

**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK İYİMSERLİKLERİ
İLE MESLEKİ BENLİK SAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hülya KATANALP BİROĞUL

Düzce

Eylül 2015

**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK İYİMSERLİKLERİ
İLE MESLEKİ BENLİK SAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hülya KATANALP BİROĞUL

Danışman: Prof.Dr. M. Engin DENİZ

Düzce

Eylül 2015

Hülya Katanalp BİROĞUL
Düzce Üniversitesi
Yüksek Lisans Tezi
Eylül 2015

FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK İYİMSERLİKLERİ İLE
MESLEKİ BENLİK SAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Doç.Dr. Ömer Faruk TUTKUN (İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye Prof.Dr. Mehmet Engin DENİZ (İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye Doç.Dr. Engin ASLANARGUN (İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../20..

(İmza Yeri) Akademik Unvanı, Adı-Soyadı
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleşmesine katkı sağlayan ve değerli vaktini ayıran tez fikrinin oluşumu aşamasında değerli yönlendirmeleriyle desteğini sunan tez danışmanım Prof. Dr. M. Engin DENİZ'e teşekkürlerimi sunarım.

Saha çalışmama veri sağlayan tüm katılımcılara ve uygulama esnasında yardımcı olan tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Öğrencilik dönemimde uzun saatlerimi ayırdığım çalışmam süresince gösterdiği sabır ve teşviki için sevgili eşim Yrd.Doç.Dr. Serdar BİROĞUL'a,

Bana desteğini eksik etmeyen ve her daim yanımda olan annem Ayten, babam Hakkı, kardeşim Gürhan KATANALP'e, eğitim hayatımda maddi ve manevi desteğini esirgemeyen amcalarım Engin ve Çetin KATANALP'a ,

BİROĞUL ailesine sevgi ve şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans ders aşamasında bana her zaman destek olan alana uyum sağlamamda yardımcı olan değerli hocam Yrd. Doç. Nuri AKGÜN'e, emeği geçen hocalarım Doç. Dr. Şenay NARTGÜN, Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN, Doç. Dr. Türkan ARGON, Doç. Dr. Bahri AYDIN'a, Düzce üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ'a, Doç. Dr. Engin ASLANARGUN, Yrd.Doç.Dr. Süleyman GÖKSOY'a ders aşamasında ve tez süresi boyunca verdiği desteklerden dolayı teşekkür ederim.

Tezimde kaynak olarak eserlerinden yararlandığım bilim insanlarına saygılarımı sunarım.

Destekleyici olan, ben kavramının farkındalığını keşfeden herkese teşekkürlerimi sunarım.

Hülya KATANALP BİROĞUL

Düzce, 2015

ÖZET

FARKLI BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK İYİMSERLİKLERİ İLE MESLEKİ BENLİK SAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

BİROĞUL, Hülya Katanalp

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof.Dr. Mehmet Engin DENİZ

Eylül 2015, 100 Sayfa

Bu araştırmanın amacı farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlik ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma verileri Akademik İyimserlik Ölçeği ve Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında, Kocaeli Merkez ve ilçelerinde bulunan toplam 16 ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 303 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %54.5'i kadın (n=165) ve %45.5'i ise (n=138) erkek olup öğretmenlerin yaş ortalaması 39.06 (Ss=8.63)'dür. Verilerin analizinde değişkenlere bağlı olarak t-testi, tek yönlü varyans analizi, Tukey testi ve korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırma analiz sonuçlarına göre; Cinsiyet ve mezuniyet durumu açısından; öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamaları ve mesleki benlik saygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>.05$). Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından; mesleki benlik saygısı puan ortalamaları arasında ($F=1.378$, $p>.05$), akademik iyimserlik alt boyutlarından kolektif yeterlik ve güven alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmezken ($F=1.526$, $p>.05$; $F=1.522$, $p>.05$), akademik vurgu alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma ($F=2.560$, $p<.05$) gözlenmiştir. Görev yapılan okul türü ve okul ortamından memnuniyet duyma değişkeni açısından; akademik iyimserlik alt boyutları kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu boyutlarında ve mesleki benlik saygılarında ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur ($p<.01$). Üstlerinden takdir gördüğünü ifade eden öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamaları ve mesleki benlik saygılarının, takdir görmediğini ifade eden öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($p<.01$). Üstlerinden takdir görmek öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu düzeyleri üzerinde olumlu etki yarattığı söylenebilir. Mesleki benlik saygısı ile akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarından kolektif yeterlik ($r=.26$, $p<.001$), güven ($r=.28$, $p<.001$) ve akademik vurgu ($r=.28$, $p<.001$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Benlik Saygısı, Akademik İyimserlik, Güven, Kolektif Yeterlik, Akademik Vurgu

ABSTRACT**THE ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ACADEMIC
OPTIMISM OF DIFFERENT FIELD TEACHERS AND THEIR VOCATIONAL
SELF-ESTEEMS****BIROĞUL, Hülya Katanalp****Master of Science, Department of Educational Sciences****Advisor: Prof.Dr. Mehmet Engin DENİZ****September 2015, 100 Pages**

The purpose of this study to examine the relationship between Academic optimism and Vocational self-esteems. Research datas were collected using academic optimism scale and vocational self-esteem scale. In addition, the personal information form which prepared by researchers was used. During 2014-2015 Academic year, 303 teachers who are working in total of 16 secondary school located in center of Kocaeli, became a member of research group. The below demographic numbes illustrate the member of research team; 54.5% of female teachers (n=165) and %45.5 of male teachers (n=138) and the avarage of teachers 39.06 (Ss=8.63). T-Test, One-way analysis of variance, Tukey test and correlation techniques are used depeding on variables. According to research results, in terms of their gender and educational level, average of academic optimism subscale scores and professional self-esteem mean scores significantly progressed ($p>.05$). Variable in terms of seniority of teachers, professional self-esteem mean scores ($F=1.378$, $p>.05$), collective competence of academic optimism subscale and confidence in the sub-dimensions ($F=1.526$, $p>.05$; $F=1.522$, $p>.05$) did not significanlty progress but academic emphasis on the lower size significantly improved ($F=2.560$, $p<.05$). Variable in terms of school type and school environment; lower level of collective competence of academic optimism subscale, trust and dimension of academic emphasism and professional self-esteem significanly progressed in favor of secondary school teachers ($p<.01$). Academic average of optimism subscale scores and professional self-esteem of Teachers who appreciate the top positively increased compared to others ($p<.01$). To see appreciate from top, positively effects on teachers lower level of collective competence of academic optimism subscale, confidence and academic emphasis levels. Collective competency ($r=.26$, $p<.001$), trust ($r=.28$, $p<.001$) and academic emphasis ($r=.28$, $p<.001$) which are Dimension of Vocational self-esteems and academic optimism scales has a positive relationship between each others. Related literature research findings are done.

