşünelim. Bu herkesin başına bir şekilde gelebilecek bir durum. Bu olay akademik iyimserlik boyutundan bakacak olursak ister istemez öğretmenin motivasyonunu düşürebiliyor."*

*Ö5: "Bazen okul müdürünün bizimle iletişim kuramadığından bahsediyoruz. Bizi tam olarak anlamadığından ya da yanına gittiğimizde gereken anlayışı bulamadığımızdan bahsediyoruz. Ya da müdür beylerin söylenmemesi gereken bir ifadeyi öğretmenler odasında bütün öğretmenlerin arasında söylemesi bizi mahcup edebiliyor, canımızı sıkabiliyor. Akademik iyimserlik bağlamında düşünürsek bu da bir faktör aslında. Öğretmeni de demotive eden bir husus bu."*

#### **4.2.5.5. Okul Müdürünün Yöneticilik Becerileri**

Okul müdürünün personelini tanıması, görevlendirmelerde personelin ilgi, istek ve yeteneklerini dikkate alması personelin daha verimli ve daha istekli çalışmasını ve personellerin iş yaparken mutlu olmalarını sağlayacaktır. Bir okul müdürü bu konuda

okuldaki proje ve etkinliklerin akademik iyimserlik seviyesi yüksek 3-5 öğretmenle yürütülmesi gerektiğini aşağıdaki gibi ifade etmiş ve bu düşüncesinin doğru olup olmadığını tecrübeli bir okul müdürüne danışmıştır.

*M4: “Öğretmenler bu okul benim okulum diyebilmeli. Okulu müdürün okulu olarak görmemeli. Ben görüşmenin başında okul müdürünün yanında 3-5 kişilik sağlam bir ekibi olmalı diye düşünüyorum demiştim. Bu konuda siz ne düşünüyorsunuz? Bütün öğretmenlerin okula aidiyet geliştirmelerini sağlamak için siz ne yapıyorsunuz?”*

Tecrübeli okul müdürü ise bu düşüncenin kendince yanlış olduğunu okuldaki tüm öğretmenlerin işin içine katılması gerektiğini fakat burada dikkat edilmesi gereken en önemli hususun görevlendirmelerde öğretmenlerin de fikrinin alınarak onları ilgi ve istekleri doğrultusunda görevlendirmek gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

*M1: “Öğretmenin bu okul benim okulum demesi için ekip çalışmaları yapmak lazım. Okulu dört beş kişilik bir ekiple yönetirseniz diğer öğretmenler sizleri müdür ve adamları diye adlandıracaktır. Öğretmenlerinizi iyi gözlemleyip hangi alanda ilgi ve yeteneği varsa bunları bilmeliyiz ve yetenekli olduğu alanda öğretmene yol açmalıyız ve onu o alanda değerlendirmeliyiz ve kendisini göstermesine fırsat vermeliyiz. Bu şekilde öğretmen kendisini daha iyi ifade edebilmekte ve bende bu okul için bir şeyler yapabiliyorum diyebilmeli.”*

Öğretmenler de fikirlerinin alınmasını çok önemsiyorlar. Bir öğretmenin konuşmasından bu konuyla alakalı bir kesit aşağıda verilmiştir.

*Ö4: Eğitime gönül vermiş, temel değerlere bağlı, personelinin görüşlerini alan ve ortak hareket edebilen adil bir yönetim.*

#### **4.2.5.6. Kararların Alınış Şekli**

##### **4.2.5.6.1.Müdürün Karar Alması**

Karar verme süreci bir okul örgütünde, eğitim hedefleri doğrultusunda seçim yapabilme gücünü ifade eder. Bir okul yöneticisi, önünde duran maddi kaynaklar ve

insan kaynakları ile yapılacak işler arasında bir örgütlenme ve eşgüdümleme yaparak, okul örgütünün yönetsel sürecini planlar; örgüt içindeki iletişim sürecini etkili bir şekilde işleterek okulu, eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçları doğrultusunda yönetir.

Karar verme bireysel bir süreç mi olmalıdır, yoksa bir eğitim uzmanı olarak kabul edilen eğitim iş görenleri de karar sürecine katılmalı mıdır? Buradan yola çıkılarak sorulan sorular neticesinde okul müdürleri okuldaki karar süreçlerine öğretmenlerin de dahil edilmesinin, öğretmenler alınan kararlara katılmasalar bile çok önemli görmektedirler. Okul müdürlerimize göre öğretmenler karar süreçlerine dahil edilmedikleri zaman uygulamaya ayak direyebilecektir. Öğretmenlerin fikirleri alındığı ve karar sürecine dahil edildikleri zaman ise kendilerini değerli hissedecekler ve kararlara katılmasalar bile kararları uygulayacaklardır. Bu da onların daha çok çalışmalarını ve akademik iyimserliklerinin artmasını sağlayacaktır.

*M6: “Öğretmenler katıldığı kararların arkasında duracaktır. Bu anlamda kararlara öğretmenlerin katılımının sağlanması akademik iyimserliklerini olumlu yönde geliştirecektir.”*

Okulda alınacak olan tüm kararlara öğretmenlerin hepsi katılmayabilir, karşı çıkabilir fakat alınan kararlar çoğunluğun oyu ile alınırsa öğretmenler bu kararlara uymak zorunda olurlar. Aynı zamanda öğretmenler alınan kararlara katılmasalar dahi bu konuda kendi fikirleri alındığı ve önemsendiklerini hissettikleri için alınan bu kararların yerine getirilmesi açısından daha fazla gayret göstermektedirler. Bir okul müdürü bu konudaki düşüncesini kısa ve öz bir cümleyle aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

*M1: “Herkesin kararlara katılmasını bekleyemeyiz ama tabii ki görüşleri alınabilir.”*

Bu fikirleri destekleyen bir başka okul müdürü ise yaptığı uygulamaları örnek göstererek okulda alınacak olan kararlara öğretmenlerin de dahil edilmesinin öğretmenlerin akademik iyimserliklerine etkisini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

*M2: “Ben bu işin çok faydasını gördüm. Geldiğim okullarda buna çok dikkat ettim. Yapacağım her işte müdür yardımcılarımın fikirlerini alırım ve yapacağımız çalışmayı öğretmenlere sunarım. Onların fikirlerini almak akademik iyimserliklerini artırır. Okulda alınan tüm kararlarda*



*öğretmenlerin fikirlerinin ve görüşlerinin alınması alınan kararlara katılmasalar dahi onların akademik iyimserliklerine katkıda bulunmaktadır.”*

Öğretmenlerde fikirlerinin ve önerilerinin dikkate alınması durumunda akademik iyimserliklerinin artacağını belirtmişlerdir. Hatta bir öğretmen önerilerinin dikkate alınması veya uygulamaya geçirilmesi durumunda bile öğretmenlerin akademik iyimserliğinin arttığını şu şekilde ifade etmiştir:

*Ö5: “Geçen yıl müdür beye okulla ilgili bir önerim oldu ve önerim öğretmenler kuruluna sunuldu ve kabul edildi. Bu da beni çok mutlu etti. Değer verildiğimi hissettim. Yani kurum kültürü bakımından öğretmenin değerli olduğu bu durumda akademik iyimserliğimi artırıyor.”*

Ancak öğretmenler bu konudan daha ziyade alınan kararların uygulamaya geçirilmediğini ve evrak üzerinde kaldığını belirtmişlerdir. Alınan kararlar uygulamaya geçirilmezse öğretmenler de karar alma sürecine yaklaşmak istememektedir. Nasılsa alınan kararlara uyulmuyor diye düşünüp bu işe ve alınan karara gereken özeni göstermemektedirler. Gerekli çabayı sarf etmemektedir. Bu da onların akademik iyimserliklerini düşürmektedir.

*Ö4: “Alınan kararlar uygulanmadığı zaman kararlara katılmak istemiyorsunuz.”*

Öğretmenler kurulunda alınan kararların bir çoğunun uygulayıcısı aslında yine öğretmenlerdir. Fakat öğretmenlerin yöneticilere bu konuda olan sitemi galiba kararların uygulanmasını yeterince takip etmemelerinden dolayı olmaktadır.

*Ö6: “Alınan kararlar genelde kağıt üzerinde kaldığı için bizi etkilemiyor.”*

*Ö3: “Fikrimizin alınması çok önemli ama fikrimizin veya alınan kararın uygulamaya geçirilmesi de çok önemli.”*

#### 4.2.5.6.2.Bakanlığın Karar Alması

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeni uygulamaları ya da değişiklikleri öğretmenlere sorması, öğretmenlerin önerilerini dikkate alması durumunda öğretmenler daha öz verili çalışmakta ve işini daha ciddiye almaktadır. Eğer alınan kararlar ve öneriler dikkate alınmazsa öğretmenler bir daha kararlara katılmak istememekte ya da iş olsun diye yapmaktadırlar. Bu da onların akademik iyimserliklerini düşürmektedir.

*M7: Tabii ki öğretmenlerden bir işi yapmalarını istediğimiz zaman bize bu işi kimin istediğini soruyorlar. Yani bu çalışmayı siz mi istiyorsunuz yoksa yukarıdan mı istiyorlar? Ben derim ki yukarıda istiyor ama bize şurası ihtiyaçtır şeklinde inandırırsam öğretmen o işi yapıyor. Bir işi yapacakları zaman yukarının bunu neden istediklerini sorguluyor. Yani öğretmenin görüşlerini mi öğrenmek istediğini merak ediyor.*

Öğretim programlarının güncellenmesinde bile öğretmenlerin fikirlerinin alınması öğretmenlerin akademik iyimserliklerine etki etmektedir. Fakat burada öğretmenlerin şöyle bir kaygısı ön plana çıkmaktadır. Bakanlık bizden öğretim programı ile ilgili görüş ve önerilerimizi sorarken amacı üzüm yemek mi yoksa bağcıyı dövmek midir? Yani bakanlık bizim siyasi olarak görüşümüzü mü öğrenmek istiyor ya da gerçekten öğretim programını daha iyi hale getirmeyi mi amaçlıyor. Bu soruya verilecek tatmin edici cevap öğretmenin kararlara katılmasını ve akademik iyimserlik seviyesini artırmasını sağlıyor.

*M1: İsteme şekli önemlidir.*

*M7: İsteme şekli çok önemlidir. Gerçekten bizim önerilerimizi değerlendirecek ve dikkate alacaklarsa bence olumlu etkiler. Ama yok sadece iş olsun ve öğretmenler boş durmasın diye istenirse o zaman olumsuz etkiler.*

Milli eğitim bakanlığı zümre öğretmenler kurulları yoluyla öğretmenlerin görüş ve önerilerini almaktadır. Bu kurullar önce okullarda toplanmaktadır. Sonra ilçe zümre kurulları ve en son olarak da ilçe zümre başkanları ile il zümre toplantıları

yapılmaktadır. Bu toplantılarda dersin müfredat programı, mevzuat, derste kullanılan ders araç gereci, ders kitabı, öğrencilerin başarı ya da başarısızlık nedenleri, derste kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, okul ve dersliklerin fiziki durumu, derste kullanılan ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri ile diğer konulardaki uygulamada karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle karşı önerilen çözümler istenmektedir. İl zümre toplantılarında alınan bu kararlar il genelinde uygulanması ya da bakanlığa önerilmesi şeklinde ayrılmaktadır. Ayrıca aynı çalışmada güzel uygulamalar da yaygınlaştırılmak amacıyla istenmektedir. Öğretmenlerin genel olarak Bakanlığa göndermiş oldukları görüş ve önerilerinin dikkate alınmadığını düşünen okul müdürünün konuşması aşağıda verilmiştir.

*M2: Yillardır böyle bir kanı var. Şube öğretmenler kurulunda, zümre öğretmenler kurulunda ve öğretmenler kurulunda görüşler yazılır ve bu görüşler ilçeye de gider. Bütün öğretmenler de her zaman şu kanı vardır: Bizim söylediklerimiz, önerilerimiz dikkate alınmaz, yukarıya kadar gitmiyor. Dolayısıyla öğretmenler kendi görüşlerinin dikkate alınmadığını anladıkları zaman seminere katılmak ya da çalışma yapmak istemiyorlar.*

#### **4.2.5.7.Okul Yöneticilerine Olan Güven**

Güven, kişinin diğer insanlar hakkında şeffaf, dürüst yardımsever ve iyiliksever olduklarını düşünmesidir (Tarter, Woolfolk Hoy ve Hoy'dan akt Yıldız, 2011). Okul müdürünün almış olduğu kararlara ve koymuş olduğu kurallara sahip çıkmak ve vardır bir gerekçesi diyebilmek bile okul müdürüne duyulan güvenin bir göstergesidir. Okul müdürleri bu konuya çok önem veriyorlar ve öğretmenin huzurlu, çalışkan ve gayretli olabilmesi için okul müdürlerine güvenebilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

*M3: “Okulun ve öğretmenlerin akademik iyimserlikleri de olmak üzere okuldaki birçok şey okul yönetimine bağlıdır. Okul müdürü ve yardımcılarının davranışları birçok şeyi olumlu ya da olumsuz olarak etkiler. Yani iş dönüp dolaşıp okul müdürünün odasında başlayıp bitiyor. Bence en temel şeylerden bir tanesi de güvendir. Öğretmen de veli de müdürün koymuş olduğu bir kuralın ya da uygulamasının doğru*

*olduğuna inanması birinci şarttır. Bu durum hemen olacak bir Şey olmayıp belli bir zamanda öğretmenler ve veliler okul yöneticilerinin tavırlarını ve davranışlarını gözlemekte ve size güvenip güvenmeyeceği konusunda bir kanaate varmaktadır. Okul yöneticilerinin ve okul aile birliği üyelerinin hem öğretmenlere hem de velilere güven vermesi ve verdikleri kararlarda adil davrandıklarına inandırmaları çok önemli bir etkidir.”*

Okul müdürüne olan güvenin de birçok boyutu vardır. Bunlardan birisi de herhangi bir Şikayet ya da problem karşısında okul müdürünün öğretmenin arkasında durması, onu savunabilmesidir. Öğretmenlerin en çok önem verdikleri hususlardan birisi de budur. Çünkü bazen okullarda iyi niyetli olarak yapılan birçok uygulama yönetmeliklere aykırı olarak yapılıyor. Öğretmenlerin bu gibi durumlarda risk alarak bu tür uygulamaları devam ettirmesinin tek sebebi okul müdürüne olan güvenidir. Öğretmen okul müdürünün arkasında duracağına inanırsa risk alır ve işine dört elle sarılır. Okul müdürüne bu konuda güvenmezse hem risk almaz hem de gerekli çabayı göstermez. Bir okul müdürü bu durumu Şu şekilde izah etmiştir:

*M5: “...Aynı şekilde öğretmen herhangi bir olay karşısında okul idaresinin arkasında olacağına inanırsa daha mutlu ve daha verimli olabiliyor. En küçük bir problemde bile veliyle öğretmeni karşı karşıya getirmek, çatıştırmak ya da ufak tefek problemler karşısında bile hemen soruşturma açmak öğretmenin huzurunu bozmakta ve akademik iyimserlik seviyesini düşürmektedir.”*

Öğretmenler de bu konunun en önemli hususlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Müdür güvenilir biri ise daha cesur ve daha gayretli olacaklarını, verilen görevleri en iyi şekilde yapacaklarını, diğer türlü ise biraz daha dikkatli davranacaklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen bu durumu yaşadığı bir olayı örnek göstererek aşağıdaki gibi açıklamıştır.

*Ö6: “Akademik iyimserlik anlamında en büyük etki okul müdürüne olan güvendir. Bir defasında bir öğrenciyi cezalandırmıştım ve veli beni Şikayete gelmişti. Okul müdürüm arkamda durdu bu da beni çok mutlu etti, müdüre olan güvenimi artırdı ve çalışma azmimi artırdı. Okul*

*müdürüne güvendiğiniz zaman okulunuzu ve işinizi seversiniz. Okul müdürü sizden ne isterse yapmak için çaba sarf edersiniz.”*

Arkadaşlarının sözlerine katılan bir başka öğretmene göre okul müdürüne olan güven hem okul müdürü ile olan çalışma süresine hem de okul müdürü ile olan etkileşim yoğunluğuna bağlı olarak zamanla oluşmaktadır.

*Ö3: “İllaki müdürle çok çalışmak onu daha iyi tanımamıza ve güven konusunda bir kanaate varmamıza neden olur. Tabii burada sürenin yanında etkileşimde bulunmak da çok önemli. Müdürle ne kadar çok etkileşimde bulunursanız o kadar çabuk tanırırsınız, güvenilir olup olmadığına daha çabuk karar verirsiniz. Müdüre güvenirsiniz daha cesur olursunuz fakat güvenmezseniz daha tedbirli olursunuz.”*

Okul müdürüne olan güvenin bir başka boyutu da onun yöneticilik vasıflarına sahip olduğuna inanmak ve iyi bir eğitim lideri olduğunu düşünmektir. Yani öğretmenler zorlandıkları ya da çözüm getiremedikleri bir husus olduğu zaman okul müdürünün bu konuda yetkin olmasını beklemektedirler.

*Ö6: “Sınıf yönetimi ile ilgili, öğrenci veya veliyle ilgili bir problem yaşadığınız zaman en son gideceğiniz kapı müdür odasıdır. Dolayısıyla müdüre akademik anlamda da güvenmeliyiz. Çözüm bulamadığımız sorunlara çözüm getirmesini bekleriz. Eğer bu sorunlara çözüm getirmezse müdür o okulda çalışamaz.”*

*“Sonuçta biz makine değiliz, hepimiz birer insanız. Müdürle sorun yaşadığınız zaman o günkü bütün moral ve motivasyonunuz biter ve ders anlatma isteğiniz gider.”*

#### **4.2.5.8. Personeli Önemsemek**

Okul müdürü personelinin maddi ve manevi yönden gelişmesini isterse bu da okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişkiye olumlu yansıtacak ve böylece öğretmen ile okul müdürü arasında olumlu bir etkileşim olacaktır. Bu da öğretmenin akademik

iyimserlik seviyesini artıracak, okulu sevmesine ve daha fazla gayret göstermesine neden olacaktır. Diğer okul müdürlerinin de başı ile tasdik ettikleri bu durumu okul müdürü vermiş olduğu bir örnekle aşağıdaki gibi açıklamıştır:

*M5: “Örnek olarak bizim engelli bir öğretmenimiz benden nöbet tutmamak konusunda pozitif ayrımcılık istedi ve ben kendisine nöbet görevi vermedim. Nöbet görevi için ücret verilmeye başlandıktan sonra öğretmene ben teklif ettim. Hocam nöbet tutmak isterseniz size de Z kütüphaneye gibi uygun bir yerde nöbet verebiliriz diye. Öğretmen de bu davranışımı memnuniyetle karşıladı öğretmeni düşünmeniz ve ona bu şekilde yaklaşmanız onu mutlu ediyor ve daha çok çalışıyor.”*

### **4.3. Öğretmenin Öğrenci ve Veliye Olan Güveni İle İlgili Faktörler**

#### **4.3.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri**

##### **4.3.1.1. Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı**

Son on yılda komşu ülkelerimiz olan Irak ve Suriye’deki iç savaşlar nedeniyle ülkemize yoğun bir göç olmuştur. 2016 Haziran ayı itibariyle Türkiye’de bulunan Suriyeli çocuk sayısı 992 bin olup bunlardan şu ana kadar okullarımıza gönderilen Suriyeli öğrenci sayısı 330 bindir. Bu 330 bin öğrencinin 220 bini ilkökula, 70 bini ortaokula, 40 bini de ortaöğretime devam ediyor. Bunların da büyük bir çoğunluğu geçici eğitim kamplarında eğitim görüyor. 70 bini ise kampların dışında, gerek özel okullara gerekse devlet okullarına devam ediyorlar. Bu çocuklar için bazı okullarda geçici eğitim merkezleri kurulmuş ve bu şekilde eğitim öğretime devam ediyorlar. Türkiye’deki Suriyelilerin eğitimine ilişkin Geçiş Eğitim Merkezi konseptinin bizim eğitim sistemimize dahil edilmesi öncesinde gerekli olan Türkçe dil bilgisi ve gelecekleri sınıfla alakalı yeterlikler 3 sene içerisinde oluşturulacak ve Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) misyonunu tamamlayacak. Bu süre zarfında GEM’deki öğrenciler de Türk eğitim sistemine dahil edilecek. Yani bu öğrenciler de Türk öğrencilerle aynı sınıflarda eğitim öğretime devam edecekler.