Key words: Vocational self-esteems, Academic optimism, Trust, Collective competency, academic emphasis

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. BÖLÜM.....	8
LİTERATÜR.....	8
2.1. Benlik.....	8
2.1.1. Benliğin Gelişimi.....	10
2.2. Benlik Saygısı	10
2.2.1. Benlik Saygısını Etkileyen Etmenler.....	11
2.3. Meslek Nedir.....	13
2.4. Mesleki Benlik.....	14
2.5. Mesleki Benlik Saygısı	17
2.5.1. Super'in Meslek Gelişimi Kuramı.....	18
2.5.2. Ginzberg'in Meslek Gelişimi Kuramı	21
2.5.3. Gottfredson'un Kuramı.....	23
2.5.4. Tiedeman ve O'Hara'nın Meslek Gelişimi Kuramı	24
2.5.5. Holland'ın Tipoloji Kuramı.....	26
2.5.6. Ann Roe'nun İhtiyaçlar Kuramı	27
2.5.7. Gelatt'ın Karar Modeli	28
2.5.8. Gati'nin Modeli	29
2.5.9. Özellik-Faktör Kuramı	29
2.5.10. Sosyal Öğrenme Kuramı	30

2.6.	Pozitif Psikoloji.....	32
2.7.	Akademik İyimserlik	33
2.8.	Pozitif Psikoloji Ve Akademik İyimserlik.....	34
2.9.	Öğretmen Özellikleri	36
	2.9.1. Öğretmenlerde Akademik Vurgu	37
2.10.	Kolektif Yeterlik	38
2.11.	Öğretmenlerin Öğrenci ve Velilerle İlgili Güven İnancı.....	39
2.12.	Okul Yönetimi, İklimi ve Akademik İyimserliği.....	40
2.13.	Öğrenilmiş İyimserlik ve Akademik İyimserlik	42
2.14.	Sosyal Bilişsel Kuram.....	44
	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	47
2.15.	Akademik İyimserlik İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	47
2.16.	Mesleki Benlik Saygısı İle İlgili Yapılmış Çalışmalar	51
3.	BÖLÜM.....	54
	YÖNTEM	54
3.1.	Araştırma Modeli	54
3.2.	Araştırma Grubu	54
3.3.	Veri Toplama Araçları	56
	3.3.1. Akademik İyimserlik Ölçeği	56
	3.3.2. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği	57
3.4.	Verilerin Analizi	58
4.	BÖLÜM.....	59
	BULGULAR	59
5.	BÖLÜM.....	69
	TARTIŞMA VE YORUM.....	69
6.	BÖLÜM.....	75
	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
	KAYNAKÇA.....	78
	EKLER.....	90

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ginzberg'in Mesleki Gelişim Dönemleri	23
Tablo 2. Örneklemdaki Öğretmenlerin Branş, Cinsiyet ve Kıdem Değişkenlerine Göre Dağılımı.....	55
Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Alt Boyutlarına Ait t Testi Sonuçları	59
Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleki Benlik Saygısı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları	60
Tablo 5. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Alt Boyutlarına Ait t Testi Sonuçları	60
Tablo 6. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Mesleki Benlik Saygısı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları	61
Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Alt Boyutlarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	62
Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Mesleki Benlik Saygılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	63
Tablo 9. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Alt Boyutlarına Ait t Testi Sonuçları.....	63
Tablo 10. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Mesleki Benlik Saygısına Ait t Testi Sonuçları	64
Tablo 11. Öğretmenlerin Okul Ortamından Memnuniyet Duyma Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Alt Boyutlarına Ait t Testi Sonuçları	65
Tablo 12. Öğretmenlerin Okul Ortamından Memnuniyet Duyma Değişkenine Göre Mesleki Benlik Saygısına Ait t Testi Sonuçları	65
Tablo 13. Öğretmenlerin Üstlerinden Takdir Görme Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Alt Boyutlarına Ait t Testi Sonuçları.....	66
Tablo 14. Öğretmenlerin Üstlerinden Takdir Görme Değişkenine Göre Mesleki Benlik Saygısına Ait t Testi Sonuçları	67
Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları ile Akademik İyimserlik Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	67

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Öğretmenlik, akademik iyimserlik, mesleki benlik saygısı arasındaki etkileşime dair ilişkisel bir model kurmayı hedefleyen ile bu araştırma, öğretmenlerin mesleklerini daha etkin bir şekilde yürütmelerine destek sağlamak üzere yapılmıştır. Toplumda değer verilen bir meslek olan öğretmenlik, yeniliğe ve değişime açıktır. Öğretmenler süreç içerisinde mesleğin gereklilikleri dışında toplumdaki değişim ve gelişimleri de takip eder. Bunu mesleği ile bütünleştirir. Öğretmenler bir kurumun yapı taşlarıdır. Öğretmen, okul yönetimi ve öğrenciler arasındaki etkileşim kurumun gelişimine ve başarısına da katkı sağlar.

1.1. Problem

Benlik geniş bir kavramsal çember içerisinde, hiyerarşik olarak düzenlenmiş pek çok yapıyı içinde barındırır. Bu ifadeye göre benlik, egoyu da içine alır ve egodan daha geniş çerçeve oluşturup egodan daha üst yapısal özellikler gösterir. Benlik bir kişinin bütün kişiliği olmayıp bütün kişiliğinin bir parçası veya bölümüdür (Rosenberg, 1979). Ego; düşünme, algılama, muhakeme gibi bilişsel süreçleri içerir ve ego, benliğin sadece bir parçasıdır. Benlik egodan daha geniş çerçeveli bir yapı olup kişiliğin hem bilinçli hem de bilinçsiz yanını oluşturur (Aktaran: Korkmaz, 1996). Benlik kavramı bireyin kim olduğu ve kim olmadığı hususunda kendi hakkındaki görüşünü oluşturur (Gottfredson,1981). Böylelikle ortaya çıkan benlik, bireyin çevresiyle ilişki kurmayı öğrenmesi sırasında gelişmiş olur (Özyürek, 2005). Bunun sonucunda da sosyal etkileşimlerin bir ürünü olan benlik saygısı oluşur (Pişkin, 1996). Benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından ortaya çıkan beğeni durumu olarak tanımlanır (Yörükoğlu, 1989). Benlik, benlik algısının bir ürünü olduğundan; benlik, benlik algısından daha çok motive edicidir (Gottfredson, 1985). Benlik kavramının çarpıtıldığı durumlarda benlik saygısı da gerçekliğini ve etkisini kaybeder (Yörükoğlu,1989). Bununla birlikte meslek de kişinin yaşama tutunmasını ve benlik

saygısını oluşturmasını da sağlar. Meslek alanındaki doyum kişinin ruhunu da tatmin eder.

Toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının gerektirdiği bir iş b6l6m6 ile bireyin ilgi ve kabiliyeti, sosyal etkinliklere katılma gereksinimi ve toplumun bireyden sosyal ve ekonomik yaşamda sorumluluk verilmesi sonucu ortaya çıkmış olan bir yaşamsal etkinlik olgusu anlamına gelen meslek, bireyin o toplumdaki sosyal konumunu belirleyen 6nemli bir unsurdur (Erden, 1998).

Meslek seçimi, bireyin hayatı boyunca yaptığı seçimler arasında çok 6nemli bir yere sahiptir. 6nk6 birey mesleğini seçerken bir bakıma gelecekteki yaşamını da belirleyip oluşturmaktadır. Ayrıca meslek seçimi, bireyin kiminle evleneceğini, d6nya g6r6ř6n6, g6nl6k yaşam biçimini ve alışkanlıklarını belli bir şekle sokan etkilere de sahiptir (Kuzgun, 2000). Her birey, meslek seçerken kendi 6zelliklerine, benlik yapısına dikkat etmek durumundadır. 6nk6 bireyin kendisine açık meslekleri farklı y6nleriyle değerlendirip, kendi gereksinimleri açısından istenilir y6nleri çok, istenmeyen y6nleri az olan birine y6nelmeye karar vermesi gereklidir (Kuzgun, 1983). Benlik yapısıyla uyumlu bir meslek, bireyin benliğini kuvvetlendirirken, benlik yapısıyla uyumlu olmayan bir meslek birey için olumsuz sonuçlar yaratabilmektedir. Aynı şekilde, benliği ile uyumlu bir mesleğe sahip olan bireylerin daha başarılı ve verimli olmaları beklenirken, benliği ile uyumsuz mesleğe sahip olan bireylerin çatışma ve doyumsuzluk yaşama ihtimalleri oldukça y6ksektir (Arıak ve Dilmaç, 2003).

Mesleki benlik, bireyin tercih ettiği mesleğine ilişkin geliştirdiği değerlilik yargısı olarak adlandırılır. Mesleki benlik saygısı, bireyin kendi mesleğini ne kadar 6nemli ve değerli g6rd6ę6n6n yanında, bireyin mesleki uyumunun ve doyumunun bir 6n koşulu olarak da kabul edilebilir (Arıak, 1999). Başaran'a (1996) g6re bir meslek mensubunun mesleğinde başarılı olup doyuma ulaşabilmesi için mesleğin gereklerine inanması, mesleği için gerekenleri bilmesi ve uygulaması şarttır.

Akademik iyimserlik; akademik başarının 6nemli olduğu, 6ęrencilerin başarma kapasitesine sahip oldukları ve buna ilişkin 6ęrenci ve velilerle işbirliği yapabileceklerine ilişkin 6ęretim elemanları arasında paylaşılan bir inançtır

(McGuigan ve Hoy, 2006). Öğretmenin yeterlik duygusu, öğrenci ve velilere ilişkin güven duygusu ile öğrenciler için olumlu ve iddialı bir öğrenme ortamı yaratmaya odaklanma, öğretmenin akademik iyimserliğini oluşturur (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008).

İyimserler, sonuçlara olabildiğince olumlu bir bakış açısıyla bakarlar. Bu nedenle amaçlarına ulaşabilmek için daha fazla çaba sarf ederler (Carver & Scheier, 1998). Akademik iyimserlik bir öğretmenin, bilimsel bilgiye ve bilimsel öğrenmeye vurgu yaparak, aileler ve öğrencilerin süreç içerisinde işbirliği yapmaları gerektiğine inanarak, zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlık karşısında tepki vermede kendi kapasitesine inanarak, öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceği konusundaki pozitif inançlarıdır (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Akademik iyimserlik, öğretmen yeterliği, güven duygusu ve akademik önem inancından oluşan genel bir yapıdır (Smith ve Hoy, 2007).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi belirleyerek yaş, cinsiyet, branş, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, ders verilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı, çalışılan ortamdaki memnuniyet duyma durumu ve üstlerden takdir görme durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Problem Cümlesi

Öğretmenlerin Akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

Alt problemler

A. Akademik iyimserlik ve Mesleki Benlik ile ilgili olarak;

1. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
9. Öğretmenlerin okul ortamından memnuniyet duyma değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
10. Öğretmenlerin okul ortamından memnuniyet duyma değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
11. Öğretmenlerin üstlerinden takdir görme değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
12. Öğretmenlerin üstlerinden takdir görme değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
13. Öğretmenlerin Akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler(cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü, öğrenim durumu, takdir görme vb.) açısından inceleyen bir çalışmadır. Bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Eğitimin vazgeçilmez unsuru öğretmendir ve eğitimin niteliği, öğretmenin niteliği ile doğru orantılı olarak görülür (Şimşek, 2006). Öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının akademik iyimserliklerine olana katkısını fark etmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir.

Bu araştırma sonucunda farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasının öğretmen ve kurumlardaki yöneticiler için önem taşıyacağı düşünülmektedir. Çünkü kurum yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin mesleki benlik ve akademik iyimserliklerini etkilediği görülmektedir.

Bu araştırmanın iki konu üzerinde birden çalışması, araştırmanın üstünlüğü kabul edilebilir. Akademik iyimserlik ve mesleki benlik saygısı gibi konular üzerinde çalışma yapmak araştırmanın kapsamını genişleten bir durumdur. Çalışma konularının davranışa değil tutuma yönelik olması ise araştırmanın zorluğunu arttıran bir durumdur.

Akademik iyimserlik; akademik başarının önemli olduğu, öğrencilerin başarıya kapasitesine sahip oldukları ve buna ilişkin öğrenci ve velilerle işbirliği yapabileceklerine ilişkin öğretim elemanları arasında paylaşılan bir inançtır (McGuigan & Hoy, 2006). Bunun için akademik iyimserlik algılarının geliştirilmesi hem öğrenciler hem okul müdürleri açısından önemlidir. Akademik iyimserlik alt boyutları olan güven, kolektif yeterlik, akademik vurgu kavramlarının ayrıntılarıyla verildiği bu çalışmayla okul ikliminin pozitif yönde değişeceği umulmaktadır. Çünkü Öğretmenlerin akademik vurgu inancı, akademik başarı ile doğru orantılı öğretmen tutum ve davranışlarını tanımlar (Yalçın, 2013). Öğretmenin başarıya olan inancı, öğrenciyi daha sağlıklı amaçlar ve başarılar ortaya koymaya sevk eder (Hoy ve Tschannen- Moran, 2000).

Öğretmenlerin akademik iyimserlik ve mesleki benlik saygılarının yükseltilmesi eğitim öğretim süreçlerinin başarılı bir şekilde işlemesi için son derece önemlidir. Öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin yüksek olması öğrenci başarısını da olumlu yönde etkileyecek ve eğitim-öğretimde istenilen çıktılarının alınmasını kolaylaştıracaktır.

Bu bağlamda eğitimde karar vericiler tarafından öğretmenlerin akademik iyimserliklerini yükselten etmenlerin bilinmesi önemli görülmektedir.