Tabii ki bu öğretmenler tarafından pek hoş gitmeyen bir durum olup öğretmenler Suriyeli öğrencilere ve onların velilerine güvenmiyorlar. Omların başarılı olabileceklerini de düşünmüyorlar. Bu öğrencilerin sayısının artması durumunda sınıfın disiplin ve düzeninin bozulacağını düşünüyorlar. Bu duygu ve düşünceler de öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerini etkiliyor. Öğretmenler grubunda bu konuya hiç

değnilmemişken okul müdürlerimiz bu konudaki fikirlerini kısa ve öz birer cümleyle aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

*M3: “Yabancı uyruklu öğrencilerde öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyelerini olumsuz yönde etkiler.”*

*M4: “Yabancı uyruklu öğrenci sayısının artması öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyelerini kesinlikle düşürür.”*

#### **4.3.1.2. Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı**

Kaynaştırma eğitimi, öğrenmede güçlük yaşayan, zihinsel gerilik olan ya da herhangi bir bedensel engeli olup özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ve öğretimlerini normal gelişim gösteren akranları ile birlikte normal sınıflarda sürdürme esasına dayanan destek hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır. Türkiye’de tüm okul türlerinde 2016 yılı itibariyle 44.278 öğrenci kaynaştırma eğitimi almaktadır (<http://www.meb.gov.tr>). Bu öğrencilerin her biri için okulda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanır. Öğretmen bu öğrencilere bu plan dahilinde ders işlemekte ve bu öğrencilere özel ölçme ve değerlendirme yapmaktadır. Tabii ki bu durum bu öğrencilerin dersine giren her öğretmen için ekstra bir iş demektir. Bu iş yükü ve öğrencinin sınıftaki olumsuz davranışları öğretmenleri yılgınlığa ve bezginliğe sürüklemektedir. Ayrıca öğretmenler özel eğitim konusunda yeterli eğitimi almadıkları için öz yeterlikleri de düşük olmaktadır. Öğretmenler bu öğrencilere güvenmedikleri için bir şey başarabileceklerini düşünmüyorlar. Bu öğrencilerin sayısının artması durumunda tıpkı yabancı öğrenciler de olduğu gibi sınıfın huzuru, disiplin ve düzeninin bozulacağını düşünüyorlar. Tecrübeli bir okul müdürü bu konuyu aşağıdaki gibi açıklamıştır.

*M1: “Bir sınıftaki kaynaştırma öğrencisi sayısının fazla olması da öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyelerini düşürür. Mesela bazı sınıflarda 3-4 kaynaştırma öğrencisi vermek zorunda kalıyoruz, hemen öğretmenlerden şikayetler geliyor, bu öğrencilerle uğraşmak zor oluyor diyorlar. Çünkü bu öğrenciler özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler olup öğretmen kendisini bu konuda yetersiz hissetmektedir. Öğretmenler bu*

*öğrenciler için çeşitli girişimlerde bulunuyorlar ve bu girişimler başarısızlıkla sonuçlandığı zaman öğretmen de pes ediyor. Çocuklar sınıfla uyum problemi yaşıyorlar, arkadaşlarına karşı saldırgan tavırlar sergiliyorlar. Öğretmen bu olumsuz davranışlarla uğraşmak zorunda yöntemler deniyor ve başarısız olduğu zaman bu tür öğrencileri sınıflarında istemiyorlar.”*

#### **4.3.1.3. Problemlı Öğrenciler**

Öğrencinin ailevi ya da sağlıkla ilgili bir probleminin olması da öğretmenin öğrenciye olan güvenini etkilemektedir. Öğretmenler bu tür çocuklara ön yargı ile yaklaşmakta ve bu çocukların yaşamış olduğu problemlerle akademik anlamda başarılı olabileceklerine inanmamaktadırlar. Dolayısıyla bu çocuklardan beklentilerini düşürmektedirler. Bu öğrencilere daha toleranslı davranmaktadırlar. Tabii ki öğretmen her öğrenciye aynı davranmamalı çünkü her öğrenci birbirinden çok farklı kişilik özelliklerine, çok farklı yaşantılara ve imkanlara sahiptir. Akademik başarı anlamında her öğrenciden aynı beklentiye sahip olması gerektiğini düşünen bir öğretmenin bu tür problemlı öğrenciler ile ilgili düşünceleri aşağıda verilmiştir.

*Ö7: “Ailevi veya sağlıkla ilgili problemi olan öğrenciler hakkında bilgi sahibi olduğum zaman bu öğrenciye karşı daha toleranslı davranıyorum. Bu tür öğrenciler ödevlerini yapmadığı ya da sorumluluklarını yerine getirmediikleri zaman bunlara ceza uygulayamıyorum. Bu da benim işimi profesyonel olarak yapmama engel olarak görüyorum. O öğrencilerden beklentim azalıyor ve o öğrencilere bir şeyler öğretmek adına akademik iyimserliğim azalıyor.”*

#### **4.3.1.4. Seviye Sınıfları Uygulaması**

Seviye sınıfı, yapılan bir ölçme sonucuna ya da bir alt sınıftaki başarısına göre seviyeleri yakın olan öğrencilerin aynı sınıflara konmasıdır. Homojen sınıflar oluşturmak amacıyla yapılan bu uygulama Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yasaklanmış olup özel okul ve etüt merkezleri ile bazı devlet okullarımızda gayri resmi olarak yapılmaktadır. Ya da yabancı dil ağırlıklı sınıflar oluşturularak bir bakıma başarılı olan öğrenciler bu sınıflarda toplanmaktadır. Bu şekilde oluşturulmuş başarı



seviyesi yüksek olan sınıflarda derse giren öğretmenler daha fazla gayret göstermekte ve akademik başarıya daha önem vermektedir. Öğrencilere güvenmekte, onların başarılı olabileceğine inanmakta ve derse daha istekli ve daha hazırlıklı gelmektedirler. Bu öğrencilerle ve bu öğrencilerin velileri ile işbirliği yapabileceğini düşünmektedir. Fakat başarı seviyesi düşük olan sınıflarda derse girmek öğretmen için adeta bir ceza gibi algılanmaktadır. Öğretmenler bu sınıflarda derse girmek istememektedirler. Bu sınıftaki öğrencilerin başarılı olacaklarına ve bu öğrencilere bir şeyler öğretebileceklerine inanmamaktadırlar. Bir okul müdürü aynı okulda seviyesi farklı olan sınıflarda derse giren öğretmende gözlemiş olduğu değişimleri aşağıdaki gibi açıklamıştır.

*M4: “Doğrudan seviye sınıfı oluşturmadık lakin yabancı dil ağırlıklı sınıflar oluşturduk ve bu sınıflara alacağımız öğrencileri bir sınavdan geçirdik. Bu sınıflardaki öğrencilerden takdir ya da teşekkür belgesi almayan öğrenci sayısı bir veya iki öğrenciyi geçmemektedir. Biz eğer bu şekilde sınıflar oluşturmasaydık takdir teşekkür alan öğrenci sayısı daha da düşecekti. Öğretmenin normal sınıfta derse girerken ki akademik iyimserlik düzeyi ile seçilmiş bir sınıfa girerken ki akademik iyimserlik düzeyi farklı oluyor.”*

Seviyesi düşük olan sınıflardaki öğrencilerden velinin, okul yönetiminin ve üst yöneticilerin hiçbirinin bir beklentisi olmamaktadır. Fakat seviyesi yüksek olan sınıflardan herkesin bir beklentisi olmaktadır. Yani seviyesi yüksek olan sınıflarda derse giren öğretmenden akademik başarı beklentisi daha fazla olduğu için bu durumun öğretmen üzerinde bir baskı oluşturacağı düşünülmektedir. Fakat seviyesi düşük olan öğrencilerin başarılı olacaklarına inanmadıkları için bu sınıflarda derse girmek öğretmenler için adeta bir işkence gibi gelmektedir. Derste vakit geçirememektedir. Dolayısıyla okul müdürüne göre öğretmenlerin çoğunluğu seviyesi yüksek olan sınıflarda derse girmek istemektedir.

*M2: “Öğretmenler seviyesi iyi olan sınıflarda derse girmek istiyor, seviyesi düşük olan sınıflarda ise derse girmek istemiyor”.*

Başka bir okul müdürü seviye sınıfındaki öğrencilerin başarı durumlarını ve bu konudaki izlenimlerini açıklamış olduğu konuşması aşağıda nakledilmiştir.

*M1: “Biz de İngilizce sınıfları yaptık ve bu sınıflardaki bütün öğrenciler takdir belgesi aldı. Teşekkür alan bile yok. Öğretmenler bu sınıflarda derse girmek için yarış ediyorlar ve bu sınıfları vermediğimiz öğretmenler bize sitem ediyor. Yani bu da öğretmenin bu sınıflara derse girerken çok motive olduğunun bir göstergesidir. Öğretmenler derse girerken harikaymış ya bu sınıflarda derse girerken öğretmenliğimden haz duyuyorum.”*

Bu duruma farklı bir açıdan bakan okul müdürü ise seviye sınıflarının hem başarı seviyesi düşük olan öğrenciler hem de bu sınıflarda derse giren öğretmenler için bir kayıp olduğu, bu sınıftaki öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik yaşadığı ve bu sınıflara giren öğretmenlerinde bu sınıflardan hiçbir beklentilerinin olmaması nedeniyle akademik iyimserliklerinin düştüğünü ifade etmiştir.

*M5: “Seviye sınıfı uygulamaları öğrenci ve öğretmeni kaybetmemize neden oluyor. Öğrenci de başarısızlığını kabul ediyor ve çalışmak istemiyor. Öğretmende zaten bu sınıftan bir beklenti olmadığını düşünerek hiçbir çaba sarf etmiyor. Yani seviye sınıfları öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyeleri üzerinde etkili olmaktadır.”*

Üst yöneticiler okul başarısını TEOG sınavlarında başarılı olan öğrenci sayıları ile ölçmektedirler. Başarısız öğrenciler için ne yapıldığı çok da önemli olmamaktadır. Bu da okul müdürlerini yasak olmasına rağmen seviye sınıfları uygulamasına itmektedir. Ayrıca başarılı sınıflara kendilerince başarılı gördükleri öğretmenleri vermektedirler.

*M1: “Seviye sınıfları yapılması yasak ama bu İngilizce ağırlıklı sınıfların yapılması bir bakıma bu işe bir yol gösterdi. Tabii biz burada bu sınıflara girecek olan öğretmenleri de seçmek durumundayız. Yani başarılı olan sınıflara kendimizce başarılı olan öğretmenleri veriyoruz.”*

Üst yöneticilerin vurgu yapmadığı ya da önemsemediği bir konu olan başarısız öğrenciler için yapılan çalışmalar okul müdürleri açısından adeta boşa kürek sallamak gibi.

*M5: “Bizi buna iten ise üst yöneticilerin bizden Fen Lisesine kaç öğrenci kazandırdığımızı, yanlışı az olan kaç öğrencimiz olduğunu sormasıdır. Başarısız öğrenciler için ne yaptığımızı soran hiç kimse yok.”*

*M1: “Denetim bizden neyi isterse biz ona yönelik olarak çalışırız. Üst yönetimin benden istemediği bir şey için uğraşmak bizim için angarya gibi bir şeydir.”*

#### **4.3.2.Velinin Sosyo-Ekonomik Seviyesi**

Bazı okul müdürleri ve öğretmenlere göre sosyoekonomik seviyesi yüksek olan velilerin okulla daha çok irtibat halinde olduğu, öğrencilerinin başarılı olmalarını önemsedikleri, okuldan beklentilerinin olduğu, öğretmenle daha sağlıklı iletişim kurdukları düşünülmektedir. Bu da öğretmende veliye ve öğrenciye karşı bir güven oluşturmaktadır. Öğretmen bu öğrenciler ve velileri ile iş birliği yapabileceğini düşünmektedir. Sosyoekonomik seviyesi düşük olan velilerin çocuklarından oluşan sınıflarda ne velinin ne de öğrencilerin bir beklentisi olmadığı için öğretmenler bu sınıflarda derse girmek istememektedirler. Bu da onların daha az çaba sarf etmelerine sebep olmaktadır. Bir okul müdürünün bu konudaki açıklaması aşağıda verilmiştir.

*M1: “Sosyoekonomik seviyesi düşük olan bir veli profiline sahip okulda öğretmeni zorlayacak bir şey olmadığı için öğretmen daha az çaba sarf ediyor. Okul kültürü oturmuş, öğrenci sayısı fazla olan ve velinin sosyoekonomik seviyesi yüksek olan okullarda eğitime olan bakış açısı daha farklı oluyor. Veliler okul yönetimi ve öğretmenleri daha fazla çaba sarf etmeleri ve daha iyi olmaları konusunda zorluyorlar...”*

Okul müdürünün bu düşüncelerini destekleyen bir öğretmen de velilerin eğitim seviyelerine bakarak onlarla işbirliği yapılabileceğine ya da yapılamayacağına karar verdiğini belirtmiştir. Velilere ve öğrencilere akademik anlamda başarılı olabileceklerine dair güven duygusunun da bu karar neticesinde oluştuğunu aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

*Ö3: “Eğitim seviyesi yüksek olan veliler çocuklarının okumasını ve başarılı olmasını istiyorlar ve bu konuda okuldan bir beklenti içine giriyorlar. Eğitim seviyesi düşük olan velilerin çocuklarını okutmak gibi bir derdi olmuyor. Bu durum da ister istemez öğretmeni etkiliyor. Yani velinin eğitim seviyesi yüksek ise bu öğrenci başarabilir, bu veli ve öğrenciye güvenilebilir deyip biraz daha fazla gayret ediyoruz. Velinin eğitim seviyesi düşükse ve öğrencinin okuması konusunda bir beklentisi yoksa öğretilmekte fazla gayret etmiyor. Bizim öğrenci ve veliye güven duymamız hususunda velinin eğitim seviyesi ve okuldan beklentileri önemli bir etkidir.”*

Sosyoekonomik seviyesi düşük olan sınıflarda derse giren öğretmenler bu öğrencilerin başarılı olabileceklerine inanmadıkları gibi bu sınıflarda derse girmek de istememekteler.

*Ö7: “Sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan bir mahalleden gelen öğrencilerin oluşturduğu bir sınıfımız var. Bu sınıfta hiçbir öğretmen derse girmek istemiyor. O sınıfta derse giren öğretmenin moral ve motivasyonu düşüyor.”*

Çünkü öğretmen verdiklerinin karşılığını bulmuyor. Öğrenciler ve veliler öğrencinin başarısızlığını kabul etmiş olduğu için okuldan tek beklentileri öğrencinin problemsiz bir şekilde diplomasını alarak zorunlu eğitimi tamamlamasıdır. Bu yüzden öğrenciler derse aktif katılım göstermiyor, ödevlerini yapmıyor ve sorumluluklarını yerine getirmiyor. Öğrencisinin başarısızlığını kabul eden veli de öğrenciden umudunu kestiği için onu takip etmiyor. Bu da öğretmenin öğrenci ve veliye olan güvenini olumsuz yönde etkiliyor.

*Ö6: “İlk başlarda öğretmen böyle bir sınıfta istekli derse girer fakat verdiklerinin karşılığını görmezse o öğretilmekte çaba göstermekten vazgeçer.”*

Sosyoekonomik seviyenin veliye olan güveni etkilemeyeceğini düşünen bir öğretmen ise özel okuldaki yıllarını hatırlayarak şu açıklamalarda bulunmuştur:

Ö5: “Ben özel okulda da çalıştım. Velinin eğitim seviyesinin yüksek olması ya da sosyo ekonomik seviyesinin yüksek olması benim bu veli ile iyi bir iletişim ortaya koyup sonrasında da bunu öğrenciye yansıtacağım anlamını taşıyor. Bazen öyle veliler oluyor ki orada. Ukala, öğretmenle nasıl konuşması gerektiğini bilmeyen, haddini bilmeyen velilerle karşılaşıyorsun ki özel okullarda bunlara çok sık rastlayabiliyoruz. Bu durum da aslında beni olumsuz yönde etkiliyor. Ben bu yüzden özel okuldan ayrılmak zorunda kaldım.”

Bu düşünceyi destekleyen bir başka öğretmen ise düşüncesini şu cümleyle ifade etmiştir.

Ö7: “Velinin sosyo ekonomik seviyesi veli ile olan işbirliği boyutunu etkilemez.”

Her iki veli türü ile çalışan bir başka öğretmen de sosyo ekonomik seviyenin etkili olmadığını verdiği şu örnekle açıklamıştır:

Ö3: “Sosyo ekonomik seviyesi düşük olan velilerin bulunduğu okulda velilerin bizden beklentileri vardı ve bu beni çok etkiliyordu. Şimdi geldiğimiz okulda velilerin sosyo ekonomik seviyesi yüksek olmasına ve benim daha fazla gayret etmeme rağmen ne öğrencilerin ne de velilerin beklentisi olmadığı için bu beni çok etkiliyor. Bu durumun sosyo ekonomik seviyeyle alakası yok.”