Yeni çalışılan bir konu olan akademik iyimserlik ile ilgili Türkiye’ de yapılan çalışmalar az olduğu için alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

1. Okulların akademik iyimserliği ve mesleki benlik saygısı, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak saptanmıştır.
2. Ölçme aracında yer alan sorular, akademik iyimserliği ve mesleki benlik saygısını betimleyici niteliktedir.
3. Ölçme aracında yer alan sorulara verilen yanıtlar, öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kocaeli Merkez ve ilçelerinde bulunan ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan 303 öğretmen ile sınırlıdır.
2. Okulların akademik iyimserliği ve öğretmenlerin mesleki benlik saygıları, bu araştırmanın ölçme aracında yer alan sorularla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akademik iyimserlik; akademik başarının önemli olduğu, öğrencilerin başarıya kapasitesine sahip oldukları ve buna ilişkin öğrenci ve velilerle işbirliği yapabileceklerine ilişkin öğretim elemanları arasında paylaşılan bir inançtır (McGuigan & Hoy, 2006).

Mesleki Benlik Saygısı: Mesleki bir tercihe dönüştürülmüş, birey tarafından meslek ile ilgili olarak kabul edilen benlik yüklemelerine ilişkin bireyin oluşturduğu değerlilik yargısıdır (Arıcak,1999).

Güven: Ortaya çıkan olaylara karşı genel bir iyimserlik ve bir inançtır, inanmak için zorlayıcı nedenler olmadığında diğerlerine inanmaktır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998).

Kolektif Yeterlik: Bireyin gerekli olan sonuçları üretebilmek için davranışlarını başarılı bir şekilde yürütebileceğine olan inançları, kolektif yeterlik inancı olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1977).

Akademik Vurgu (Akademik Önem İnancı):Öğretmenlerin akademik önem inancı, akademik başarı ile doğru orantılı öğretmen tutum ve davranışlarını tanımlar (Yalçın, 2013). Öğretmenin başarıya olan inancı, öğrenciyi daha sağlıklı amaçlar ve başarılar ortaya koymaya sevk eder (Hoy ve Tschannen- Moran, 2000).

2. BÖLÜM

LİTERATÜR

Bu bölümde mesleki benlik saygısı ve akademik iyimserlik ile ilgili kuramsal temellere yer verilmiştir.

2.1. Benlik

Türk Dil Kurumu (2011) sözlüğü benlik kavramını; bir kimsenin öz varlığı, kişiliği, onu kendisi yapan şey, kendilik, şahsiyet olarak tanımlar.

Ben bilgisinin kaynağının iç duyu olduğunu ifade eden Locke'a göre iç duyu, işleyişi bakımından fiziksel nesnelere ilişkin bilgilerin ham maddesini sağlayan dış duyuyla paralellikler sunar. İç duyudan gelen duyu verilerinin kaynağının insan zihninin düşünmek, algılamak, hayal etmek, istemek gibi işlevleri olduğunu ifade eden Locke, iç duyunun malzemesinin zihnin aktif halleri olduğunu söyler (Aktaran: Yalçın, 2009). Benliğimizin yapısı, dünyayı, başkalarını ve kendimizi nasıl gördüğümüzü nasıl algıladığımızı belirler, varoluşumuzun temelini oluşturur ve tüm duygu, düşünce ve davranış şekillerimizi etkiler (Kağıtçıbaşı, 2006). Benlik geniş bir kavramsal çember içerisinde, hiyerarşik olarak düzenlenmiş pek çok yapıyı içinde barındırır. Bu ifadeye göre benlik, egoyu da içine alır ve egodan daha geniş çerçeveye oluşturup egodan daha üst yapısal özellikler gösterir. Benlik bir kişinin bütün kişiliği olmayıp bütün kişiliğinin bir parçası veya bölümüdür (Rosenberg, 1979). Benlik kavramının gelişimini etkileyen en önemli yaklaşımlardan biri psikanalitik kuramlardır.

Klasik psikanalitik kuramda benlik ve ego, aralarındaki farklılıklarla birlikte benzerlikler de gösterilir. Freud'un 1923'de yayınladığı psikanalitik yapı kuramında benlik sözcüğü ego ile aynı anlamda kullanılmıştır. Ego; düşünme, algılama, muhakeme gibi bilişsel süreçleri içerir ve ego, benliğin sadece bir parçasıdır. Benlik egodan daha geniş çerçeveli bir yapı olup kişiliğin hem bilinçli hem de bilinçsiz yanını oluşturur (Aktaran: Korkmaz, 1996).

Adler yaratıcı benlik kavramını ortaya atmıştır. Adler'e göre benlik; yorumlama yeteneğine sahip bir unsurdur. Bireyin tüm davranışları yaşam tarzına göre oluşur. Yaşam biçiminin yönelim dayanaklarını; benlik kavramı, benlik ideali, kendi dışındaki dünya ve bu dünyanın ondan ne beklediğine yönelik görüşler ve kişinin geliştirdiği doğru yanlış yönergesine dayanan vicdani inançlar oluşturur. Benlik yorumlama yeteneğine sahip olup, organizmaya anlamlı bir yaşam sağlamaya çalışan bir sistemin oluşturulmasını ve sürdürülmesini sağlar (Geçtan, 2002).

Horney ise gerçek benlik kavramı üzerinde durmuştur. Horney'e göre gerçek benlik istek ve karar verme yetisinden oluşur. Benlik güçlü ve etkin olduğu zaman karar verebilir ve kararlarının sorumluluğunu üstlenebilir bir birey ortaya çıkar. Böylece gerçek benlik içsel bir çatışma yaşamadan işlevini sürdürebilir. Ancak gerçek benlik bir zayıflamaya başladığında birey kendine yabancılaşır ve yöneten olmak yerine yönetilen olmayı kabul eder (Geçtan, 2002).

Benlik ve Benlik Kavram'ı; kişilikte öğrenme, düşünme gibi süreçleri içine alan egodan farklı olarak ele alınır. Duyulan, yaşanan, hissedilen şeyler benliği oluşturan unsurlardır. Birey benlik kavramını, başkalarını gözleyerek ve özellikle başkalarının kendisi hakkındaki yargılarını değerlendirerek sosyal çevreden edindiği normlara göre oluşturur. Benlik sistemi bireyin güvenliğini ve kendine saygısını koruyan bir organ olup buna uymayan yaşantıları yok sayar. Bireyi kaygıdan korurken yeni yaşantılar edinmesini önleyebilir (Kuzgun, 1985).

Hümanist danışma kuramcılarında Rogers insanların kendilerini tanımlama ve algılama biçimlerinden oluşan öznel benlik kavramının önemi üzerinde durmaktadır. Benlik kavramı, benlik bilinci veya benlik algısı kendimizle ilgili bütün düşünceler, algılar, duygular ve değerlendirmelerin tümünün etkileşiminden doğan genel bir algı biçimidir (Arslan, 2008). Benlik kavramı bireyin kim olduğu ve kim olmadığı hususunda kendi hakkındaki görüşünü oluşturur (Gottfredson,1981).