#### **4.3.3.Veli-Öğretmen ve Veli-Okul Arasındaki İletişim, Şikayetler ve Soruşturmalar**

Okul müdürleri ve öğretmenler, öğretmenler ve veliler arasındaki iletişimin ve işbirliğinin çok önemli olduğu konusunda hemfikirdirler. Velilerin okulu önemsemesi, öğretmene değer vermesi, okuldan beklentisi olması, okulda yapılan çalışmalara ve etkinliklere katılıp destek olması öğretmeni daha çok çalışmaya ve başarılı olmaya yönlendirmektedir. Veliler ile öğretmenler arasında iyi bir iletişim, uyum ve işbirliği olursa öğretmenlerin akademik iyimserlikleri artmaktadır.

M4: “Okulun fiziki yapısı, okul kültürü, okul yöneticilerinin davranışı ve en önemlisi öğretmenlerin davranışları olduğunu düşünüyorum. Öğretmen davranışları okulun akademik başarısındaki en önemli etkidir. Bunu bütün toplantılarda dile getirmemiz gerekir. Bir öğretmen çocuğun özgüvenini kaybetmesine ve başarısız olmasına neden olabiliyor. Bir başka öğretmen ise aynı sınıfa girerek akademik başarıyı çok artırabiliyor. Öğretmenin öğrenciyle birebir ilgilenmesinin yanında veliyle de iletişim halinde olması da çok önemli.

İletişim alanında doktora yapmış olan İngilizce öğretmeni iletişimin önemli olduğunu, okuldaki iletişim türlerini ve öğretmenin velilerle olan olumsuz iletişiminden nasıl etkilendiğini açıkladığı cümleleri aşağıda verilmiştir.

Ö5: “İletişim faktörü önemli.”

Moderatör: “İletişim derken müdürün iletişiminden mi bahsediyoruz?”

Ö5: “Öğretmen öğrenciyle iletişim kurar, veliyle iletişim kurar, müdürle iletişim kurar ve öğretmen öğretmenle iletişim kurar. Dört tane iletişim basamağı var. Burada öğretmenin iletişim becerileri ve öğretmenin iletişimine katılan ya da dahil olan diğer bireylerin öğretilerde uyandırmış olduğu duygu durumu. Yani şimdi veliyle yanlış bir iletişime giren öğretmen o hafta içerisinde ya da o gün ders esnasında yanlış bir şekilde birkaç cümle kurabilir ya da velinin kurduğu birkaç yanlış cümle moral bozucu bir noktaya taşır. Öğretmenin o hafta bütün motivasyonunu yerle bir eder. Bir hafta eğitim öğretim anlamında çok önemli bir zaman dilimidir. Öğretmenlerin okul ortamında ya da öğretmenler odasında en çok konuştuğu cümlelerden biri nedir: Ya bu velilerden çok çekiyoruz. Ya da bu veliler de her işimize karışmak zorunda mı? Ya da artık veliler bizi yönetmeye başladı. Veliler öğretmeni şekillendirmeye başladı şeklinde varyasyon ediyoruz. Velinin öğretmenle olan ya da öğretmenin veliyle olan iletişimi.”

Aynı öğretmen başarısız çocuklar için velilerle işbirliği yapılabileceğine inanmakta ve bunun için en etkili yollardan birisi olarak veli ziyaretlerini görmektedir.

*Ö5: “Hocamın söylediklerine katılmakla beraber öğrencinin defter kalem getirmemesinin nedenini araştırıp buna yönelik bir tedbir alınması durumunda hem öğrenci kazanılabilir hem de öğretmenin akademik iyimserlik seviyesi yükseltilebilir. Bunu da veli ziyaretleri ile başarabileceğimizi düşünüyorum.”*

Velilerin öğretmenin işine karışması, her şeye müdahil olması, sürekli olarak okul yönetimine, ilçe yönetimine, BİMER ve ALO 147’ye şikayette bulunması ise öğretmen tarafından özerkliğine bir müdahale olarak algılanmakta, öğretmeni yılgınlığa ve bezginliğe itmektedir. Moral ve motivasyonunu düşürüp daha az çalışmasına neden olmaktadır. Bu durumda ise öğretmenlerin akademik iyimserliği azalmaktadır.

*M6: “Yani işin özünde şunu söyleyebiliriz öğretmenin kaygılarını azaltmak onun akademik iyimserlik seviyesini yükseltecektir. Günümüzün problemi aslında öğretmen üzerindeki veli baskısı ya da şikayet edildiği kurumun baskıdır. Bu baskıları azaltabilmek öğretmenin başarısını ve akademik iyimserlik düzeyini artıracak önemli bir etkidir. Hasbel kader öğretmenimizin öğrencilere karşı sesinin biraz yükseltmesi durumunda bile öğretmenimizin endişelendiğini hissedebiliyorum. Acaba BİMER’ e ya da ALO 147 ye şikayet edilir miyim korkusu oluşuyor. Öğrenciyi azarlamak ve onlara karşı sesini yükseltmek doğru bir davranış olmamakla birlikte öğretilmekte bir insan olup istemesek de psikolojik durumuyla alakalı olarak bu tür durumlarla karşılaşabiliyoruz.”*

Velilerin okuldan beklentilerinin ne olduğunu bilmek, onların istek, öneri ve şikayetlerini dinleyip yerine getirilmese dahi bir cevap vermek velilerin okula ve öğretmenlere olan güvenini artırmakta, okul-veli işbirliğine olumlu katkıda bulunmaktadır. Okulun huzuru için bu durumun çok önemli olduğunu düşünen bir okul müdürü bu tür problemlerin çok yaşandığı bir okula atanmış ve bu problemi nasıl çözdüğünü şu şekilde açıklamıştır:

M2: “Öğretmen için, müdür için herkes için en başta geçerli olan husus çalışılan ortamın huzurlu olması. Ben bu okuldaki görevime başladığımda bana ilk söylenen şu oldu. “Müdürüm ne işin var senin bu okulda? Bu okulda çok şikayet olur, velinin öğretmenler üzerindeki baskısı çoktur ve sürekli soruşturma yapılır.” Bu da öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin moral ve motivasyonunu düşürmekte çalışma azim ve gayretini düşürmektedir. Bu durum için bir okul müdürü olarak ilk yaptığım iş büyük bir okul olmamıza rağmen tüm sınıflarda yapılan veli toplantılarına katıldım ve velilerimize konuşma yaptım. Öğretmenler üzerindeki baskının, şikayetlerin ve soruşturmaların okulun psikolojik havasını olumsuz etkilediğini ve öğretmenlerin moral, motivasyon ve çalışma azimini düşürdüğünü belirttim. Bir okul müdürü olarak problemle ilgili olarak ilk başta sınıf öğretmeni, ders öğretmeni, rehber öğretmen, müdür yardımcısı ve en sonunda benimle görüşmeden hiçbir yere öğretmenimizi ya da okulumuzu şikayet etmenizi istemiyorum dedim. Veliler de bu durumdan çok memnun oldular ve bizlere güvenmeye başladılar. Ben velilerime senede iki veya üç defa mektup yazarım, mektubun alt kısmına istek ve önerilerini bizimle paylaşmalarını isterim geri dönüşlerini takip ederim. 2400 öğrencimiz olup velilerden gelen istek ve önerileri teker teker okuyup gruplandırımdı, değerlendirdim ve velilere tekrar dönüş yaptım. Bundan velilerimiz de çok memnun oldular. Tüm bu çalışmaların sonucunda iki yıllık görev sürecimde ALO 147 ve BİMER gibi şikayet hatları haricinde okulumuz ve öğretmenlerimiz ile ilgili herhangi bir şikayet gelmemiş olup, herhangi bir soruşturma yapılmamıştır. Bu da öğretmenlerimizin ve yöneticilerimizin okulda huzurlu ve mutlu olmalarını sağlamıştır. Birçok öğretmenimiz özellikle de kadınlar yanıma ağlayarak gelerek bana teşekkür ettiler. Sizlerde takdir edersiniz ki şikayetler ve soruşturmaların öğretmen üzerindeki etkileri çok olumsuz olmakta, öğretmenin moral ve motivasyonunu düşürmekte. Bu da okulun ve öğretmenin her türlü başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. O yüzden benim en çok önem verdiğim şey okulda öğretmenlerin ve personelin mutlu huzurlu olmalarıdır. İlk zamanlarda öğretmenler ile veliler arasında tampon görevi gördük ve sonraları okul olarak biz hatalarımızı gördük ve hatalarımız konusunda



*öğretmenlerimizi bilgilendirdik ve hatalarımızı azaltmaya gayret ettik. Bu çalışmalardan sonra velilerin öğretmenler üzerindeki baskısı gün gün azalmaya başladı. Velilerimiz çok önemli ve değerlidirler, okulun başarısındaki katkıları çok fazladır fakat öğretmenler üzerinde yoğun bir baskı yapmalarına izin vermeyiz ve bunlara hakları yoktur. Öğretmenin mutlu ve huzurlu olması çok önemlidir.”*

Bu düşüncelere katılan bir başka okul müdürü de öğretmen üzerindeki veli baskısının pozitif yöne yönlendirilebileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

*M1: “Velilerin öğretmenler üzerindeki olumsuz baskıları okul yöneticilerinin iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanmaları sayesinde olumlu yöne kanalize edilebilir diye düşünüyorum.”*

#### **4.3.4.Veli ve Öğrencilerin Okula ve Öğretmene Güven Duyması**

Güven, kişinin diğer insanlar hakkında şeffaf, dürüst yardımsever ve iyiliksever olduklarını düşünmesidir. Öğrenciler ve veliler okula ve öğretmene güvenirse öğrenciler derslerine daha çok çalışmaktadırlar. Bu da öğretmenin işini daha iyi yapabilmesine, akademik iyimserliğinin artmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin öğretmenine güvenmesinin öğretmen üzerindeki etkilerini yine bir öğretmenden dinleyelim:

*Ö4: “...Öğretmende o şevk oldukça bu çocuklara da yansıyor. Mesela ben çocuklara sordum. Siz böyle başarılı diye bilinen bir okulda öğretmenlerinize güveniyor musunuz? Başarınızın sırrı nedir diye sordum. Bizim öğretmenlerimiz akademik anlamda iyi yetiştikleri için bu bize olumlu yansıyor ve bizim iyi bir eğitim almamızı ve başarılı bir okul olmamızı sağlıyor. Demek ki öğretmenlerini genel anlamda başarılı buluyorlar. Bu da onların motivasyonlarını artırıyor.”*

Moderatör: “Öğretmenin mi öğrencinin mi?”

*Ö4: “Öğrencinin de artırıyor öğrencinin motivasyonu arttıkça bizim motivasyonumuz ve akademik iyimserliğimiz de artıyor.”*

Öğretmende öğrencilerine ve velilere güvenirse, öğrencinin başarabileceğine inanırsa, veli ile işbirliği yapabileceğine inanırsa daha fazla gayret etmektedir. İşte bir öğretmenin bu bulguyu destekleyen ifadesi:

*Ö5: “Yine öğrenciyle girdiği bir münakaşa. Ergenlik döneminde olan öğrencilerimiz var. Haliyle o dönemin getirmiş olduğu bazı davranışlardan dolayı kadın ya da erkek öğretmen fark etmez ters davranışlarda bulunabiliyorlar ya da ters söylemler geliştirebiliyorlar. Bu tür davranışlarda öğretmeni: Ya ben bu öğrencilere ne yapabilirim ki gibi bir kaygılandırmaya götürebiliyor. Öğrencisiyle çok iyi bir iletişim kuran öğretmen ya da öğrencileri tarafından hoşgörülle, muhabbetle karşılanan bir öğretmen de: “Ben bu “öğrencilerle yapabilirim algısı oluşuyor ve bu onu motive ediyor”*

Öğrencisinin başarılı olmasını isteyen ve bunu önemseyen veliler bunun için ilk olarak iyi bir okul arayışına girerler. Okulun temizlik, düzen ve disiplini velilere okulun kalitesi hakkında ön bir bilgi verir. Ya da bu ilk izlenim veliyi çok etkiler. Veliler okulu benimser ve okulda iyi bir eğitim olacağı kanaatine varırsa öğrencisini kayıt yaptırır ve okul yönetimi ile işbirliği yapar. Velinin okula olan güveni öğretmen ve yöneticilerin görevlerini daha iyi yapmalarını ve veli ile işbirliği yapabilmelerini sağlamaktadır. Böylece öğretmenin akademik iyimserliğin bir boyutu olan öğretmenin öğrenci ve veliye olan güveni artar. Özellikle okul müdürlerimiz bu konunun üzerinde çok durmuşlar ve çok önemli olduğunu düşünmektedirler.

*M6: “Okulun fiziki görünüşü ilk planda önemlidir. Yani dışarıdan ilk defa girdiğinizde okulun bahçesi, dış cepheden görünüşü, koridorları, yönlendirme levhaları ve okulun temizliği çok önemlidir. Okula ilk defa gelen bir kişi okulun ve öğrencilerin akademik başarı seviyesini bilemez fakat okulun fiziki durumuna bakarak buradan okulun ve öğrencilerin akademik başarıları hakkında bir çıkarımda bulunur. Okulda düzensiz bir ortam varsa okula gelen veli burada iyi bir eğitim olmayacağını düşünür. Tam tersi olarak okulun fiziki şartları çok iyi, düzenli ve temiz ise okuldaki akademik başarının da iyi olacağını düşünür. Okulun fiziki*

*şartlarının olumlu ve güzel olması öğrencinin ve personelin okulu sahiplenmesini sağlar.”*

Tüm bu açıklamalara katılan okul müdürü fiziki durumun yanında okul yöneticilerinin ve personelin velileri karşılama şeklinin ve hatta okulda güvenlik görevlisi olmasının dahi velinin okul hakkındaki ilk izlenimini ve okula olan güvenini çok etkilediğini düşünmektedir. Okul müdürü bu durumu şu şekilde izah etmiştir:

*M5: “Veli okula geldiği zaman okulu görür, kapının girişinde şöyle sağına soluna bir bakar. Okul idaresinin onu karşılmasına, okulun temizliğine, düzenine, disiplinine ve okulda güvenlik görevlisi olup olmadığına bakar ve bu okulun öğrencisi için uygun olup olmadığına karar verir. Eğer okulu uygun bulmazsa öğrencisi için yeni bir okul arayışına girer. Bu okulda göreve ilk başladığımda ilk yaptığım iş okulun girişini düzenlemek oldu.”*

Okulda güvenlik görevlisi bulunmasının çok önemli olduğunu düşünen bir başka okul müdürünün bu konudaki açıklamaları aşağıda verilmiştir.

*M5: “...Bir de güvenlik görevlisi tutabilirsek öğrenci, öğretmen ve velilerin okula olan bakışları olumlu yönde artacak ve bu da okulun akademik başarısını etkileyecektir. Öğrenci ve velinin okula ilk geldiği gün edinmiş olduğu izlenimi çok önemli olup çocuğunu emanet edebileceği uygun bir okul olduğu kanaatine varması çok önemlidir. Tabii güvenlik görevlisi tutmak maddi imkan meselesidir. İmkanlarınız yetersiz ise görevli tutmak zordur. Bu da okul müdürü ve öğretmenlerin motivasyonunu artıracak ve daha fazla gayret etmelerini sağlayacaktır. Tam tersi bir durumda okul ile ilgili velilerin izlenimleri olumsuz olursa öğretmen ve yöneticiler okuldan kaçmanın yolunu arar ve ne şiş yansın ne kebab der hiç gayret etmez. Velilerin olumlu dönütleri bizim iş yapma konusundaki şevkimizi artırmaktadır.”*

Bir başka öğretmen velilerin okula olan güvenini artırmak için yapılacak çalışmalarını yazılı olarak getirmiştir.

*Ö1: Velilerin eğitime olan güvenini artırmak için öncelikle özverili bir akademik çalışma gerekiyor. Akademik yönden iyi eğitim alan öğrenci velilerinin okula güveni kendiliğinden oluşmaktadır.*

*Ayrıca velileri olumsuzluklarda haberdar etme, rehberlik servisi ile görüşmelerini sağlama, öğrenciye küçük ödüllendirmeler yapma vb. velilerin güvenini artırmaktadır.*

*Velilerin ailevi sorunlarını paylaştığında onlara kulak verme, anlayışlı davranma.*

*Öğrencinin yaşadığı ergenlik dönemi olumsuzluklarını aileyle birlikte giderme çabaları.*

*Öğrencilerle düzenlenen gezi, piknik, halı saha vb sosyal etkinlikler.*

*Veliye karşı dürüst, samimi ve tutarlı davranma.*

*Öğrencinin eğitime olan güvenini artırmak için: öncelikle karşımızdakinin çocuk olduğunu unutmamalıyız.*

*Öğrenciye karşı dürüst, samimi ve tutarlı davranmalıyız.*

*Ders etkinliklerinde çeşitlilik arz etmeliyiz.*

*Esprili ve arkadaşça yaklaşım.*

*Öğrenciye hakaret, küfür vb sözlerle yaklaşmama, sınıfta rencide etmeme.*

*Bireysel görüşmeler, rehberliğe yönlendirmeler.*

*Ailevi, maddi, manevi sıkıntılarında yardımcı olma, yol gösterme vb.*

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden faktörleri tespit etmek ve akademik iyimserliğin nasıl geliştirilebileceğidir. Bu bölümde bu amaca ulaşabilmek için araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1.Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre okul binasının çok eski olmaması, temiz ve düzenli olması, okulda atölye, laboratuvar ve spor salonunun olması öğretmenlerin akademik iyimserliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu sonuçlar Fırat'ın (2016) akademik iyimserlik üzerine nicel yöntemle yaptığı araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Fırat (2016) yaptığı araştırmada okulda laboratuvar ve spor salonu olup olmaması değişkenlerine göre; akademik iyimserliğin kolektif öz yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna varmıştır.

Öğrenilenlerin % 83'ü görme, %, 11'i işitme, % 3,5'i koklama, % 1,5'i dokunma ve % 1,5'i de tatma duyulanıyla olduğu belirtilmiştir. Buradan da öğrenilenlerin % 94'ünün "görme ve işitme" yoluyla olduğu anlaşılmaktadır (Çilenti, 1985). Bu da laboratuvarda görerek ve inceleyerek yapılan bir öğretimde, öğrenilen bilgilerin ne kadar kalıcı olduğunu gösterir. Yani bilgilerin kalıcı olması ve daha iyi kavranması, öğrencinin bizzat olayı görerek, yaparak ve yaşayarak öğrenmesiyle mümkün olur (Erten, 1993).

Öğretmenlerin % 52,5' i biyoloji dersinin öğretiminde etkin öğretim yöntemi olarak laboratuvar yöntemini görmektedirler. Yine, öğretmenlerin % 71,5'i de laboratuvarların en az teorik bilgi kadar önemli olduğunu dile getirmişlerdir (Erten, 1993).

Frederich Herzberg'in "Çift Faktör Teorisi" veya "Motivasyon-Hijyen Teorisi", iş tatmini üzerine kurduğu motivasyon teorisidir. Hijyen Faktörleri çalışanı daha fazla motive etmez ancak yoklukları demotive edicidir, bu nedenle mutlaka sağlanması gerekir. Aslında bu durumu branşı teknoloji tasarım olan öğretmenin konuşması şu şekilde özetlemektedir: *"Benim branşım Teknoloji ve Tasarım ve bulunduğum okulda teknoloji ve tasarım atölyesi olmadığı için ders işlerken çok*

*zorlanıyoruz. İllaki bizim bölüm için bir atölye gerekiyor.”* Dolayısıyla okulun temiz olması düzenli olması belki öğretmenlerin akademik iyimserliklerini artırmayabilir ancak bunların yokluğu öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarını düşürecektir. Aynı şekilde okulda atölye ve laboratuvar olmaması öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarını düşürmeyebilir ancak okulda atölye ve laboratuvar olması özellikle fen bilimleri, görsel sanatlar ve teknoloji tasarım branşları gibi atölyeyi çok kullanan öğretmenlerin işini daha iyi yapabilmesini sağlayacak bu da öğretmenin özyeterlik algısını artıracaktır.

Okuldaki ders araç ve gereçlerinin, eğitim öğretim materyalleri ve teknolojik imkanların yeterli olması durumunda öğretmenlerin öz yeterlik algısının artacağı sonucuna varılmıştır. Özellikle FATİH projesi kapsamında okullara kurulumu gerçekleştirilen etkileşimli tahtaların ve bu tahtalara bağlanan internet erişiminin çok önemli olduğu görülmüştür. FATİH projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur. EBA öğretmenlere ve öğrencilere eğitimde büyük kolaylık sağlayan bir platformdur. EBA'ya öğretmenler özel hazırladıkları içerikleri istediği gibi yükleyebilirken yine başka öğretmenler tarafından paylaşılan not ve sunumlara rahatlıkla ulaşabilmektedirler. Bu sistemle birlikte öğretmenler arasında iletişim daha kolay bir hal almıştır. EBA öğretmenlere sağladığı kolaylıkların daha fazlasını öğrencilere sağlamaktadır. EBA'ya giriş yapan bir öğrenci oldukça zengin bir içeriğe ulaşabilmektedir. EBA'ya giriş yapan öğrenci başka öğrenciler tarafından paylaşılan notlara, sunumlara, görsellere rahatlıkla ulaşabilmekte ve bu materyallerden istediği gibi faydalanabilmektedir.

Bu araştırmada İngilizce branşındaki bir öğretmen ders araç gereçleri ile öğretim materyallerinin ne kadar önemli olduğunu ve öz yeterlik algısını artırdığını şu sözlerle ifade etmiştir: *Akıllı tahtalarda kullandığım uygulamalar, internet bağlantısı sayesinde erişebildiğim olanaklar bana bu işi yapabileceğim ya da daha keyifli yapabileceğimi, daha başarılı bir şekilde bir yerine getirebileceğim algısını bende uyandırıyor.* Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen kolektif öz yeterlik inançlarını destekleyen kaynaklar araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda okuldaki ders araç-gereçlerinin, öğretim kaynaklarının çok olması ile öğretmenlerin öz yeterlikleri arasında çok güçlü bir ilişki vardır.

Okullardaki disiplin sorunları, fiziki koşullardaki yetersizlikler ve kalabalık sınıflar, öğretmen stresini arttırmakta (Sandıkcı, 2010), öğretmenlerin yaşadıkları stres,

çevresel ve etkileşimsel kaynaklı olabilmekte, sınıfın küçük, kalabalık, yetersiz materyalle donatılmış olması öğretilmekte strese neden olmaktadır (Öztürk, 1995). Sınıfla ilgili stres kaynaklarından birinin görülmesi normal karşılanırken, birden çok olması öğretilmekte strese neden olmaktadır (Tural, 1995). Frederick Herzberg'in iki faktörlü motivasyon teorisi, öğretmenlerin güdülenmesini açıklamakta yetersiz kalmakla birlikte, öğretmenlerin güdülenmesi konusunda bilinçli etkinliklerde bulunulmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir. Herzberg'in motivasyon teorisi insanın motivasyonunu hijyen faktörler ve güdüleyici faktörler olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Bireyin motivasyonun sağlanması için önce hijyen faktörler karşılanmalıdır. Daha sonra güdüleyici faktörler bireyin gerçekten motive olmalarını sağlayacaktır (Kurt, 2005). Okuldaki ders araç ve gereçleri de hijyen faktörlerden birisidir. Bunların varlığı öğretmenlerin özyeterlik algısını artırmayabilir fakat yokluğu öğretmenlerin özyeterlik algılarını düşürecektir. Ders araç gereçleri ile öğretim materyalleri öğretmene yardımcı olmakta konuyu daha akılda kalıcı şekilde anlatmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda konunun somutlaştırılması, farklı zeka türlerine sahip öğrencilere hitap etmesi ve öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmesi açısından öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır. Tüm bunlarda öğretmenin özyeterlik algısını artıracaktır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan sınıftaki öğrenci sayısının 30'dan fazla olması durumunda sınıf kontrolünün ve öğrenci takiplerinin zorlaştığı, her bir öğrenci için ayrılan zamanın azaldığı dolayısıyla eğitim öğretimin zorlaştığı ve öğretmenin özyeterlik algısının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bizi bu sonuca götüren en önemli bulgulardan biri bir öğretmenin *"Ben 45 kişilik bir sınıfta nasıl başarılı olabilirim."* diyerek kalabalık sınıflarda öğretmenlerin özyeterliklerinin düşeceğini ifade etmesidir. Ayrıca okuldaki öğrenci sayısının da 800'den fazla olmasının okul yönetimi ve öğretmenleri yorduğu yani okul yönetimi ve öğretmenlerin başarılı olabileceklerine dair inancını zayıflattığı sonucuna ulaşılmıştır. Zaten kalabalık okullarda eğitim öğretimin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için disiplin, düzen, huzur gibi bazı gerek şartlar vardır. Bunların sağlanması öncelikli olduğu için okul yönetimi ve öğretmenler bütün enerjilerini öncelikle bunlar için harcamaktadır. Bu şartlar sağlandıktan sonra akademik başarıya odaklanmaktadır. Bu durumu bir okul müdürümüzün şu cümlesi çarpıcı bir şekilde gözler önüne sermektedir: *"Okulumuzda 2550 öğrenci bulunmakta ve ikili öğretim yapılıyor. Bizim okulda akademik başarıdan daha önce gelen şeyler var. Tabii ki bunlar da akademik başarı için ön koşul niteliğinde. Ama biz önceliği bu hususlara veriyoruz sonra akademik başarı geliyor. Nedir bunlar: okulun temizliği,*

*disiplini, güvenliği ve eğitim öğretimin düzenli ve sorunsuz bir şekilde yürütülmesi. Kalabalıktan dolayı sürekli olarak problemler çıkıyor. Günlük iki veya üç defa ambulans çağırıyoruz.” Kalabalık okullarda okulun disiplin ve düzenine ayrılan vaktin çok fazla olduğunu okuldaki öğrenci sayısının azalması ile özyeterlik algısının arttığını bir okul müdürümüzün şu ifadesiyle daha iyi anlayabiliriz: “Bizim geçen yıl öğrenci sayımız 800 civarındaydı bu yıl ise 600 öğrencimiz var ve bu yıl çok daha farklıyız. Ben ilk defa idareciliğimi şimdi hissediyorum. Alana hakim olduğumu hissediyorum.”*

Bu bulgular Çoban (2010)’ın öğrenci sayısı 1-250 ve 250-500 olan okulların öğrenci sayısı daha çok olan okullara göre akademik iyimserliklerinin ve örgütsel bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu bulguları ile örtüşmektedir. Fırat’ın (2016) yaptığı araştırmada bu bulguları destekler niteliktedir. Fırat’a (2016) göre, akademik iyimserliğin güven ve akademik vurgu alt boyutlarında okulun öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark görülmemesine rağmen kolektif öz yeterlik boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenci sayısı 1-99 olan okulda görev yapan öğretmenlerin, öğrenci sayısı 200-299, 300-399, 400-499, 500 ve üzeri olan öğretmenlere göre; öğrenci sayısı 100-199 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrenci sayısı 500 ve üzeri olan öğretmenlere göre öz yeterliliğinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması durumunda özellikle disiplin sorunlarının baş göstereceği, her öğrenci için ayrılan zamanın azalacağı görülmekte ve tüm bunlar öğretilimde başarısız olacağı inancını uyandırmaktadır. Bu gerekçelerle sınıflardaki öğrenci sayılarının 30’u geçmemesi, aynı şekilde ortaokullardaki öğrenci sayısının da 800’ ü geçmemesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırma bulgularından hareketle ikili eğitimin öğretmenlerin akademik iyimserliklerini düşürdüğü sonucuna varılmıştır. Ortaokullarda haftada 35 saat ders olup günde 7 saat ders işlenmektedir. Dolayısıyla sabahçı öğrenciler saat 07.00’den önce derse başlamaktadır. Öğlenci gruptaki öğrenciler ise akşam 18.00’den sonra okuldan çıkmaktadır. Teneffüsler ise en fazla 10 dakika olmaktadır. Özellikle kışın sabahçı öğrenciler gün doğmadan evden çıkmaktadırlar. Öğlenci öğrenciler ise akşam olduktan sonra eve dönmektedirler. Bu durum sabahçı öğrencilerin uykusunu tam olarak almadan ve birçoğunun kahvaltı yapmadan evden çıkmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin birçoğu ilk birkaç dersi uyuyarak geçirmektedir. Okul müdürü bu durumu çok çarpıcı bir örnek vererek: *“İkili eğitimde çocuklar sabah 6 da kalkıyorlar ve servisle okula geliyorlar. Birinci ders bittikten sonra okulumuzun karşısında bulunan camide sabah namazını kılıp sonra ikinci derse başlıyorlar. O çocuklar hala uyku halinde oluyorlar.*



*İlk bir iki ders kendilerine gelemiyorlar. Bu durum öğrencinin olduğu kadar öğretmenin de motivasyonunu etkiliyor.*” şeklinde özetlemiştir. Ayrıca zamanın az olması nedeniyle teneffüs süreleri de çok kısa olmakta bu nedenle öğrenciler teneffüste oyun oynayamamakta, sosyalleşememekte, dinlenememekte ve hatta ihtiyaçlarını bile karşılayamamaktadır. Kantinlerde ve tuvaletlerde sıralar oluşmakta ve öğrenciler derse geç kalmaktadır.

Camuzcu (2007) tarafından “Normal (Tam gün) ve İkili (Yarım gün) Öğretim Yapılan İlköğretim Okullarında Birinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarılarının Karşılaştırılması” üzerine yapılan araştırmada “Normal ( Tam gün) öğretim yapan ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin izleme ve başarı değerlendirme sınavında, ikili ( Yarım gün) öğretim yapan ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden daha başarılı olduğu” sonucu elde edilmiştir. Erbilgin (2000) tarafından yapılan ‘Türkiye’de Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar’ araştırmasında elde edilen ‘Yöneticilerin %69,7’si, tam gün öğretimin eğitim öğretim etkinliklerinde kaliteyi arttıracığına inanmaktadır’ bulgusu araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Aynı şekilde ‘Öğretmenlerin %49,3’ü’ tam gün öğretimin eğitim öğretim etkinliklerinde kaliteyi arttıracığına inanmaktadır’ bulgusu da araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir.

Öğrenci sayısının fazla olması ve derslik yetersizliği nedeniyle özellikle merkezi okulların birçoğunda ikili eğitim yapılmaktadır. Ülkemiz genelinde 2015-2016 eğitim öğretim yılı itibarıyla ikili eğitim yapılan ortaokul sayısı 3 bin 292’dir (<http://www.ankahaber.com.tr>). Sürekli olarak yeni okullar ve ilave derslikler yapılmasına rağmen 12 yıllık zorunlu eğitime geçişten dolayı derslikler tam gün eğitim yapacak sayıda değildir. Milli Eğitim Bakanlığı ikili eğitim üzerine yapılan araştırma sonuçlarını dikkate almaktadır. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı Yusuf Tekin, 2019 yılında Türkiye'nin tamamında ikili eğitime son verilerek tam gün eğitime geçileceğini açıkladı (Kasap, 2017).

Araştırma sonucunda genel olarak 30-35 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyelerinin düştüğü sonucu elde edilmiştir. Bu durumu bir okul müdürü tek cümleyle özetlemiştir: *“Meslekte 30 yılını geçen öğretmenler tükenmişlik duygularına kapılıyorlar ve motive olamıyorlar, edilemiyorlar.”* Kıdem artıp yaş ilerledikçe öğretmenin özyeterlik algısı düşmekte ve akademik vurgusu da azalmaktadır. Bu durumu yine kıdemli bir öğretmenin şu algısı net olarak ortaya

koymaktadır: *“Yaş ilerledikçe insanın enerjisi azalıyor. Bazı şeyleri değiştiremeyeceğinizi düşünüyorsunuz ve çaba göstermekten vazgeçiyorsunuz.”* Araştırmada öğretmen kıdemleri gruplandırma yapılmadığı için net ve detaylı bir bilgi vermemekte ve bu konuda yapılan araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Zira Uzun (2014) ve Yalçın (2013) araştırmalarında kıdem değişkenine göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Fırat (2016) yaptığı araştırmasında kıdemi az olan öğretmenlerin güven duygusunun kıdemi 10 yıldan fazla olan öğretmenlerinkine göre daha az olduğunu bulmuş ve kıdem ilerledikçe öğretmenlerin güven duygusunun da arttığını görmüştür. Kurz (2006) ise yaptığı araştırmada öğretmenlerin kıdemleri ve mezun oldukları okul türleri ile akademik iyimserlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Yukarıdaki araştırmaları destekler nitelikte olan ve bu araştırma sonucunun istisnası sosyoekonomik seviyenin yüksek olduğu okullarda görülmektedir. Öğrencilerin avantajlı olduğu bu tür okullarda öğretmenlerin akademik iyimserlikleri artmakta ve sürekli olarak kendilerini yetiştirme ihtiyacı duymaktadırlar. Okul müdürü bu durumu: *“Okulumuzda 35 yılını çalışan birçok öğretmenim var. Asla gitmelerini istemem. Yeni gelen öğretmenlerden daha çok çalışıyorlar.”* cümleleriyle özellikle belirtmiştir. Erdoğan (2013)’ in araştırması da bu bulguyu destekler nitelikte olup araştırmasında, öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı farklılıklar gözlemlendiğini ve öğretmenlerin kıdemleri arttıkça akademik iyimserlik düzeyinin de arttığını dile getirmiştir. Çoban (2010)’ a göre, kıdemi 21 yıldan fazla olan öğretmenler öğrencilerine ve velilerine daha çok güvenmektedirler ayrıca örgütsel bağlılıkları da diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Biroğul ve Deniz (2017) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından; akademik iyimserlik alt boyutlarından kolektif yeterlik ve güven alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmezken, akademik vurgu alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma bulmuşlardır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin akademik vurgu puan ortalamaları 16-20 ve 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Fırat (2016) yaptığı araştırma sonucunda akademik iyimserliğin alt boyutları olan öz yeterlik ve akademik vurgu boyutlarında yaşa göre bir farklılık olmadığı, güven alt boyutunda ise 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin öğrenci ve velilere olan güveninin 30 yaş ve üzerindeki öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna varmıştır.

Sonuç olarak kıdeme bağılı olarak öğretmenlerin akademik iyimserlikleri konusunda çok farklı araştırmalar ve çok farklı sonuçlar elde edildiği görölmüştür. İstisnaları çıkardığımız zaman öğretmenlerin akademik iyimserliklerinde kıdeme bağılı olarak gerçekteleşen değişiklikler okula göre farklılık arz etmektedir. Öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin kıdeme bağılı olarak nasıl değiştiği okul türü, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik seviyesi, öğretmenin branşı değişkenleri dikkate alınarak yeni araştırmalar yapılması durumunda biraz daha netlik kazanacaktır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin tamamının ve araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin, kadınların akademik iyimserliklerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu iddia etmesi; erkek öğretmenlerin ise tam tersi olduğu konusunda hemfikir olması nedeniyle bu konuda ortak bir noktaya varılamamıştır. Cinsiyet konusundaki araştırmalar da tıpkı bu araştırma sonucu gibi farklı bulgulara sahiptir. Yılmaz, Uğuz ve Ünal'ın (2016) yaptıkları araştırma kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Biroğul ve Deniz'in (2017) yaptıkları araştırmada cinsiyet değişkeni açısından; öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamaları ve mesleki benlik saygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görölmüştür. Bulgular sonucunda cinsiyetin öğretmenlerin kolektif yeterlikleri, akademik vurguları ve güven inancı üzerinde etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Türkiye' de akademik iyimserlik ile ilgili ilk çalışmayı yapan Çoban (2010), ise "okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi" inceleyen araştırmasında erkek öğretmenlerin okullarına ilişkin akademik iyimserliklerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Fırat (2016) da yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre; kolektif öz yeterlik ve güven alt boyutlarında erkeklerin puan ortalamalarını, kadınların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur. Bu araştırma ve diğer araştırmalar bu konuda net bir sonuç ortaya koymadığı için bu konu üzerinde öğretmenin branşı, okulun sosyoekonomik seviyesi, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı bakımından azami çeşitlilik gösteren ve ortaokullarda görev yapan öğretmen oranları dikkate alınarak kadın öğretmenlerin fazla olduğu yeni araştırmalar yapılmalıdır.

Araştırma sonucunda geçmiş yaşantıları başarılı olan öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin yüksek olduğu, geçmiş yaşantıları başarısızlıkla dolu öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bu

sonuçlar Bandura' nın Sosyal Bilişsel Kuramını destekler niteliktedir. Bandura (2000)' ya göre bireyin öz yeterlik düzeyini geçmiş yaşantıları, dolaylı yaşantıları yani çevresindeki insanların başarılarını gözlemesi, psikolojik durumu ve sözel ikna yani başkalarının ikna çabaları belirlemektedir.