Hümanist danışma kuramcılarında Maslow ise kendini gerçekleştirme kavramını ortaya koyarak, ortam uygun olduğunda her insanın gizli güçlerinin farkına varacağını ve kendini gerçekleştireceği görüşünü savunmaktadır. Kendini

gerçekleştirme Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üstünde bulunmaktadır (Arslan, 2008).

2.1.1. Benliğin Gelişimi

Birey, biyofiziksel ve sosyal çevresine yanıt verip deneyim kazandıkça, öğrendikçe, çevresini etkilemeye çalıştıkça gelişir, değişir ve çevresi ile etkileşimde bulunabilmek için bir çaba gösterir (Atay, 2005). Kişinin bu çabaları, hayatında karşılaştığı kendine ve kültüre ait birçok durumlar sonucu oluşan küçük "ben"ler, sistemleşerek kişiye ait bir benlik sistemi ya da benlik kavramı yaratır. Bunlarla ilişkili olarak da kişide kendine ait duygu, düşünce ve davranış sistemi gelişir (Tan, 2000). Bu davranış sistemi ile birlikte kişi kendiyle ilgili bir takım değerlendirmelerde bulunarak, kendi varoluşunu; bedeni, cinsiyeti, ailesi, yetenekleri, istekleri, sahip olduğu birtakım eşyalar üzerinden tanımlamaya, anlamaya başlar (Aksaray, 2003).

Böylelikle ortaya çıkan benlik, bireyin çevresiyle ilişki kurmayı öğrenmesi sırasında gelişmiş olur (Özyürek, 2005). Bunun sonucunda da sosyal etkileşimlerin bir ürünü olan benlik saygısı oluşur (Pişkin, 1996). Birey diğer bireyler ve çevresindeki nesnelere ile kurduğu ilişkiler sırasında diğerlerinin bakış açısından kendi benliğini görme ve değerlendirme fırsatı yakalar. Böylelikle sahip olduğu yeterlilik veya yetersizliklerin de farkına varır. Bu da onun benlik tanımına, dolayısıyla benlik saygısının farklı biçimine ulaşmasını sağlar.

2.2. Benlik Saygısı

Benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından ortaya çıkan beğeni durumu olarak tanımlanır (Yörükoğlu, 1989). Benlik saygısı, kişinin kendini olduğundan aşığı ya da üstün görmeden kendinden memnun olması, kendini beğenilmeye ve sevilmeye değer bulması, kendini olduğu ve gördüğu gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan olumlu ruh durumudur (Yörükoğlu, 1989).

William James'in (1980) analizleri benlik saygısı üzerindeki üç etkiyi açıklar. Bunlardan ilki, insanın kendi istek ve değerlerinin kendine olan saygısına yönelik

kararında temel bir rol oynamasıdır. İnsan devamlı yapabileceğini savunduğu şeylere göre, yapabildiklerini kıyaslayarak, kendine olan saygısını şekillendirir (Aktaran: Tufan ve Yıldız, 1993). James'e göre ikinci etki, kişinin kendi genel değeri ile ilgili anlayışının toplum tarafından kabul gören başarı ve statü standartlarına göre oluşmasıdır. İnsanlar kendi değerleri hakkında karar verirken, toplum tarafından onay gören başarı standartlarını bir ölçüt olarak kullanmaktadır. James'e göre üçüncü etki benliğin uzantılarına verilen değerdir. Bu, kişinin kendine ait olduğunu söylediği; aile, statü, ev, araba gibi tüm canlıları, nesnelere, konumları kapsar (Aktaran: Korkmaz, 1996).

Benlik, benlik algısının bir ürünü olduğundan benlik; benlik algısından daha çok motive edicidir (Gottfredson, 1985). Benlik kavramının çarpıtıldığı durumlarda benlik saygısı da gerçekliğini ve etkisini kaybeder (Yörükoğlu,1989). Kendisini yetersiz ve değersiz gören bireyin motivasyonu düşer. Ancak, bireyin davranışlarının motivasyonu onun benliğin yönelimlerini belirleyen benlik algısının bilişsel olarak değerlendirilmesine dayanır (Nurius, 1986).

2.2.1. Benlik Saygısını Etkileyen Etmenler

Benlik saygısı bireyin kendi niteliklerinin değerlendirmesi sonucu oluşur ve bu değerlendirmelerin kişisel ve çevresel faktörlerden etkilendiği söylenir (Chrzanowski, 1981).

Benlik saygısının temelinde, evrimsel düşüncenin bazı varsayımları bulunmaktadır. Bu varsayımlara göre ilk olarak, benlik saygısı değişkenlik göstermelidir. İkincisi, benlik saygısı kalıtsal olmalıdır (Campbell ve Foster, 2006). Benlik saygısını etkileyen faktörleri gösteren yapı şekil de gösterilmiştir. Benlik saygısını etkileyen faktörler şöyle sıralanabilir:

Genetik faktörler (Toshimitsu ve diğ., 2007; Raevuori ve diğ., 2007)

Anne-babanın desteği ve kabulü: Aile çevresi ile etkileşimlerin, benlik saygısı gelişiminde birincil kaynak olduğu kabul görmektedir (Raevuori ve diğ., 2007). Anne-babanın negatif davranışlar sergilemesinin ve destek sağlamamasının, düşük benlik saygısında önemli etkisi vardır (Kundu ve Rani, 2007). Eğer çocuk

olduğu gibi kabul edilip ve çocuğın davranışları diğer yetişkinleri memnun etmekten çok kendi gelişimini amaçlaması açısından değerlendirilirse, çocuğın organik ihtiyaçları ile çevrenin beklentileri uyumlu gösterir (Kuzgun,1972).

Anne-babanın beklentileri ve tutarlılığı: İyi ifade edilmiş beklentiler ve sınırlar, çocuklarda pozitif benlik saygısı gelişimi ile ilişkili anne-baba tutumudur. Yüksek olan ama imknsız olmayan beklentiler, açık değer standartları oluşturur (Mruk, 2006).

Ebeveynlik stili: Ebeveynlik stili, aile ilişkileri kalıpları ve aile yapısı, çocuğun benlik saygısını etkilemektedir (Neiss ve diğer., 2002). Küçük yaştaki çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar, hayatının ilk üç veya dört yılında ailelerin ocuk yetiştirme şeklinin, çocuğun sahip olduğu benlik saygısını belirlediğini ortaya koymuştur (McKay ve Fanning, 1998). ocukla ilişkide, onun temel olarak bir insan olduğunun kabul edip saygılı davranışlar da bulunmak, pozitif bir ebeveyn tutumudur. Otoriter ya da aşırı hoşgörülü olmak yerine, demokratik ya da otoritatif (yetkin, saygı uyandıran, sözünü geçirir, güvenilir) ebeveynlik tarzının, çocuklarda benlik saygısının gelişimine daha çok katkı sağladığı ifade edilmektedir (Mruk, 2006).