Araştırma sonucuna göre okulda öğretmenler arasında işbirliği varsa, öğretmenler uyum içinde hareket edebiliyorlarsa ve bir ekip ruhu yaşatılıyorsa öğretmenlerin akademik iyimserlikleri artmaktadır. Benzer şekilde, Raudenbush, Rowen ve Cheong (1992, Akt. Yıldız, 2011) da daha fazla yetkiye sahip olan ve daha ileri seviyede işbirliği yapan öğretmenlerin daha yüksek seviyede algılanan öz yeterliğe sahip olduklarını belirtmektedirler. Yılmaz ve Kurşun' da (2015) yaptıkları çalışmada işbirliğine dayalı, yönetici ve öğretmenlerin mesleki bilgilerine inandıkları destek kültürüne dayalı okullardaki öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuşlar. Buradan da bu araştırma sonucuyla örtüşen destek kültürünün hakim olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin, öğrencilerinin başarılı olabileceklerine inandıkları sonucuna varmışlardır. Sonuç olarak okuldaki personeller birbirine güveniyorsa, birbirlerinden bilgi saklamak yerine bilgilerini paylaşıyorlarsa, aralarında iyi bir iletişim varsa, birbirlerine yardımcı oluyorlar ve ortak bir amaç uğruna bir araya gelip ekip oluşturabiliyorlarsa bu öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ve okuldaki kolektif özyeterlik algısını da artıracaktır.

Araştırma sonucunda öğretmenin aile yapısı ile sosyo-ekonomik durumunun da onun akademik iyimserliğini etkilediği görülmektedir. Ailede huzursuzluk yaşayan, maddi sıkıntılar çeken bir öğretmenin öğrencileri ve okulu düşünmesi, başarılı olmak için zaman ayırması ve çaba sarf etmesi zor olmaktadır. OECD ülkeleri üzerine Dolton ve Marcenaro-Gutierrez (2011)'in yaptıkları çalışmada, öğretmen maaşlarındaki artışın öğrenci başarısını artırdığı sonucuna varılmıştır. Onlar bu sonucu maaşın yüksek olması ve bu sayede öğretmenliğin sosyo ekonomik statüsünün artması ile birlikte daha yetenekli ve üst düzey öğrencilerin öğretmenliği tercih etmesine bağlamışlardır. Bu araştırma bulguları ise öğretmenlerin geçim sıkıntısı nedeniyle işlerine yeterli zamanı ayıramadıklarından dolayı akademik vurgularının azalması, öğretmenin kendini yetiştirememesi ve işinden uzaklaşması sonucunda ilerleyen zamanda yetersizlik hissine kapılarak öz yeterliğinin düştüğünü göstermektedir. Bizi bu sonuca götüren bir öğretmenin basit ama çarpıcı olan "*Biz Konya ' da yaşıyoruz ama İstanbul' da yaşayan birçok arkadaşım o şartlarda para yetirebilmesi için okuldan sonra ek iş yapıyorlar. O insan yaptığı işi mi düşünecek yarın okulda şu konuyu öğrencilere nasıl anlatacağını mı*

*düşünecek. Okula gereken zamanı ayıramayacak dolayısıyla okula hazırlıksız ya da az bir hazırlıkla ve yorgun bir şekilde gidecektir.”* ifadesidir. Corcoran, Evans ve Schwab (2004)’ in yaptıkları çalışmada elde ettikleri şu bulgular bu sonucu destekler niteliktedir: Öğretmenlerin gelir düzeylerindeki görece düşüklikler bir taraftan onların eğitim sürecindeki işlerine bağlılıklarını, iş tatminlerini ve performanslarını olumsuz olarak etkileyebilirken, diğer taraftan yüksek nitelikli ve/veya başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmemelerine neden olabilmektedir.

Sonuç olarak ailevi ya da maddi sıkıntıları olan öğretmenler işine yeterli zamanı ayıramayacaktır. Kendisini geliştirmek ve yetiştirmek için çaba sarf etmek yerine sıkıntıları ile uğraşacaktır. Bu da onların o andaki performansını düşüreceği gibi uzun vadede de özyeterlik algısının düşmesine neden olacaktır.

Araştırma sonucunda, etkili ve verimli bir şekilde yapılan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin öz yeterlik algılarını artırdığı elde edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatında görevli personelin hizmetiçi eğitimlerini sağlamak amacıyla mahalli ve merkezi hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitimler vasıtasıyla öğretmenlerin mesleki yeterlik açısından, hizmet öncesi eğitim eksikliklerini tamamlamak, eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak ve personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği).

Bu amaçlara ulaşmak adına okul yöneticileri ve öğretmenler hizmetiçi eğitimlerin çok önemli olduğunu kendi yaşantılarından verdikleri farklı örneklerle ifade etmişlerdir. Bunlardan en dikkat çekici olanı ise bir öğretmenin : *“Netice itibarıyla ne kadar tecrübeli olursanız olun kendinizi yetiştirmezseniz bu eğitim sistemine ayak uyduramazsınız. Bu süreçte kendinizi yenilemediğiniz takdirde, güncel bilgilerden uzak kaldığımız takdirde meslekten soğuyorsunuz.”* şeklindeki ifadesi olmuştur. Yıldırım’ a (2001) göre de öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini yenilemeleri, alanıyla ilgili bilgi birikimini kazanabilmeleri, yeni teknolojik araçlardan eğitim sürecinde yararlanabilmeleri, çağdaş eğitim anlayışlarını izleme ve yeni anlayışlar kazanabilmelerinde, çağdaş yöntem ve teknikleri kullanabilmeleri ve öğrencilerin ruh sağlığını koruyarak ve onların potansiyellerini üst düzeyde kullanabilmelerinin yolunu açarak öğretim yapabilmeleri vb. amacıyla sürekli eğitime gereksinim vardır. Ngidi (2011) öğretmenlerin inançlarına göre akademik iyimserlik üzerine yaptığı çalışmasında, akademik iyimserliği öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı, hizmet

içi eğitimi, öğretmenlerin ruhsal iyilikleri ve örgütsel davranışlarının olumlu şekilde etkilediği sonucuna varmıştır. Aynı şekilde Fırat (2016) yaptığı araştırmada sertifikalı eğitim sayısı yüksek olan öğretmenin sertifikalı eğitim sayısı düşük olan öğretmene göre güveni ve akademik vurgusunun daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırmadaki bulgular da şunu gösteriyor ki bütün öğretmenler ve okul müdürleri hizmetiçi eğitimlerin önemli olduğunu ve öğretmenin akademik iyimserliğini artırdığını düşünmektedir. Fakat okul müdürleri ve öğretmenlerin bu konudaki hem fikir tavırları hizmetiçi eğitimlerin nasıl olması gerektiği konusunda da sürmektedir. Bir okul müdürünün bu konudaki ifadesi aynen şu şekildedir: *“Netice itibari ile tabii ki hizmetiçi eğitimler ya da seminerler dört dörtlük hazırlanırsa öğretmenlerin bu seminerlere katılma isteği de artacak bu seminerler sonucunda da akademik iyimserlikleri artacaktır.”*

Sonuç olarak eğitim sisteminin toplumsal ihtiyaçlara cevap vermesi için değişen toplumsal şartlara, bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak öğretmenin de kendini yenilemesi gerekmektedir. Hizmet sunan bir öğretmen toplumun gerisinde kalmamak için yıllar önce edindiği bilgi ve beceriler ile yetinmemeli kendini sürekli yenilemelidir. Bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler diğer toplumsal kurumlar gibi eğitim kurumunu da etkileyerek değişmeye zorlamaktadır. Öğretmenlerin yenilikleri eğitim kurumlarına yansıtılabilmeleri için her şeyden önce değişme ve gelişmelerden haberdar olmaları gerekir. Bunun içinde sürekli olarak hizmetiçi eğitimlere katılmalıdır. Tabii burada dikkat edilmesi gereken en önemli hususta bu hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin ilgisini çekecek ve verimli olacak şekilde düzenlenmesidir.

Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin performanslarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi onların akademik iyimserliklerini artırmaktadır. 17 Nisan 2015 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren ve beraberinde ciddi değişiklikler getiren Milli Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği içerisinde yer alan öğretmen performans değerlendirme hükmü 2015-2016 eğitim öğretim yılı sonu itibari ile uygulanmıştır. Bu yönetmelik kapsamında, Bakanlığa bağlı her derece ve türden eğitim kurumunda görev yapan ve adaylık sürecini tamamlamış olan öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek üzere her ders yılı sonunda, görev yaptığı eğitim kurumunun müdürü tarafından değerlendirmesi yapılır. Bu değerlendirme sonucunda öğretmenler yetersiz oldukları alanlarda hizmetiçi eğitime

alınacaktır. Bu değerlendirmeler öğretmenlerin sadece yetersiz oldukları alanları değil aynı zamanda güçlü olduğu ve başarılı oldukları alanları da ortaya çıkaracak ve öğretmenlerin görevde yükselmelerinde ve başarı belgesi verilmesinde değerlendirilecektir (MEB, 2015).

Ölçülmeyen hiçbir olgu kontrol edilemez ve yönetilemez. Öğretmenlerin performanslarının ölçülmesi de öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklere ne derece sahip olduklarının ve zayıf yönlerinin belirlenerek kuvvetlendirilmesi için son derece önemlidir. Bu inkar edilemez. Önemli olan burada öğretmen performans değerlendirmesinin nasıl yapıldığı ve ne amaçla kullanılacağıdır. Genelde öğretmenlerin de endişesi bu yönde olmaktadır. Akşit (2006), “Performans Değerlendirmeyle İlgili Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmada 46 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin performans değerlendirmenin amaçları konusunda kararsız kaldıkları ve değerlendirme sürecine güvenmedikleri bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili en fazla endişe duyduğu nokta değerlendirmenin amacı ve uygulamasıdır. Performans değerlendirme süreci, değerlendirme formundaki kriterlerin somut belgelere dayalı olarak yapılması durumunda öğretmenler buna itiraz etmeyeceklerdir. Eksik gördükleri yanlarını geliştirmek için çaba sarf edeceklerdir. Bu da öğretmenin sahip olması gereken yeterlikleri geliştirmesine, işini daha iyi ve daha başarılı yapabilmesine neden olacak, özgüveni ve öz yeterlik inancı artacaktır.

Araştırma sonucunda güçlü ve başarı odaklı bir okul kültürünün öğretmenin akademik iyimserliğini artırdığı sonucuna varılmıştır. Okul kültürü, okul üyeleri tarafından paylaşılan okula ait değerler, normlar, inançlar, törenler, ritüeller, gelenekler ve mitleri kapsayan anlam örüntüleridir (Yılmaz, 2008). Okul kültürü, okul topluluğu üyelerinin birbirleri ile etkileşimlerine dayalı olarak oluşur ve okulda üyelerin birbirlerine karşı davranışlarında bir kılavuz görevi görür. Okul kültürü okuldaki personelin okula olan bağlılığını, birlik ve beraberliğini belirler. Okul kültürü öğretmenler arasındaki rekabeti ve işbirliğini de belirler. Okul kültürü öğrenci, öğretmen, veli ve okul yönetimi arasındaki ilişkiyi, iletişimi ve güveni de belirler.

Özdemir’ e (2014) göre, güçlü okul kültürüne sahip okullarda öğrencilerin öğrenmeye, öğretmenlerinde öğretmeye daha istekli oldukları görülmektedir. Güçlü okul kültürlerinin öğretmenleri daha iyi motive ettiği vurgulanmıştır. Yılmaz ve Kurşun (2015), “Okul Kültürü ile Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki” adlı araştırmalarında “Destek kültürünün hakim olduğu okullarda çalışan öğretmenler aynı zamanda

öğrencilerinin başarılı olabileceklerine inanmaktadır.” sonucuna varmışlardır. Aynı araştırmada akademik iyimserliğin güçlü ve etkili bir okul kültürünün önemli bir özelliği olduğu sonucu elde edilmiştir. Fırat (2016) yaptığı araştırmada öğrenci sayısı az olan okullardaki öğretmenlerin akademik iyimserliğinin daha fazla olduğu sonucuna varmış olup elde ettiği bu sonucu küçük okullarda oluşturulması ve sürdürülmesi daha kolay olabilecek ılımlı okul iklimi ve kültürüne bağlamıştır.

Sonuç olarak okul, olumlu bir kültüre sahipse, o okulda etkili öğrenme sürecinin gerçekleşeceğine inanılmaktadır. Güçlü okul kültürüne sahip okullarda öğrenci başarısı ve öğretmenlerin okula bağlılıkları, iş doyumunu ve motivasyon düzeyleri daha yüksek olacaktır. Okul kültürü okulun akademik anlamda başarı hedefini belirler ve buna nasıl ulaşılacağı konusunda öğretmenlere yol gösterir. Dolayısıyla öğretmenlerin akademik vurgusunu artırır. Olumlu okul kültürü öğretmenlerin birbiriyle iletişimi ve etkileşimini belirler. Öğretmenlerin birbirlerine destek olmalarını gerektirir. Okuldaki huzuru, disiplin ve düzeni belirler. Bu da öğretmenin daha rahat ve verimli çalışmasını sağlar. Öğretmenler bu tür okullarda daha başarılı olurlar. Yani hem öğretmenlerin öz yeterlik inancını artırır hem de kolektif öz yeterliği artırır. Ayrıca güçlü ve olumlu bir kültüre sahip okullarda veliler ile iletişimin de nasıl olacağı bellidir. Yani olumlu okul kültürü öğretmenin öğrenci ve veliye olan güvenini de etkiler.

Araştırma sonucunda TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavlarında soru sorulan ve ders saati fazla olup yılsonu ağırlıklı ortalamaya etkisi fazla olan dersleri öğrenciler, veliler ve okul yöneticileri daha fazla önemsemekte, bu derslerin öğretmenlerinden daha fazla başarı beklenmekte, akademik başarı vurguları hep bu derslere yönelik olmaktadır. Bu derslere giren branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri artmaktadır. Bir öğretmen bu durumu şu iki cümle: *“Okulda TEOG’ a yönelik bir beklenti kültürü, zorlama ya da yönlendirme olduğu zaman ister istemez daha fazla gayret ediyoruz. Farklı kaynakları araştırıyoruz.”* ile özetlemiştir. Diğer dersler önemsenmemekte, gereksiz görülmektedir. Bu da öğretmenin akademik iyimserliğini düşürmektedir. Teknoloji tasarım branşındaki öğretmen bu durumu: *“Buradaki en zor branş benim branşım. Çünkü arkadaşların branşında sonuçta TEOG sınavı yapılacak ve dolayısıyla öğrenci de veli de okul yönetimi de önem veriyor bu derslere. Maalesef teknoloji ve tasarım branşına hiçbir öğretmen ve hiçbir veli önem vermediği için ben şu anki okulumda öğrencilerle bu dersi işlerken çok zorluklar çektim.”* diyerek özetlemektedir. Yılmaz ve Yıldırım (2017) araştırmalarında akademik iyimserliğin kolektif öz yeterlik ve güven alt boyutlarının puan ortalamasında



öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gözlenmediği, öğretmenlerin branşlarına göre akademik iyimserliğin toplam puan ortalaması ve akademik vurgu alt boyut puan ortalaması arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık gözlemlendiği sonuçları elde edilmiştir.

Yalçın (2013) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik düzeylerini branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde bulmuştur. Yılmaz, Uğuz ve Ünal (2016) yaptıkları araştırmada branş değişkenine göre, akademik iyimserliğin öz yeterlik ve akademik vurgu alt boyutlarında gruplar arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark gözlemlenirken, güven boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çoban (2010) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine kıyasla öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Diğer boyutlarda branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yapılan araştırmalar sınıf öğretmenliği ile branş öğretmenlikleri karşılaştırması şeklinde olduğu için branşlar arasındaki farklılıkları yansıtan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenliği ile branş öğretmenliği kıyaslamasında sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik seviyelerinin yüksek çıkması tıpkı TEOG sınavlarında soru çıkan derse verdikleri önem gibi, çocuğun ilk okuduğu okul ve ilk öğretmenine önem vermesi ile alakalı olduğu kanaatine varılmıştır.

Ortaöğretime geçiş sisteminde ağırlıklı puanının fazla olması, öğretmenin daha az sayıda sınıfın dersine girip, öğrencilerle daha fazla vakit geçirmesi nedeniyle haftalık ders saati sayısı fazla olan derslerin öğretmenlerinin akademik iyimserlik seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Hatta TEOG sınavlarında soru sorulan dersler arasında bile ders saati fazla olup ağırlıklı ortalamaya etkisi fazla olan dersin önemi daha fazla olmaktadır. Bir okul müdürünün: *“Böyle olunca öğrenciler keşke bir matematik ya da Türkçe sorusunu yanlış yapacağıma T.C. İnkılap Tarihi sorusunu yanlış yapsaydım diyebiliyor.”* şeklindeki ifadesi de bu durumu en güzel şekilde açıklamaktadır. Umuzdaş ve Umuzdaş (2015) 8. Sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi adlı araştırmalarında bu araştırma bulguları ile uyumlu şu sonuca varmışlardır: Müzik dersine ilişkin öğrenci tutumları farklı bölge ve grupları içeren çalışmalarda değişik düzeylerde görülebilmektedir. Bu ve diğer çalışmalarda genel olarak olumlu bir tutum izlenmekle beraber, literatürdeki çalışma sonuçlarında, ortaöğretime geçiş sınavlarında daha çok puan elde etmeye yönelik öğrenci çalışmaları sürecinde müziğin büyük yeri olmadığı

görüşü hakimdir. Bu sınav sistemi içinde bulunan öğrencilerin müzik dersine bakış açıları değişebilmektedir. Uluocak ve Tufan (2011)'a göre öğrenciler, müzik dersini ne kadar severlerse sevsinler, kendilerine puan getirecek olan derslere zaman ayırmayı daha çok tercih etmektedirler. Ortaöğretime geçişte soru sorulmayan ve haftada bir saat olan görsel sanatlar dersine yönelik Ferahoğlu, Tepecik ve Kalyoncu (2014) tarafından yapılan araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutum puanlarının düşük olmasının nedenini, öğrencilerin liseye geçiş sınavına girecek olmasıyla ilişkilendirmektedir.

Sonuç olarak öğrenciler, veliler ve okul yöneticileri kendilerini sonuca götürecek olan derslere daha çok önem vermektedirler. Bu derslerden beklentileri de yüksek olmaktadır. Bu da öğretmenin daha fazla gayret etmesini, işini daha iyi yapabilmesini ve daha başarılı olmasını sağlamaktadır. Yani akademik iyimserlikte branşlar arasındaki fark derse verilen önemle alakalıdır. Beden eğitimi dersinin TEOG yerleştirme puanına etkisi çok olması matematik dersinin ise az olması gibi bir durum olsaydı beden eğitime verilen önem matematik dersine verilen önemden daha fazla olacak ve beden eğitimi dersine giren öğretmenlerin akademik iyimserliği matematik öğretmenlerine göre daha fazla olacaktır.

Araştırma sonucuna göre velilerin okuldan beklentileri öğretmenleri ve okul idaresini daha fazla çaba sarf etmeye yönlendiriyor. Çalışmak ve başarılı olmak isteyen öğretmenler için bu bir motivasyon kaynağı oluyor. Bu da öğretmenlerin akademik iyimserliklerini artırıyor. Bu durumu aynı okul içinde farklı sınıflara giren bir öğretmen *“Bir sınıfa girdiğinde velilerin beklentisi çok yüksek, bir başka sınıftaki öğrencilerin velileri ise hocam bu kadar çok çabalama zaten benim çocuğum sanayide çalışacak diyor. Bu da ister istemez sizi etkiliyor.”* cümleleri ile çarpıcı bir şekilde gözler önüne seriyor.

Veli katılımı, bir yandan okul başarısının en önemli belirleyicisi, diğer yandan da okul başarısızlığının altında yatan en önemli faktör olarak görülmektedir (Aslanargun, 2007). Öğrencilerin başarısız olma nedenleri üzerine yapılan araştırmalar, başarısızlığın önünde yatan en önemli engelin ailenin çocuklarının eğitimine karşı ilgisizlikleri olduğunu göstermektedir. Örneğin, Şama ve Tarım' ın (2007) öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada, öğrencilerin başarısızlığına yol açan aileye bağlı nedenlerin başında ailelerin çocuklarının eğitimine karşı ilgisiz olmaları ifade edilmiş, Akbaba Altun (2009) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen, öğrenci ve veliler, öğrencilerin başarısızlığı altında yatan en önemli etkenin ailelerin eğitime karşı

ilgisizliği olduğunu ifade etmişlerdir. Sonuç olarak velinin okuldan beklentilerinin olması, okulda yapılan çalışmalarını ve öğretmenlerin uygulamalarını takip etmesi öğretmeni daha fazla gayret etmeye yönlendirmektedir. Velinin okula ve öğretmene karşı ilgisiz olması ve tek beklentisinin hiçbir şey öğrenmese bile sınıf tekrarı yapmadan okulu bitirmesi olduğu durumlarda öğretmen de öğrenci ve veliye güvenmemektedir. Bu durum öğretmenin hoşuna gitmese bile öğretmen çok çaba sarf etmekten vazgeçmektedir.

Araştırma sonucunda rotasyonun öğretmenlerin akademik iyimserliklerine etkisi konusunda net bir sonuca ulaşılamamış olmakla birlikte 2009 yılından beri rotasyona tabi tutulan okul müdürlerine göre rotasyonun öğretmenin akademik iyimserliğine bir etkisi olmayacaktır. Okul müdürlerine göre akademik iyimserlik seviyesi yüksek olan öğretmenler her okulda aynı olacak ve akademik iyimserliği düşük olan öğretmenlerde okul değişikliği olsa bile bir değişiklik olmayacaktır. Okul müdürleri bu sonuca rotasyona uğrayan okul müdürlerinin durumuna bakarak varmışlardır. Bu konuda tecrübeli bir okul müdürünün ifadesi aynen şöyledir: *“Rotasyon okul müdürlerinde daha önce denendi. Cevval müdürler rotasyon sonucunda gittiği başarısız okulu da başarılı yaptı. Pasif olan müdürlerde çok başarılı bir okula giderek oranın başarısını düşürdü. Rotasyonun öğretmenin akademik iyimserliği üzerinde bariz bir etkisinin olacağını düşünmüyorum.”*

Öğretmenler okul müdürlerinden farklı olarak yer değişikliğinin kendilerine çok iyi geldiğini ve akademik iyimserliklerinin arttığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre rotasyon kesinlikle faydalı ve uygulanması gerekli. İlgili alanyazında rotasyonla ilgili olarak yarar ve olumsuzluklar açısından farklı görüşler dile getirilmiştir. Rotasyonun yararları ile ilgili görüşlerden ilkinde konuya yer değiştirme sayesinde işgörenlerin öğrenme düzeylerinin yükseleceği ve bunun sonucunda beşerî sermaye birikiminin artacağı açısından yaklaşılmaktadır. Ayrıca farklı deneyimler yaşama olanağının da bireylerin uzmanlık gelişimine katkı sağlayacağı ileri sürülmektedir. Bir öğretmen kendinde hissettiği bu durumu: *“...Artık buraya başka biri gelmeli ki o da yeni bir hevesle başlasın. Başka şeyler üretsın, başka şeyler yapsın. Benim artık o okulda yapacağım ya da o okula katacağım çok fazla bir şey kalmamıştı.”* cümleleri ile net olarak ortaya koymuştur. Rotasyonun yararları ile ilgili diğer bir görüşte ise tıpkı katılımcı bayan öğretmenin belirttiği: *“Yer değişikliği (rotasyon) öğretmenin enerji depolamasını sağlıyor.”* gibi yer değiştirmenin güdülenme üzerinde olumlu etkisinden

söz edilmekte, işgörenlerin mevcut işlerinde oluşacak bıkkınlıkların önüne bu uygulama ile geçilebileceği vurgulanmaktadır (Ortega, 2001, s. 1361-1370).

Turan ve Sevim (2017) yaptıkları araştırmada zorunlu rotasyon uygulamasına yönelik öğretmenlerin görüşleri tümel olarak değerlendirildiğinde birçok katılımcının konuyla ilgili olarak tereddüt ve beklentileri olmasına rağmen genel anlamda rotasyon uygulamasını gerekli gördükleri anlaşılmıştır (Çelebi, Çelebi ve Bayram, 2011; Tonbul ve Sağıroğlu, 2012; Özdemir ve Yaman, 2011). Bu araştırmadaki katılımcı öğretmenler gibi farklı araştırmalarda da öğretmenler konuya kendi açılarından yaklaşarak rotasyonun kurumdaki durağanlığı önleyerek kurumun daha aktif bir yapıya kavuşmasını sağlayacağını (Gökkaya, 2013; Leblebici, 2015; Okçu, Avcı ve Avcı, 2015; Yılmaz, Altınkurt, Karaköse ve Erol, 2012) ileri sürmüşlerdir.

Aynı binada aynı amaç uğruna çalışan okul müdürleri de birer öğretmen olsalar da iş olarak okul müdürlüğü ile öğretmenlik birbirinden çok farklıdır. Her ne kadar okul müdürleri zorunlu rotasyona uğrasalar bile okul müdürlerinin düşüncesi ile öğretmenlere rotasyon uygulamasının öğretmenlerin akademik iyimserliklerine bir etkisinin olmayacağını söylemek yanlış olur. Araştırmada katılımcı okul müdürlerinin neredeyse tamamı rotasyonun öğretmenlerin akademik iyimserliklerine bir etkisinin olmayacağını düşünse de öğretmenlerin de neredeyse tamamı tıpkı yukarıda verilen araştırma sonuçlarındaki gerekçeleri göstererek rotasyonun akademik iyimserliklerine iyi geleceğini düşünmesi araştırmanın bu etkeni üzerindeki sonucu olmuştur.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğretmenlerin yapacağı faaliyetler ve etkinliklere önem vermesinin ve desteklemesinin öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyesini yükselttiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Yılmaz ve Kurşun (2015) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Yılmaz ve Kurşun (2015)'a göre öğretmenlerin çalıştıkları okulların müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile akademik iyimserliğin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin akademik iyimserlik davranışını göstermesini bekleyen okul müdürleri öğretimsel liderlik davranışları göstererek öğretmenleri bu yönde motive etmelidir. Öğretimsel liderlik okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etme sürecidir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2002) tarafından çalışmada, öğretmen kolektif öz yeterlik inançlarını destekleyen kaynaklar araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda okuldaki ders araç-gereçlerinin, öğretim kaynaklarının çok olması

ve okul yönetiminin öğretim süreçleri içerisinde öğretmene verdikleri destek ile öğretmenlerin öz yeterlikleri arasında çok güçlü bir ilişki vardır.

Araştırma sonucunda okul müdürünün adil olmasının öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyelerini artırdığı sonucu elde edilmiş olup bu sonuç Büyükyılmaz ve Tunçbiz (2016) tarafından akademik personel üzerinde yapılan “Örgütsel Adaletin Örgütsel Bağlılığa Etkisi” adlı araştırma sonucunda verilen önerileri destekler niteliktedir. Büyükyılmaz ve Tunçbiz (2016) yaptıkları araştırma sonucunda şu önerileri getirmişlerdir: Örgütsel adalet algısının artması birçok faktörü ve bunlardan biri olan örgütsel bağlılığı da etkilemektedir. Yöneticilerin ödülleri adil bir şekilde dağıtılmasına, verilerin ortaya konulmasında yararlanılan işlemlerin adil olmasına önem vermeleri gerekmektedir. Ayrıca yöneticilerin çalışanlarıyla saygılı ve iyi bir iletişim kurması, alınan/alınacak kararların çalışanlara açık bir şekilde ifade edilmesi ve kararlara katılım sağlanması da yine örgütsel bağlılığın artmasında da olumlu etkiye sahip olabilir. Çalışanlar örgütlerinde adil bir ortamın var olduğuna inanırlarsa örgütlerine daha çok bağlanacağı ve örgütlerinin gelişmesi için daha çok çaba harcayacağı düşünülmektedir.

Yaptığımız araştırma sonucunda maddi veya manevi ödüllendirmenin öğretmenin çalışma azmini yani akademik vurgusunu artırdığı görülmüştür. Bir öğretmenin: “*Güzel bir söz duyarsanız akademik iyimserliğinizde artacaktır.*” sözü bizi ödüllendirmede maddi ödülün ziyade manevi ödülleri daha etkili olduğu sonucuna götürmüştür. Yıldırım (2008)’ in çalışmasında öğretmenlerin ödüllendirilmesinin yararları olarak bulduğu, ödüllendirme; öğretmenin verimliliğini olumlu yönde etkiler ve motivasyonunu artırır, öğretmeni psikolojik açıdan tatmin eder ve mesleğe bağlılığını artırır sonuçları bu araştırma ile uyumludur. Silah (2007)’a göre, ödül alan öğretmen mutlu ve verimli olur. Biroğul ve Deniz (2017) yaptıkları çalışmada üstlerinden takdir gördüğünü ifade eden öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamalarının, takdir görmediğini ifade eden öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur.

Araştırma sonucunda okul müdürünün iletişim becerilerinin çok önemli olduğu, iyi bir iletişimle öğretmenin çalışma azim ve gayretinin arttığı, olumsuz iletişimlerin ise öğretmenin şevkini düşürdüğü sonucuna varılmıştır. Cüceloğlu 1997’na göre, iletişim genel olarak insanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişidir. İnsanlar arasındaki yüz yüze etkileşimde vücut dili, ses ve kelimeler olmak üzere başlıca üç önemli kısım vardır. Mehrabian ve Ferris’in (1967) araştırmalarına göre iletişimin %55 ‘i vücut dili

ile %38'i Ses tonu ile, % 7'si ise kullanılan içerik ya da kelimeler ile sağlanmaktadır. İletişim türleri sözsüz, sözlü ve yazılı olmak üzere başlıca üç bölümde ele alınmaktadır. Sözsüz iletişim kelimeler olmadan mesajların gönderilmesi ve karşı tarafça kabul edilmesi şeklinde gerçekleşir. İnsan yaşamında çok önemli bir rol oynar. Bu mesajların iletimi el kol hareketleri, yüz ifadeleri, jestler ve mimikler, dokunma, göz göze şeklinde olabildiği gibi, direk nesnelere iletişim şeklinde de olabilir (giyim, saç şekli, dekorasyon vb).

Bir okul müdürü sözlü veya sözsüz iletişimin ne kadar önemli olduğunu: *“...O yüzden öğretmenlerden güzel sözcüklerimizi esirgememeliyiz, öğretmenlerimiz odamıza geldiklerinde onları ayakta karşılamalı ve ayakta uğurlamalıyız. Ben bu hususa çok önem veriyorum ve çok faydasını gördüm. Böylece öğretmen adam yerine konduğunu düşünmekte, kendisine önem verildiğini, kıymetli olduğunu hissetmekte, size olan saygı ve sevgisi artmakta ve daha çok çaba sarf etmektedir.”* cümleleri ile ifade etmiş olup Şanlı, Altun ve Karaca (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin okulda etkililiğini artırmak için karşılıklı güvene, etkili bir iletişime, huzurlu bir ortama ve kendilerinin önemsendiklerini hissettikleri bir ortama ihtiyaç vardır. Öğretmenler ancak böyle bir ortamda okula ve öğrencilerine daha faydalı olabilirler tespiti bu araştırma bulgularını doğrular niteliktedir. Sonuç olarak okul müdürünün sözlü veya sözsüz iletişimi etkili ve olumlu olursa sadece okul müdürüne olan saygı ve sevgisi dahi öğretmenin görevini daha iyi yapabilmesi için daha fazla gayret göstermesine yani akademik vurgusunun artmasına sebep olacaktır.

Araştırmada okul müdürünün yöneticilik özelliklerinin, okulda kararların alınış şeklinin, okul müdürünün personeline değer verip onu düşünmesinin ve personele güven vermesinin öğretmenlerin akademik iyimserliğini etkilediği sonucuna varılmıştır. Okul müdürünün personelini tanıması, görevlendirmelerde personelin ilgi, istek ve yeteneklerini dikkate alması personelin daha verimli ve daha istekli çalışmasını ve personellerin yaptıkları işten mutlu olmalarını sağlayacağı sonucu elde edilmiştir. Öğretmenler fikirleri alındığı ve karar sürecine dahil edildikleri zaman ise kendilerini değerli hissedecekler ve kararlara katılmasalar bile kararları uygulayacaklardır. Bu da onların daha çok çalışmalarını ve akademik iyimserliklerinin artmasını sağlayacaktır. Yılmaz ve Kurşun (2015) yaptıkları araştırmada yetkinin tek bir kişide toplandığı, itaat ve denetime önem verilen güç kültürüne dayalı örgütlerdeki insanların birbirlerine karşı güvenlerinin azaldığını, çalışanların hizmetçi konumunda olduğu ve örgütte olup biten her şeyin yönetimin sıkı kontrolünde olduğu bu tip örgütlerin akademik iyimserliğe

dayalı öğrenme ortamlarının düzenlenmesine katkı sağlamadığı, yönetici ve astların arasında güvensizliğin hakim olduğu rol kültürünün, akademik iyimserliğe dayalı güven ortamını oluşturmaya katkı sağlamadığı sonucuna varmıştır. Bu konudaki tecrübesini : *“Akademik iyimserlik anlamında en büyük etki okul müdürüne olan güvendir. Bir defasında bir öğrenciyi cezalandırmıştım ve veli beni şikayete gelmişti. Okul müdürüm arkamda durdu bu da beni çok mutlu etti, müdüre olan güvenimi artırdı ve çalışma azmimi artırdı. Okul müdürüne güvendiğiniz zaman okulunuzu ve işinizi seversiniz. Okul müdürü sizden ne isterse yapmak için çaba sarf edersiniz.”* cümleleri ile aktaran öğretmen okul müdürüne olan güvenin ne kadar önemli olduğunu bize kanıtıyor.

Araştırma sonucuna göre Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeni uygulamaları ya da değişiklikleri öğretmenlere sorması, öğretmenlerin önerilerini dikkate alması durumunda öğretmenler daha öz verili çalışmakta ve işini daha ciddiye almaktadır. Eğer alınan kararlar ve öneriler dikkate alınmazsa öğretmenler bir daha kararlara katılmak istememekte ya da iş olsun diye yapmaktadırlar. Bu da onların akademik iyimserliklerini düşürmektedir. Bu bulgular daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Uyar' a (2007) göre eğitim sisteminin işleyişinde, karar alıcı durumundaki yöneticiler, alınan kararı uygulayıcı durumundaki işgörenlerle paylaşmadığı zaman alınan kararın başarı şansı zayıf olabilir. Yönetici tek başına aldığı kararlarla, bu kararların uygulama aşamasında güçlük çekebilir. Bir bakıma yönetimde yalnız kalabilir. Ama işgörenlerle birlikte alınan kararların uygulama aşaması daha kolay gerçekleşebilir. Çünkü, karara katılan işgörenler alınan kararları sahiplendikleri gibi onların gerçekleşmesi için de çaba sarf edebileceklerdir. Eğitimin demokratikleştirilmesi, öğretmenlerin işten elde ettikleri doyumun ve eğitim verimliliğinin artırılması, sonuçta demokratik bir toplumsal yaşam oluşturulmasının öğretmenlerin kararlara katılmasıyla mümkün olacağı düşünülmektedir (Aldemir, 1996, s.35). Ayrıca, öğretmenlerin eğitim örgütleriyle bütünleşebilme yollarından birisi de hiç şüphesiz öğretmenlerin karara katılımının sağlanmasıdır (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000, s.18). Sonuç olarak karar alma sürecine öğretmenler de dahil edildikleri zaman öğretmenler önemsendiklerini düşünerek alınan kararlara katılmasalar dahi kararların uygulanması için daha çok çaba sarf edeceklerdir. Yani akademik vurguları artacaktır.

Sınıftaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı, kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı ve çeşitli ailevi problemleri olan öğrenci sayısı arttıkça öğretmenin öz yeterlik inancının azalmakta olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler bu konuda kendilerini yetersiz hissediyorlar ve bu çocukların başarılı olmaları konusunda hem çocuklara hem de

velilere güvenmiyorlar. Kurz (2006) araştırmasında bu araştırma sonucunu destekler nitelikte sınıflardaki azınlık öğrencilerinin sayısı ile akademik iyimserlik arasında negatif bir ilişki saptamıştır. Babaoğlu ve Yılmaz (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki yeterliklerini ölçmüş ve sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma uygulamaları ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini tespit etmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz görüş (Bilen, 2007; Önder, 2007; Uysal, 2004) ve olumsuz tutuma (Avcıoğlu ve ark., 2004) sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma konusunda kendilerini yeterli görmemektedir (Avcıoğlu ve ark., 2004; Nizamoğlu, 2006).

Araştırma sonucunda seviye sınıfı uygulamaları sonucu seviyesi yüksek olan sınıflarda derse giren öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyelerinin yükseldiği, seviyesi düşük olan sınıflarda derse giren öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyelerinin ise düştüğü sonucuna varılmıştır. Yönetmelik ve kanunlarla yasaklanmış olmasına rağmen tarihsel süreç incelendiğinde tıpkı okul müdürünün ifadesinde: *“Seviye sınıfları yapılması yasak ama bu İngilizce ağırlıklı sınıfların yapılması bir bakıma bu işe bir yol gösterdi.”* belirttiği gibi farklı formal ya da informal yollarla seviye sınıfı uygulamaları yapılmıştır (Yılmaz, Çengel, Vural ve Gömleksiz, 2009). Aslan, Küçükler ve Gürbüzler (2014)’in “Seviye Sınıfları Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğu, seviye sınıfları uygulamasının alt seviye grubundaki öğrenciler için olumsuz, diğer öğrenciler için olumlu olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler ağırlıklı olarak, seviye sınıfı uygulamasının öğrenci ve öğretmenler arasında ayrımcılığa sebep olduğunu; öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranışlarında farklılaşmalara sebep olduğunu; yönetim ile öğretmenler arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Ancak, az sayıda da olsa bazı öğretmenlerin seviye sınıfları uygulamasına olumlu yaklaşması ve diğer bazı araştırmalarda bu yönde sonuçlar elde edilmiş olması, bu uygulama hakkında kesin bir yargıya varmayı engellemektedir.