Doğum sırası: İlk doğan ocuk olmanın, pozitif benlik saygısı gelişimini bir dereceye kadar etkilediği belirtilmiştir. Buna benzer olarak kardeşi olmayan çocukların, kardeşi olanlara göre daha yüksek benlik saygısına sahip olma eğilimlerinden söz edilir. Doğum sırası ile benlik saygısı arasında basit bir nedensel ilişki olmamasına rağmen genel anlayış, ilk ve tek çocukların daha sonra doğanlara kıyasla ebeveynlerinden daha fazla ilgi ve iletişim aldıkları yönündedir. Bununla birlikte benlik saygısı için, iletişimin niteliğinin, niceliğinden daha önemli arz ettiği unutulmamalıdır (Mruk, 2006).

Modelleme: Yaşamın zorlukları ile dürüstçe ve açık olarak yüzleşen, kaçınmak yerine mücadele etmeye çabalayan aileler, çocuklarına benlik saygısı yanlısı problem çözme stratejilerini öğreten bir rol model olurlar. Zorluklarla uğraşmaktan kaçınanlar ise, yaşam sorunları ile mücadelede negatif bir yol ortaya koyarlar (Mruk, 2006).

Yukarıda belirtilen faktörlere ek olarak; Freud'un savunma mekanizmalarının, benlik saygısını destekleyen stratejiler olarak hizmet ettiği (Baumeister ve diğ., 2003; Kundu ve Rani, 2007) ve bireyin içinde bulunduğu kültürel bağlam, etnik grup, sosyal sınıf ve cinsiyetin de benlik saygısını etkilediği (Mruk, 2006) ifade edilmektedir.

Rosenberg'e (1965) göre, insanların benlik saygısı birçok unsurdan etkilenir. Ünlü sosyolog Charles Horton Cooley (1902-1964), benlik saygısının sadece özdeğerlendirmelere göre değil; başkalarının değerlendirmeleri ile ilgili algılara göre de şekillendiğini ifade etmiştir (Neff ve Vonk, 2009). Yaşamlarının her döneminde insanlar, içinde buldukları çevreye uyum sağlayabilme, toplum içinde yer edinebilme, kendi kimliğini bulabilme ve davranışlarının çevre tarafından kabul görmesi gibi birçok durumu bir arada bulundurmaktadır ve bu şekilde yaşamaktadır (Karadağ ve diğ., 2008). Bu bağlamda, kendini değerli hissetme, yeteneklerini, bilgi ve becerilerini ortaya koyabilme, başarma, beğenilir olma, kabul görme, sevilme, kendi özelliklerini kabul etme ve benimseme, benlik saygısının oluşması ve gelişmesinde önemli kabul edilir (Dilmaç ve Ekşi, 2008). Bu yüzden aileler, öğretmenler, iş arkadaşları, yakın sınıf arkadaşları ve çevre, yaptıkları değerlendirmelerle bireyin benlik saygısını devamlı olarak etkilerler (Cevher ve Buluş, 2007).

2.3. Meslek Nedir

Türk Dil Kurumu'nuna göre meslek, bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı iş olarak tanımlanır (TDK, 2011). Meslek, bireylerin kapasitelerini kullanma, kendini gerçekleştirme, kazanç elde etmek için yapılan faaliyet alanıdır (Yılmaz,2011). İnsanlara yararlı mal ve hizmet üretebilmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünü meslek olarak tanımlanır (Kuzgun, 2000).

Gini (1998); mesleği, kişinin belli bir yaşam tarzını devam ettirmek amacı ile içinde bulunduğu aktiviteler ve davranışlar olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Işık, 2006). Meslek kişinin sadece kendini tatmin etmek için değil aynı zamanda

başkalarının yararı için yaptığı ve karşılığında kazanç elde ettiği faaliyetler bütünüdür (Kuzgun, 2000). Mesleğin en belirgin yönü, yapılan bir dizi etkinlikten kazanç elde etmek gibi görünse de; meslek aynı zamanda bireylere, bir gruba ait olma, kendini gerçekleştirme gibi gereksinimleri doyurma olanağını da sunmaktadır. Bu nedenle bir mesleğe yönelirken bireylerin tek amacı para kazanmak değildir. Yaşamını sürdürmek amacıyla temel motivasyonu para kazanmak olmadan da bireyler bir mesleğe yönelebilirler. Bazen daha düşük kazanç getireceği bilinen bir meslek o alana duyulan özel ilgi sebebiyle tercih edilebilmektedir. Meslek, kişilerin toplumdaki konumunu ve en önemlisi üreterek varolduğu bir yaşama alanını da temsil eder. Meslek kişinin yaşama tutunmasını ve benlik saygısını oluşturmasını da sağlar. Meslek alanındaki doyum kişinin ruhunu da tatmin eder.

2.4. Mesleki Benlik

Meslek, bireylerin yaşamlarını sürdürmeleri ve kişisel mutlulukları için önemli bir role sahiptir. Bireylerin uygun mesleği seçmeleri kişisel benlik algılarıyla ilişkilidir. Kişisel benlik algısı, bireylerin nasıl davranacağı, kendilerini nasıl algıladıkları, çevrelerinin onlara nasıl davrandıklarının dışında herhangi bir konuda başarılı olup olmamalarıyla ilgilidir (Işık, 2006). Bireyler meslekleri aracılığıyla bir noktada kendilerini gerçekleştirmektedirler. Kişinin mesleğinin, yetenek ve ilgilerine uygun düşmesi onun kişilik gelişimi ve toplumsal uyumunun sağlıklı olması olarak da değerlendirilebilir (Üstün vd., 2004).

Benlik kavramının bireyin davranışlarını oluşturduğu görüşünden hareketle, meslek seçimi davranışı da, benlik kavramı tarafından belirlenebilir (meslek seçerken kişi, benlik kavramına uygun düşen etkinlikleri içeren mesleklere yönelebilir). Benlik ve ideal benlik kavramları arasındaki fark büyüdükçe ideal benlik kavramı ile tercih edilen meslek kavramı arasındaki fark da büyümektedir (Kuzgun, 1983). Uyumsuzluk arttıkça tercih edilen meslekle ilgili kavramlar ne hali hazır ne de sahip olunmak istenen benlik kavramına uymaktadır. Uyumsuz, kendinden hoşnut olmayan bir birey, kendine uygun bir meslek bulamamaktadır (Kuzgun, 1986).