Araştırma sonucunda sosyoekonomik seviyesi yüksek olan velilerin okulla daha çok irtibat halinde olduğu, öğrencilerinin başarılı olmalarını önemsedikleri, okuldan beklentilerinin olduğu, öğretmenle daha sağlıklı iletişim kurdukları tespit edilmiştir. Bu da öğrencinin başarılı olabileceği konusunda öğretmenin bu öğrenciye ve veliye daha



fazla güven duymasına, bu tür okullarda çalışan öğretmenlerin daha fazla çalışmalarına ve gayret etmelerine neden olmaktadır. Bir öğretmenin ifadesinden alınan bir kesit bu durumu özetler niteliktedir: *“Yani velinin eğitim seviyesi yüksek ise bu öğrenci başarabilir, bu veli ve öğrenciye güvenilebilir deyip biraz daha fazla gayret ediyoruz.”* Sosyo ekonomik seviyesi düşük olan velilerin çocuklarından oluşan sınıflarda ne velinin ne de öğrencilerin bir beklentisi olmadığı için öğretmenler bu sınıflarda derse girmek istememektedirler. Bir öğretmen: *“Sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan bir mahalleden gelen öğrencilerin oluşturduğu bir sınıfımız var. Bu sınıfta hiçbir öğretmen derse girmek istemiyor. O sınıfta derse giren öğretmenin moral ve motivasyonu düşüyor.”* cümleleriyle bu durumu en güzel şekilde açıklamıştır. Bu da onların akademik iyimserliklerini düşürmektedir. Bu sonuçlar McGuigan ve Hoy (2006)' un Ohio eyaletindeki 40 ilkokul üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada akademik iyimserliğin sosyoekonomik statüyle güçlü pozitif bir ilişkisinin bulunduğu sonucunu destekler niteliktedir. Kurz (2006) da yaptığı çalışmada öğrencilerin sosyoekonomik seviyeleri ile akademik iyimserlik arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Smith ve Hoy (2007) sosyoekonomik durum ile matematik dersinin akademik başarısı ve akademik iyimserlik arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Woolfolk Hoy, ve Kurz (2008) öğrencilerin sosyoekonomik seviyeleri ile akademik iyimserlik arasında ise pozitif ilişkiler bulmuştur.

Okulların etkileri ve etkililiği konusuyla yakından ilgili olarak ABD’de James Coleman ve arkadaşları (1966) tarafından yapılan çalışmada “Eğitimde Fırsat Eşitliği” konusu ele alınmış ve öğrencinin arka plandaki özelliklerinin, öğrencinin başarısını belirlemede okul düzeyli etkenlere göre daha etkili olduğu, öğrencilerin başarı oranlarının hangi okula gittikleri bilgisinden çok ailelerinin durumları hakkındaki bilgiyle daha iyi tahmin edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır (Stefano, 2003). Zaten Wayne K. Hoy’ un akademik iyimserliğe yönelik çalışmalarının çıkış noktası da budur. Sonuç olarak *“Velinin sosyo ekonomik seviyesi veli ile olan işbirliği boyutunu etkilemez.”* görüşünü savunan öğretmenler de olsa genel olarak velinin sosyo ekonomik seviyesi öğrenci başarısında etkilidir. Öğretmenler öğrencilerinin başarılı olması konusunda sosyo ekonomik seviyesi yüksek olan velilere ve onların öğrencilerine daha çok güvenmektedir.

Yaptığımız araştırma sonucunda öğretmenler ve veliler arasındaki iletişimin ve işbirliğinin çok önemli olduğunu gördük. Veliler ile öğretmenler arasında iyi bir iletişim, uyum ve işbirliği olursa öğretmenlerin akademik iyimserlikleri

artmaktadır. Tam tersi bir durumda ise öğretmenlerin akademik iyimserliği azalmaktadır. Velilerin okuldan beklentilerinin ne olduğunu bilmek, onların istek, öneri ve şikayetlerini dinleyip yerine getirilmese dahi bir cevap vermek velilerin okula ve öğretmenlere olan güvenini artırmakta, okul-veli işbirliğine olumlu katkıda bulunmaktadır. Bu sonuçlar Best (2014)' in yaptığı araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Best (2014)'e göre mülakatlar, belgeler ve gözlemlerin gözden geçirilmesi yüksek akademik iyimserliğe sahip ortaokullarda yaygın olduğu görülen 3 temayı ortaya çıkardı: iletişim, işbirliği, destek ve bir mükemmellik kültürü. Öğretmenlerin veliyle ve birbiriyle iletişimi, yüksek akademik iyimserliğe sahip okullarda bir kanıttır. Yüksek akademik iyimserliğe sahip okullarda bir diğer kanıt ise öğretmen, aile ve topluluk arasındaki güçlü işbirliği, iletişim ve yönetici desteğidir. Zaten akademik iyimserlik akademik başarının önemli olduğu, öğrencilerin başarıma kapasitesine sahip oldukları ve buna ilişkin öğrenci ve velilerle işbirliği yapabileceklerine ilişkin öğretmenler arasında paylaşılan bir inançtır. Dolayısıyla bu inancı hayata geçirebilen okullar öğrencilerini başarılı kılar. Öğretmenlerinin de akademik iyimserlikleri yüksek olur. Çelenk (2003)'in çocuğun okul başarısı üzerinde aile etmeninin oynadığı rolü konu alan araştırmasında; “okul ile ortak program üzerinde görüş birliği ve düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha yüksek olduğu” sonucuna ulaşılmıştır.

Velilerin öğretmenin işine karışması, her şeye müdahil olması, sürekli olarak okul yönetimine, ilçe yönetimine, BİMER ve ALO 147'ye şikayette bulunması ise öğretmeni yılgınlığa ve bezginliğe itmektedir. Moral ve motivasyonunu düşürüp daha az çalışmasına neden olmaktadır. Özer'in (2014) yaptığı araştırma sonucuna göre 'Alo 147' hattıyla ilgili bilgisi olan 47 öğretmenin 30 tanesi bir şikâyet hattı olarak tanımlamaktadır. Diğer 17 öğretmen ise hattı olumsuz ifadelerle tanımlamaktadır. Öğretmenler iletişim merkezinin öğretmen ve yöneticileri şikâyet etmek için kullanıldığını ve bu şikâyetlerin de çoğunun asılsız olduğunu söylemektedirler. Hatta veli ve öğrencilerin bu hattı tehdit amaçlı da kullandıklarından bahsetmektedirler. Bütün bu sebeplerden dolayı da öğretmenlerin huzurunu bozmakta, otoritesini ve saygınlığını azaltmakta, yalnızlaştırmakta, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi olumsuz etkilemekte dolayısıyla öğretmenlerin çalışma verimini düşürmektedir.

Araştırma sonucuna göre, öğrenciler ve veliler okula ve öğretmene güvenirse öğrenciler derslerine daha çok çalışmaktadırlar. Bu da öğretmenin işini daha iyi

yapabilmesine, öğrenci ve velilere daha çok güvenmesine dolayısıyla akademik iyimserliğinin artmasına neden olmaktadır. Hoy ve diğerlerine (2006) göre, akademik iyimserliğin üç ana boyutu arasındaki ilişki, her bileşenin işlevsel olarak diğerlerine bağlı olduğu üçlü bir etkileşim grubu olarak görülebilir. Öğrenci ve velilerin okula güveni kolektif yeterlik hissini teşvik eder, kolektif yeterlik güveni güçlendirir ve geliştirir. Benzer olarak okul velilere güvendiği zaman, öğretmenler veliler tarafından yıpratılmayacağı güvencesiyle yüksek akademik standartlarda ısrarcı olabilir ve yüksek akademik standartlar da okul güvenini güçlendirir. Tschannen-Moran ve Hoy (1998)'a göre güven karşılıklı olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilere ve velilere güvenmeli; öğrenciler ile veliler de okullarına güvenmelidirler. Kurz (2006)'a göre güven, çıktıları hızlandırmakta ve başarısızlığı büyük ölçüde engellemektedir. Güven eksikliğinde ortaya çıkan kurallardaki artış, hoşnutsuzluğa ve öğretmenlerle öğrenciler arasında kopukluklara neden olmaktadır ve problem çözmeyi daha güç hale getirmektedir. Okul kültürüne güvensizliğin hâkim olması durumunda okulun başarılı olması mümkün olmamaktadır. Güven, okul iyimserliğinin kilit unsurudur ve örgütsel verimlilik ve öğrenci başarısı açısından önemlidir.

Okullarda güvenlik görevlisinin olması bile velilerin okula daha çok güvenmesini sağlamaktadır. Velinin okula olan güveni öğretmen ve yöneticilerin görevlerini daha iyi yapmalarını ve veli ile işbirliği yapabilmelerini sağlamaktadır. Böylece öğretmenin akademik iyimserliğin bir boyutu olan öğrenci ve veliye olan güven boyutunu etkilemektedir. Fatih (2016) yaptığı çalışmada okulda güvenlik görevlisi olup olmaması değişkenlerine göre; akademik iyimserliğin tüm alt boyutlarında okulunda güvenlik görevlisi olanların puan ortalamalarını, okulunda güvenlik görevlisi olmayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur. Kütük (2008) yaptığı çalışmada okullardaki öğrenci sayısının fazlalığının güvenlik görevlisi bulundurmada önemli bir belirleyici olduğunu öne sürmüştür.

Sonuç olarak öğrencilerin okula güvenmesi okulu ve öğretmenleri benimsemelerine ve daha çok çaba sarf etmelerine neden olacaktır. Aynı şekilde veliler de okula ve öğretmenlere güvenirse işbirliğine yanaşacaklardır. Veli okula güvenip güvenmeyeceğine ilk etapta okulun disiplini, düzeni ve okulda güvenlik görevlisi olup olmadığına bakarak karar vermektedir. Sonra okulda yapılan çalışmalar ve okulun akademik başarıları velinin okula ve öğretmenlere olan güvenini etkileyecektir.

## 5.2.Öneriler

Aşağıda araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik çeşitli önerilere yer vermeye çalışılmıştır.

### **5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- Okullara güvenlik görevlisi görevlendirilmeli.
- Sınıflardaki öğrenci sayıları 30' u geçmemelidir. Ortaokullardaki öğrenci sayısı da 800 ü geçmemelidir.
- İkili eğitim kaldırılmalı, tüm öğrenciler tam gün eğitim görmelidir.
- Okullarda başarı odaklı güçlü okul kültürü oluşması sağlanmalıdır.
- Okul müdürlerinin seçiminde iletişim becerileri iyi olanlar tercih edilmeli.
- Milli Eğitim Bakanlığı yeni uygulamaları ve yönetmelikleri öğretmenlerin görüş ve önerilerini alarak çıkarmalıdır.
- Öğretmenler düzenli olarak hizmetiçi eğitime alınmalıdır. Bu hizmetiçi eğitimler uzmanlar tarafından verilmeli, etkili ve verimli olacak şekilde planlanmalıdır.

### **5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Benzer araştırmalar okulöncesi, ilkokul ve ortaöğretim kurumlarında da yapılabilir.
- Benzer çalışmalar farklı illerde ve bölgelerde yapılabilir.
- Ortaokullarda görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Benzer çalışmalar nitel ve nicel ölçme araçları birlikte kullanılarak tekrar yapılabilir.
- Akademik iyimserliğin öğretmen boyutunda branş, kıdem, yaş, cinsiyet, vb değişkenlere bağlı olarak farklı araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akşit, F. (2006). Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*.
- Aldemir, G. (1996). Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Altunbaş, F. (2005). Astım Hastalarında Hastalığa Uyum İle Algılanan Sosyal Destek, Stresle Başa Çıkma Tarzı, İyimserlik ve Açıklama Biçimi Arasındaki İlişkiler, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba Altun, S. (2009). An Investigation Of teachers', Parents', And Students' Opinions On Elementary Students' Academic Failure. *Elementary Education Online*, 8(2), 567-586.
- Akbaşlı, S., Kavak, Y.(2008). Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1 – 21.
- Aslan, G., Küçüker, E. ve Gürbüzler, A. (2014). Seviye Sınıfları Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 894-913. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.3061.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışması, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135 ([www.manas.kg/pdf/sbdpdf18/09\\_Aslanargun.pdf](http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf18/09_Aslanargun.pdf)).
- Aslanargun, E., Avcı, H., Avcu, A., Dönmez, S. A., İpek, K. ve Nair, E. (2004). Velilerin Okula Yönelik İlgi Yetersizliklerinin Sebepleri, *Bilecik: Pazaryeri İlçe Milli Eğt. Md. Yay.*
- Arslan, Ü. ve Nural, E. (2004). Okul Öncesi Eğitiminde Okul-Aile İşbirliğinin Önemi, *Milli Eğitim*, 162, 99-108.
- Avcıoğlu, H., Demiray, Z. ve Eldeniz Çetin, M. (2004). Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden Ortopedik Engelli Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi. A. Yıkmış ve E. Sazak (Haz.), *Özel Eğitimden Yansımalar/ 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri içinde* (s. 226-231). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcı, D. (2009). Öğrenilmiş İyimserlik Eğitim Programının 9. Ve 10. Sınıf Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerine Etkisi.(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, G. Tezer, E. (1997). İyimserlik, sağlık sorunları ve Akademik Başarı İlişkisi, *Psikoloji Dergisi*, 7(26),2-9.

- Aydoğan, D.(2008). Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı Öz-Yeterlik İle Açıklanabilirliği (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Babaoğlan, E., Yılmaz, S.(2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2),345-354.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bayraktar, M. (2003). *Evin Okula Yakınlaşması ve Değişen Ana Baba Rollerini*. Ankara: MEB.
- Bandura, A.(1986). *Social Foundations of Thought and Action*. EngleWood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A.(2000). Exersice of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 77-78.
- Beard, K. L. S. (2008). An exploratory study of academic optimism and flow of elementary school teachers (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Beard, K. S., Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Best, Z.A. (2014). *Academic Optimism İn Middle Schools: A Study Of Factors That Appear To Contribute To Its Development*. The University of Tennessee at Chattanooga, Tennessee.
- Bıkmaz, F.H. (2004). Öz yeterlik İnançları, Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Editörler: Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilen, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Biroğlu, K.H.,Deniz, E.M.(2017). Farklı Branş Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 2017; 16(2): 814-825.
- Bowling, A. (2002). *Research Methods in Health: Investigating Health and Health Services*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.
- Bütün, D.ve Demir, B.S.(Ed) (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş, Çakmak, E, Akgün, Ö, Karadeniz, Ş, Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükıılmaz, O.ve Tunçbiz, B.(2016). Örgütsel Adaletin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Akademik Personel Üzerinde Bir Araştırma. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*,7(14).
- Camuzcu S.(2007). Normal (Tam gün) ve İkili (Yarım gün) Öğretim Yapılan İlköğretim Okullarında Birinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarılarının Karşılaştırılması (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Gaziantep.
- Carver, S. C., Smith, G. R., Antoni, M. H., Petronis, V. M., Weiss, S. and Derhagopian, R. P. (2005). Optimistic personality and psychosocial well-being during treatment predict psychosocial well-being among long-term survivors of breast cancer. *Health Psychology*, 24 (5), 508-516.
- Chang Edward C., Rand, Kevin L., ve Strunk, Daniel R. (2000). Optimism and Risk For Job Burnout Among Working College Students, Personality and Individual Differences, Vol: 29,225-263.
- Cüceoğlu, D. (1997). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2011). <http://www.dogancuceloglu.net/yazilar/761/iyimserlik-basari-getirir-mi/>.
- Çağlar, Ç.(2013). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyleri İle Değişime Açıklık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 94-113.
- Çağlar,Ç.(2013). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.
- Çalışkan N., Ayık A. (2015). Okul Aile Birliği ve Velilerle İletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,2,69-82.
- Çelebi, G., Çelebi, Y. ve Bayram M. (2011). Okul Müdürlerinin Zorunlu Yer Değiştirmesi ile İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Trabzon örneği). VI. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 16-17 Nisan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Çelenk, S. (2003). Okul-Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Çilenti, K. (1985). *Fen Eğitimi Teknolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi.

- Çoban, D.(2010). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı arasındaki ilişki. Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çoban, D., Demirtaş,H.(2011).Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3) , 317-348.
- Çokluk,Ö.,Yılmaz, K., Oğuz,E.(2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107.
- Demir, S. B. (2014). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* John W. CRESWELL (4. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap
- Demirel, Ö. (1993). *Genel Öğretim Yöntemleri*. On Birinci Baskı. Ankara: Usem Yayınları.
- Denzin, N.K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction To Sociological methods*(2nd ed.) New York: MvGrae-Hill.
- Diñer, Ö. (1992). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Beta.
- Dolton, P., & Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2011). If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance, *Economic Policy*, 5–55.
- Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 87-96.
- Ells, A. (2008). *Kendinizi Daha İyi Hissedin, Daha İyi Olun, Daha İyi Kalın*, (Çev.) Semra Kunt Akbaş. İstanbul: HYB Basım Yayın.
- Erbilgin, D. (2000). Türkiye’de Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erden, Münire; (2009), *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, O. (2013). İlköğretim (ilkokul ve ortaokul) Öğretmenlerinin Öz yeterlik ve Başarı Algılarında Akademik İyimserlik, Umut ve Mesleki Haz (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergüner Tekinalp, B., Işık Terzi, Ş. (2015). *Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erten, S. (1993). Biyoloji Laboratuvarlarının Önemi ve Laboratuvarlarda Karşılaşılan Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 315-330.
- Ferahoğlu, N. S., Tepecik, A., ve Kalyoncu, R. (2014). İlköğretim Okulları 8. Sınıflarda Tokat Yazma Motiflerinin Özgün Baskı Çalışmalarında Uygulama Etkililiği Üzerine Bir Araştırma. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 182-192.