Yükleme Kuramı'na göre, insanın doğasında kendinin de içerisinde yer aldığı ya da almadığı olayları ve sonuçlarını açıklamaya ve tanımlamaya yarayacak, fayda

sağlayacak yüklemeler yapma eğilimi bulunmaktadır. Bu kuramın açıkladığı "denetim odağı" kavramı, davranışları sırasında bireylerin, toplumun kendileri ile ilgili düşüncelerinin etkisi altında olduğunu savunur. Bu yüklemeler aşağıda sayıldığı üzere iki şekilde ortaya çıkmaktadır (Bayat, 2003):

a) Bireyler yaşam içerisindeki sorumluluklarını yüklenerek başarı ya da başarısızlıklarını kendi özelliklerine (yetenek, yeterlik vb.) yüklerler. Bu tür yüklemeleri yapan bireyler olayları, neden ve sonuçlarını anlamaya çalışmaktadırlar. Gerçekçi bir benlik algısına sahip ya da içsel yönelimli bireyler kendi kaderlerinin, kişisel düşünce ve davranışları tarafından şekillendiğini düşünmektedirler. Başarının kendi çabalarına bağlı olduğunu düşünen bu bireylerin çabaya yönelik davranışları gösterme ihtimalleri çok yüksektir. Başarının kendilerinin çalışmalarına bağlı olduğuna inanmışlardır. Bu bireyler başarısız olduklarında ya da yetersizlik algıları karşısında çok güçlü bir başarı çabası göstermektedirler. Başarmak için daha fazla zaman harcamakta, yetersizlik duygularını aşmak için kendilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Sonucun başarısız olma ihtimali olsa bile, çabalarında bir azalma gözlenmez ve sonucu değiştirmek için ellerinden geleni yaparlar. Başarısızlık korkusu (*fear of failure*) ile başa çıkmaya yönelik davranışlar göstermektedirler (Balyürek-Oluklu, 1997).

Bazı bireyler için yüksek düzeyde geliştirici bir içsel odaklı benlik algısı sistemine sahip iken, bazı bireyler henüz şekillenmemiş yani taslak halinde (oluşumu tamamlanmamış) bir benlik algısı sistemine sahiptirler.

Bu taslak nitelikli (oluşumu tamamlanmamış) benlik algısı sistemi, bireylerin yaşam içerisindeki başarısızlıklarının temel belirleyicisi haline gelir. Başka bir ifade ile içsel odaklı, tamamlanmış ve somutlanmış bir benlik algısı sistemine sahip bireyler yaşam içerisinde başarı ve mutlu olmaya motive edilir. Tamamlanmamış ve kaynağı bireyin içsel dünyası olmayan ve belirsizlikler taşıyan bir benlik algısı sistemi, bireyin başarısızlığı ve mutsuzluğu için gereken koşullara zemin hazırlar (Bayat, 2003). Gerçekçi olan bir benlik algısına sahip bireyler (Eisenberg 1979, Aktaran: Bayat, 2003):

1. Gerçekçi bir benlik algısına (yüksek öz-saygı) sahip bireylerin gelecekte beklenenleri gerçekçi ve ulaşılabilir hedeflerden oluşmaktadır.
2. Bu bireyler strese karşı daha dirençlidirler ve yaşamları içerisindeki stres durumları ile başa çıkmada daha başarılı olmaktadır.
3. Gerçekçi benlik algısına sahip bireyler çalışma yaşamlarında işlerine kendi görüşleri ile yaklaşmakta, işleri konusundaki perspektifleri işleri ile ilgili durumları iyi anlamak, kavramak ve başarılı olmak olarak belirlemektedir.
4. Bu bireyler algı ve kanaatlerine güvenmekte (öz güven), yaşam ve çalışma yaşamı içerisindeki durumlarının bireysel çabaları tarafından belirleneceğine inanmaktadır.
5. Yine bu bireylerin davranışlarına yaşama karşı tutumları yol gösterir, tepkilerine ve kararlarına güvenirlere, farklı fikirlere ve yeni düşüncelere açıktırlar ve bu konudaki eğilimlerini kendi kararları belirler.

b) Bireyler yaşam içerisindeki sorumluluklarını yok sayarak kendi dışındaki faktörlere (kader, diğerlerinin engellemeleri, koşullar vb.) yüklerler. Bu tür bireyler, kendi kusur, yetersizlik ve sorumluluklarının bu olaylar ve sonuçları üzerindeki rolünü görmekten kaçınmaya yönelik savunma çabaları gösterirler (Balyürek-Oluklu, 1997).

Buna karşılık bazı bireyler bir benlik algısı sistemi oluşturmak ve bunun gereği olan çabayı göstermek yerine kendilerine dışarıdan belirlenmiş modelleri referans olarak alırlar. Bu bireyler kendilerini, ait oldukları topluluklar, aileleri, verili toplumsal değerler, başkaları tarafından belirlenmiş değer yargıları ve toplum içerisindeki rolleri ile açıklamak eğilimindedirler. Bu bireyler için bireysel ve toplumsal varoluşları bu verili değer ve rollerden ve onların tanımladığı kimlikten öte bir anlam taşımaz (Eisenberg 1979, Aktaran: Bayat, 2003). Bireyler kendilerine değer biçilen yaşam tarzını sorgulamaksızın alır ve buna bağlı olarak yaşar, meslek seçimini bu şekilde yapar. Toplumsal kabul ön plandadır.

2.5. Mesleki Benlik Saygısı

Mesleki benlik saygısı, bireyin tercih ettiği mesleğe karşı geliştirdiği değerlilik yargısı olarak tanımlanır (Arıca, 1999a,). Mesleki benlik saygısı, bireyin kendi mesleğini ne kadar önemli ve değerli gördüğünü ortaya koyar. Öyleyse benlik saygısı (self-esteem), bireysel uyumun ve ruh sağlığının bir ön koşulunu oluştururken, mesleki benlik saygısı da mesleki uyum ve doyumun bir ön koşulu olmaktadır (Arıca ve Dilmaç, 2003).

Toplumsal hayat içinde önemli görülen görevleri yerine getiren mesleklerin daha değerli ve saygın görüldükleri bilinmektedir. Toplumsal hayat içerisinde bir mesleğin saygınlığını genel olarak belirleyen iki ölçüye başvurulmaktadır. Bunlardan birincisi, grubun varlığı ve geleceğini koruyup sürdürmesine katkısı, ikincisi ise bunun başarılı bir biçimde yerine getirilmesi için gerekli olan zekâ düzeyidir (Celep,2004).

Mesleki saygınlığın boyutlarını belirleyen ve böylelikle üzerinde çalışmalar yapılarak geliştirilecek mesleki saygınlık boyutları önerilebilir (Gündüz, 2000 Aktaran: Celep, 2004):

1. **İktidar Boyutu:** Çok sayıda kişi veya maddi kaynaklar üzerinde geniş nüfuzu ve denetimi bulunan meslekler, diğerlerine göre daha saygındır.
2. **Maddi-Karşılık Boyutu:** Yüksek maddi karşılıklar ve gelir sağlayan meslekler daha saygındır.
3. **Hayati-Önemde Rol Boyutu:** Bireyin veya toplumun sıkıntılı zamanlarında hayati önemde rol oynayan meslekler (hastalık zamanlarında hekimlik, hapis olma tehlikesi olduğu zamanlarda avukatlık-yargıçlık ve savaş döneminde subaylık gibi) diğer mesleklere göre daha saygındır.
4. **Eğitim Boyutu:** Daha fazla ve uzun süreli eğitimi gerekli kılan meslekler daha saygındır.
5. **Zihni-Bedeni Boyut:** Daha çok zihni çalışmayı gerektiren meslekler, daha çok bedeni çalışmayı gerektiren mesleklerden daha saygındır.