- Fincham Frank ,D. (2000). Optimism and the Family, *The Science of Optimism and The Hope*(Ed): Jane E. Gillham) Philadelphia, Templeton Foundation Pres. ss.271-298.
- Gençoğlu, C. (2006). Üniversite Öğrencilerinin İyimserlik Düzeyleri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). OnDokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Gençoğlu, C.(2012). Duygu Odaklı Terapiye Dayalı Duygusal Farkındalık Eğitiminin Genç Yetişkinlerin iyimserlik Düzeylerine Etkisi (Yayımlanmış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. ve Hoy, A.W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure and Effect on Student Achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., ve Goddard, Y. L. (2001). A Multilevel Analysis Of The Relationship Between Teacher And Collective Efficacy İn Urban Schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Goddard, R.D., Sweetland, S.R.veHoy, W.K. (2000).Academic Emphasis of Urban Elementary Schools and Student Achievement: A Multi-Level Analysis.*Educational Administration Quarterly*,36, 683-702.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K., ve Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(1), 3-13.
- Gökkaya, N. (2013). Okul Müdürlerine Uygulanan Rotasyona İlişkin İlkokul ve Ortaokul Öğretmen ve Öğrenci Velilerinin Zorunlu Öğretmen Rotasyonu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Gürol, A., Altunbas, S., Karaarslan, N. (2010). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma.*e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.
- Güzel, A. (2006). *Odak Grup Görüşmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., veSmith, P. A. (2002). Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice*. Çev., Selahattin TURAN. Ankara: Nobel Yayınevi:2012.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q., ve Tarter, J. C. (2006). School mindfulness and faculty trust: necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255.

- Hoy, W. K., ve Tarter C. J. (2004). *Administrators solving the problems of practise*. Boston: Pearson.
- Hoy, W., Tarter, C., ve Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic Optimism of Schools: a Force For Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.  
<http://www.ankahaber.com.tr/egitim/ikili-egitim-yapan-okul-sayisi-9-bini-askin-h23658.html>.  
<http://www.meb.gov.tr/ozel-egitim-goren-ogrenci-sayisi-uc-kat-artti/haber/13548/tr>
- Kasap, S.(2017,05). Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı Tekin: 2019'da Tam Gün Eğitime Gececeğiz.<http://aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakanligi-mustesari-tekin-2019da-tam-gun-egitime-gececegiz/825432> adresinden elde edildi.
- Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve Öz güven*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kerimgil Çelik, S.,Gürol, M.(2015). Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ileYapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2 (2).
- Kurz, N.M.(2006). The Relationship Between Teachers' Sense of Academic Optimism and Commitment to the Profession. Presented in Partial Fulfillment of The Requirements fort he Degree of Doctor of Philosophy in the Graduate Shool of the Ohio State University.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285–299.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession*. Doktora tezi, Graduate School of The Ohio State University, Ohio.
- Kümbül Güler, B., Emeç, H. (2006). Yaşam Memnuniyeti ve Akademik Başarıda İyimserlik Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 21(2), 129-149.
- Kütük, Ö.(2008). Liselerde Okul Güvenliğine Yönelik Bir Araştırma.(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Leblebici, D. N. (2005). Küresel Değişim Baskısına Karşı Türk Bürokrasisindeki Yapısal Uyum Çabalarının Yapısal Atalet Kavramı Açısından Değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 1-14.
- Lee Yueh-T., Seligman, M. E. P. (1997). Are Americans MoreOptimistic Than the Chinese? *Society for Personality and Social Psychology*, Vol:23, No:1, ss:32-40.

- Lincoln, Y.S.ve Guba, E.G. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions And Emerging Confluences. In N.K. Deniz ve Y.S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (2nd ed.) (pp.163-188). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Little, K. R. (2011). *Teacher Academic Optimism: A Study of Teachers' Academic Optimism and Students' Perceptions*. Doktora tezi, Cardinal Stritch University College of Education and Leadership.
- Makin, E.P.ve Lindley, Patricia A. (1995). *Pozitif Stres Yönetimi*. Aysun Arslan(Çev.). İstanbul: Rota.
- McGinnis, A.(1998). *İyimserliğin gücü*. A. Kayaş (Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- McGuigan, L. (2005). *The Role of Enabling Bureaucracy and Academic Optimism in Academic Achievement Growth*. Published dissertation, School of Ohio State University, Ohio.
- McGuigan, M. L., ve Hoy, W. (2006). Principal Leadership:Creating a Cultura of Akademik Optimism to İmprove Achievement For All Students. *Leadership And Policyin Schools*, 5, 1-27.
- MEB (2008). Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği,17.04.2015,Resmi Gazete.
- MEB (2015). Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik. T.C. Resmi Gazete, 29494, 6 Ekim 2015.
- Merriam, S.B. *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Selahattin Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nizamoğlu, N. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterlikleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, Bolu.
- Ngidi, D. (2011). Academic Optimism: An Individual Teacher Belief. *Educational Studies*, 139-150.
- Okçu, V., Avcı, Y. E. ve Avcı, H. (2015). "Okul Müdürlerinin Rotasyona İlişkin Görüşleri". KAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 67-88.
- Ortega, J. (2001). "JobRotation as a Learning Mechanism". *Management Science*, 47 (10), 1361-1370.
- Ovacık, N. (1991). Veli Olarak Anne-Babaların Eğitim İhtiyacı. *Din Öğretimi Dergisi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, Ankara, 29, 33-37.

- Önder, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencileri İçin Sınıf İçinde Yaptıkları Öğretimsel Uyarlamaların Belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.
- Özdayı, N. (2004). Öğrenci ve Öğretmenlerin Gözüyle Sınıf Yönetimi Sorunlarına Genel Bir Bakış. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 375-394.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma. *Milli Eğitim*, Sayı: 146.
- Özdemir, S. ve Yaman, A. (2011). Eğitim Yönetiminde Rotasyon Uygulamasına İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. VI. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 16-17 Nisan 2011, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54), 277-306.
- Özdemir, S., Kılınç, Ç.A. (2014). Bürokratik Okul Yapısı İle Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-23.
- Özer, B. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı "Alo 147" İletişim Merkezinin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 215-230.
- Öztürk, E.E. (2013). İyimserlik ve Dindarlık (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, N. (1995). İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Algıları ile Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkiler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Patton, M.Q. (2002). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Mesut Bütün- Selçuk Beşir Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Robb Kathryn A., Simon, Alice E., ve Wardle, J. (2009). Socioeconomic Disparities in Optimism and Pessimism. *Int. J. Behav. Med.* Vol:16, ss:331-338.
- Sandıkcı, E. (2010). *Stresin Tükenmişlik Boyutları Üzerindeki Etkisi: Diyarbakır'da Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Schulman, P., Keith, D., ve Seligman, M. E. P. (1993). Is optimism Heritable? A study Twins. *Behavior Research and Therapy*, 31( 6), 569-574.

- Seggie, N. F., Bayyurt Y.(2015). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı.
- Seligman, M.E.P., Maier, S.F. (1967). Dailure To Escape Tarvmatic Shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74,1-9.
- Seligman, M. (1998). Positive Social Science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 181-182.
- Seligman, M. E.P. (2007). *Öğrenilmiş İyimserlik*.(Çev.) Semra Kunt Akbaş Ankara: HYB Yayıncılık.
- Sethi, S., ve Seligman, M. E.P. (1993). Optimism And Fundamentalism. *Psychological Science*,4(4), 256-259.
- Schumacher, D. F. (2009). *Collective Teacher Efficacy And Student Achievement*. Doktora Tezi. Western Illinois University. Macomb.
- Sheldon, K. M. & King, L. (2001). Why Positive Psychology is Necessary. *American Psychologist*, 56.
- Silah, M. (2007). Eğitim Örgütlerinde Hizmetin Niteliğini Arttırmak İçin Personelin Ödüllendirilmesi. <http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi7makale/94.pdf> (27 Mayıs 2007).
- Smith, P. A.,ve Hoy, W. K. (2007). Academic Optimism And Student Achievement İn Urban Elementary Schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Starr, L. (2003). A Dozen Activities to Promote Parent Involvement. <http://www.educationworld.com>'dan alınmıştır.
- Stefano, M. D. (2003). School effectiveness: The role of the principals in a leading public secondary school in Santa fe province, Argentina (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Columbia University.
- Şama, E., Tarım, K. (2007). Öğretmenlerin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 135-154.
- Şanlı, Ö., Altun, M., Karaca, R. (2014). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2).
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar (4.baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tarhan, N. (2002). *Stresi Mutluluğa Dönüştürmek*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy, W.K.(1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68,202-248.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001), Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *In Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans: LA.
- Tonbul, Y., Sağıroğlu, S. (2012). Okul Müdürlerinin Zorunlu Yer Değişikliği Uygulamasına İlişkin Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 313-339.
- Tural, N. (1995). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Stres Kaynakları, Stres Tepkileri ve Stresle Baş Etme Yolları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Turan, L., Sevim, O. (2017). Öğretmen ve Öğrenci Velilerinin Zorunlu Öğretmen Rotasyonu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 109-124.
- Türküm, S. A. (1999). *İyimserlik ve Stresle Başa Çıkma*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uluocak, S., Tufan, E. (2011). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 991-1002.
- Umuzdaş, S.M., Umuzdaş, S. (2015). 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Uzun, E.B. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olduğu Değerler İle Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyar, Ş. (2007). Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılmaları (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, A. (2004). Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. A. Konrot (Düz.), *Özel eğitimden yansımalar içinde* (s. 121-135). Ankara: Kök Yayıncılık
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim Okulu Müdür ve Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Algılarının Analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Wolcott, H. (2005). *The Art of Fieldwork* (2nd ed.). Walnut Creek, Ca: AltaMira Press.
- Woolfolk Hoy, A., ve Hoy, W., Kurz, N.M. (2008). Teacher's Academic Optimism: The Development And Test Of A New Construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.

- Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W.K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82,51-64.
- Wu, H. (2012). *Collective Responsibility, Academic Optimism, And Student Achievement In Taiwan Elementary Schools*. Doktora tezi, Graduate School of The Ohio State University, Ohio.
- Yalçın, S.(2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Stres, Psikolojik Dayanıklılık ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım A, Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C.M.(2008), İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Öğretmenlerin Ödüllendirilmesine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* Güz,56, 663-690.
- Yıldırım, İ. (2001). Kaliteli Öğretmen Yetiştirme ve Hizmetiçi Eğitimin Yeri. *Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Eğitiminde Kalite Paneli. (22 Kasım 2000)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yıldız, G.(2011). Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanabilirliğin İncelenmesi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E., Yıldırım,A.(2017). Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Human Scienses*, 14(2).
- Yılmaz, E. ,Kurşun,T.A.(2015).Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*,1(1).
- Yılmaz, E. ,Kurşun, T.A.(2015). Okul Kültürü İle Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 46 -69.
- Yılmaz, E.,Uğuz,M., Ünal,A.(2016). Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algılarının Örgütsel Bağlılıkları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Academic Research Congress*, 3-5 Kasım, Antalya: Side.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim Yönetiminde Değerler*. Ankara: Pegem A.
- Yılmaz, K. Altinkurt, Y., Karaköse, T. veErol, E. (2012) Okul Yöneticilerine Uygulanan Zorunlu Yer Değiştirme Uygulaması Hakkında Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri. *International Journal Of Educational Research*, 3(3), 65-83.
- Yılmaz, K.,Cokluk-Bokeoğlu, O. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları, *Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

Yılmaz, S. , Çengel, M. , Vural, R., & Gömleksiz, M. (2009). Düzey Derslikleri: İlköğretim 7-8. Sınıf  ğrencileri  zerine Bir Durum  alışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 194-219.

Zuckerman, M.(2001). Optimism and Pessimism: BiologicalFoundations. *Optimism ve Pessimism*, (Ed) Edward C. Chang,Washington: American Psychological Association Press. 169-188.



## EKLER

### EK1:NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAY FORMU

Sizi Doç. Dr. Ali ÜNAL ve yüksek lisans öğrencisi Selman ÜZÜM tarafından yürütülen “**Ortaokullarda Akademik İyimserliğe Etki Eden Faktörler**.” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılacak olan okul müdürü ve öğretmenler ile araştırmada sorulacak olan sorular için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin ve onaylar alınmış olup katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkına da sahipsiniz. **Çalışmaya katılmanız, soruları yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam/onay verdiğiniz anlamına gelmektedir.** Araştırmada soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu araştırmadan elde edilecek bilgiler tamamen **araştırma amacı** ile kullanılacaktır. **Görüşmeler sesli görüntü şeklinde kayıt altına alınacak ve araştırmacı tarafından yazıya dönüştürüldükten sonra kayıtlar silinecektir. Araştırmanın yazımında katılımcılar kodlanarak yazılacak olup isim ve kimlik bilgileriniz kesinlikle gizli kalacak ve 3. bir şahısa verilmeyecektir.**

#### 1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

##### a. Araştırmanın Amacı:

Ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden faktörleri belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1-Ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden faktörler nelerdir?

2- Ortaokullarda akademik iyimserlik nasıl geliştirilebilir?

##### b. Araştırmanın İçeriği:

**Akademik iyimserlik;** akademik başarının önemli olduğu, öğrencilerin başarıma kapasitesine sahip oldukları ve bununla ilgili olarak öğrenci ve velilerle işbirliği yapılabileceğine dair öğretmenler arasında paylaşılan bir inançtır

Akademik iyimserlik iki düzeyde ele alınmaktadır. Birincisi okulun akademik iyimserlik düzeyi diğeri ise öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyidir.

Akademik iyimserlik kavramı Hoy ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuş ve öğrenci başarısında üç temel özelliğin bileşkesinden oluşmaktadır. Okulun akademik iyimserliği kolektif yeterlik, öğrenci ve velilere olan güven, akademik vurgunun olduğu bir okul kültürüdür. Öğretmenler için akademik iyimserliğin alt boyutları ise öz yeterlik, veli ve öğrenciye güven ile akademik başarı inancıdır.

- **Öz yeterlik:** Öz yeterlik, öğrencilerin başarısının artırılabilmesine olan öğretmen inancıdır. Okulun akademik iyimserliğinin bir boyutu olan **kolektif yeterlik** ise, okuldaki tüm çalışanların öğrenciler üzerinde olumlu etki

yaratacak faaliyetleri örgütleyebilme ve sürdürebilmeye ilişkin okul kültürü ve öğretmen değerlendirmelerini ifade etmektedir

- **Öğretmenlerin Velilere ve Öğrencilere Olan Güveni:** Güven, kişinin diğer insanlar hakkında şeffaf, dürüst yardımsever ve iyiliksever olduklarını düşünmesidir. Akademik iyimserliğin güven boyutu öğrencilerin başarması için öğretmenlerin okuldaki diğer personellere, öğrencilere ve öğrenci velilerine güvenmesi ve onlarla işbirliği halinde çalışabileceğine inanmasıdır.

- **Öğretmenlerin Akademik Önem İnancı/Vurgusu**

Akademik önem inancı, öğretmenlerin öğretim sürecine ayırdığı süre ve öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik harcadığı çabayla ilişkilidir. Akademik önem inancı öğretmenin öğrenciler için zorlayıcı öğretim etkinlikleri hazırlaması, öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlaması, öğretim sürecini etkili bir şekilde gerçekleştirmesi, farklılaşan öğrenci özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun ve etkili bir şekilde cevap vermesi, akademik hedefleri ön planda tutması olarak özetlenebilir.

c. **Araştırmanın Nedeni:**  Bilimsel araştırma  Tez çalışması

d. **Araştırmanın Yöntemi:** Bu araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden odak grup görüşmesi ile toplanacaktır. Odak grup görüşmesi, araştırma yapılacak olan konunun paydaşlarından 7 adet ortaokul müdüründen/ ortaokulda görev yapan 7 adet öğretmenden oluşan küçük bir grubun bir oturumda bir araya gelmesi ve konu ile ilgili görüşlerini bildirmeleridir. Görüşme soruları yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış olabilir. Görüşmeler sesli görüntü şeklinde kayıt edilecek ve araştırmacı tarafından yazıya dönüştürülerek kullanılacaktır.

e. **Araştırmanın Öngörülen Süresi:**2 saat

f. **Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı:** Konya ili merkez ilçelerinden öğrenci sayısı fazla olan ve akademik başarısı yüksek olan okulların müdürlerinden 7 kişi/ farklı branşlardan ve başarılı öğretmenlerden 7 kişi.

g. **Araştırmanın Yapılacağı Yer:**Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi A Blok 3. Kat, No:348 Meram  
Yeni Yol-Meram/Konya

**2. Çalışmaya Katılım Onayı (Katılımcı/Gönüllü):**

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

**Katılımcı için:**

**Adı-Soyadı:** .....

**İmzası:**

**Araştırmacının Adı-Soyadı, Unvanı:** Selman ÜZÜM- Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Öğrencisi-Okul Müdürü

**İmzası:**

***Not:** Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.*

## EK2: Araştırma İzni



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 83688308-605.99-E.7358871  
Konu: Araştırma İzni

01.07.2016

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 24/06/2016 tarihli ve 48178250-300-E.4355 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Selman ÜZÜM'ün "Ortaokullarda Akademik İyimserliğe Etki Eden Faktörler" adlı araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Ancak araştırma kapsamında sesli ve görüntülü kayıt cihazı kullanılarak elde edilecek veriler üçüncü kişilerle paylaşılmayacak ve bu araştırma dışında başka bir alanda kullanılmayacaktır. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve araştırmacıya tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRİSOY  
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Araştırma Soruları (1 Sayfa)
- 2-Katılımcı İzin Formu (1 Sayfa)

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA  
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>  
e-posta: [istatistik42@meb.gov.tr](mailto:istatistik42@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef  
Tel : (0 332) 353 30 50  
Faks: (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 980e-5a2f-3d41-bde1-3bb7 kodu ile teyit edilebilir.

**EK3:Özgeçmiş**

**TC**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



**Özgeçmiş**

Adı Soyadı:	Selman ÜZÜM	İmza:		
Doğum Yeri:	Çumra			
Doğum Tarihi:	20.11.1983			
Medeni Durumu:	Evli			
<b>Öğrenim Durumu</b>				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlkokul	Karasınır İlkokulu		Güneysınır/Konya	1989-1994
Ortaokul	Karasınır Ortaokulu		Güneysınır/Konya	1995-1998
Lise	Güneysınır ÇPL		Güneysınır/Konya	1998-2001
Lisans	Selçuk Üniversitesi	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Güneysınır/Konya	2001-2005
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Yönetimi	Güneysınır/Konya	2013-2017
İlgi Alanları:	Spor, Eğitim, Kitap Okumak			
İş Deneyimi:	Milli Eğitim Bakanlığı'nda: 5 Yıl Öğretmenlik 1 Yıl Müdür Yardımcılığı 3 Yıl Müdür Başyardımcılığı 4 Yıl Okul Müdürlüğü			
Aldığı Ödüller:	Eskil Kaymakamlığı Takdir Belgesi Eskil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Teşekkür Belgesi			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Doç Dr Ali ÜNAL Prof Dr Ercan YILMAZ Prof Dr Mustafa YAVUZ Doç Dr Atila YILDIRIM			
Tel:	0 543 212 1853			
Adres	Yarma Ortaokulu Yarma Mah. Karatay/KONYA			