6. **Topluma Hizmet Boyutu:** Toplumun ideallerinin gerçekleşmesinde daha çok katkısı olan meslekler daha saygındır.

Mesleki benlik saygısı, meslek değerlerinden etkilenir. Yeteneği kullanma ve geliştirme imkânı, yaratıcılığa olanak verme, işlerin çeşitliliği ve ilgi çekiciliği, sosyal güvence, ilerleme olanağı, tanınma, toplumsal saygınlık sağlama gibi unsurlar meslek değerlerinden bazılarıdır(Gündem,2009).

Araştırmalar meslek değerlerinin iş ortamından beklentiler olarak tanımlanan iş değerlerinden daha temel olduğunu göstermektedir (Kuzgun, 2009a). Birey mesleğini değerli algılıyorsa mesleki benlik saygısı yüksek sayılır. Ancak bireyin mesleğine yüklediği toplam değer düşükse mesleki benlik saygısı da bu doğrultuda düşük olarak kabul edilir. Birey, tercih edeceği mesleğinin kendisi için ne kadar uygun olduğunu kendi kişisel özellikleri bakımından değerlendirmelidir. Yoksa meslekler hem topluma hem de bireye zarar verebilir bir duruma gelir (Ünal ve Şimşek, 2008).

Aşağıdaki alt bölümlerde meslek ile ilgili kuramlar anlatılmıştır.

2.5.1. Super'in Meslek Gelişimi Kuramı

Super (1958), meslek seçimini birey ile çevresi arasındaki sürekli etkileşimin bir ürünü, bireyin meslek seçimini, bu yaşam boyu etkileşimin kişide bıraktığı öğrenme ve izlenimlerin bir sentezi olarak belirler (Yıldız, 2004).

Super'a (1960) göre her bireyin kendini ve çevresini algılayabilme yeteneği olmasına rağmen bu algıların organize edilmesi ve birleştirilmesi farklılık göstermektedir. Bireylerin yaşları ilerledikçe bu algılar daha fazla gelişmektedir. Daha sonra bireyler tercih etmek istedikleri mesleklerle ilgili algılarını geliştirmeye başlarlar. Sonuç olarak meslek seçimi, benlik algısı ile mesleki benlik algısının yakınlığına bağlıdır. Bu nedenle bireyler, kendileri için oluşturdukları benlik algılarına uygun meslekleri seçerler (Osipow ve Walsh, 1990).

Super, benlik kavramının oluşması ve bir meslek tercihinin dönüşmesinin bireyin gelişim süreci boyunca gerçekleştiğini belirtmekte ve mesleki gelişim sürecini 5 evreye ayırmaktadır (Super 1968; Aktaran: Yeşilyaprak, 2003).

Büyüme Dönemi: Bilincin olduğu dördüncü yaştan onördüncü yaşa kadar süren dönemi kapsar. Çocuk bu dönemde yetişkinlerin rollerini gözlemleyerek birtakım mesleklere özenir. Bu özentinin temelini yetişkinlerle kurduğu özdeşim oluşturur. Çocuk hemen hemen herşeyi denemek ister. Çocuklar meslek tercihlerini ifade ederken daha çok işin yapılışından duyulan zevke önem verirler ve devamlı birbiriyle ilişkisi olmayan mesleklere ilgi duyabilirler. Zaman içinde işin yapılma koşulları ve işin sonucundan elde edilecekler ile ilgili bilgi sahibi oldukça tercihleri azalır. Çocuk, okul dönemiyle beraber neleri yapabileceği ve ne olmak istediğine ilişkin öz kavramını oluşturur ve öz kavramı ile meslek kavramları arasında ilişki kurmaya başlar (Kuzgun, 2009b). Çocukluk birinci derecede bir hayal dönemidir. Bu dönemin başında fantezi (hayali) ihtiyaçlar önemli olmakla birlikte giderek ilgiler ve kapasite daha önemli olur (Yeşilyaprak, 2003). Bu dönemin ikinci bölümü yeni yetmeliğin ilk aşamasına rastlar. Super, bunu ilgi ve yeteneklerin davranış ve amaç belirlemede önem kazandığı dönem olarak ifade eder (Kuzgun, 2009b). Bu döneme ilişkin Super'in açıklamaları Ginzberg ve arkadaşlarınınkinden çok farklı değildir (Yeşilyaprak, 2003).

Araştırma (Keşfetme) Dönemi: Bu dönem 14-24 yaş arası gelişimin ergenlik dönemine rastlar ve diğer dönemlerden daha yoğun bir araştırma dönemidir. Başlangıçta acemice de olsa bu dönemde ergen kendisi hakkında daha bilinçlenir. Araştırma dönemi, bireyin kendini farklı rollerde denediği, kazandığı becerilerin gelecek için hedeflere uygunluğunu sorguladığı bir dönemdir. Başkaları ile ilişkiler, etkinlikler, yaşantılar, ev ve okulda yüklenen roller, mesleki benlik kavramı için veri kaynaklarını ortaya koyar. “*Bu evre kendini tanıma, rol denemeleri, meslek incelemeleri ve sınama gibi etkinliklerin sürdürüldüğü bir dönemdir*” (Yeşilyaprak, 2003). Bu dönem; deneme basamağı, geçiş basamağı ve sınama basamağı olarak üç döneme ayrılır.

- 1) Deneme basamağı (*Tentative Stage*), 15-17 yaşları kapsar. Bu basamak ilgi, yetenek, değer ve fırsatların dikkate alındığı, aile gibi yakın alanlarda

tercihlerin denendiği bir dönemdir (Kuzgun, 2009b). Fantezi seçimlerin yapıldığı ve sık sık değiştirildiği “geçici denemeler” basamağıdır (Yeşilyaprak, 2003)

- 2) Geçiş basamağı (*Transition Stage*), 18-21 yaşları kapsar. Birey daha gerçekçi değerlendirmeler yapmaya başlar. Artık benlik kavramını uygulamaya koyma çabasına girer (Yeşilyaprak, 2003).
- 3) Sınama ve İzleme basamağı (*Trial Stage*), 22-24 yaşları kapsar. Bu basamakta birey, okulu bitirip kazandığı yeterlilikleri sınamak üzere bir mesleğe adım atar. “*Benlik kavramı ile işin gerektirdiği roller arasında bir uyum sağlamaya ve bu durumu izleyip değerlendirmeye çalışır*” (Yeşilyaprak, 2003). Genç oluşturduğu benlik kavramı ile işin gerekleri arasında uyum yakalamaya çalışır. Kendisini tatmin edip etmeyeceğini sınar.

Yerleşme Dönemi (Establishment Stage): Bu dönem, gelişimin genç yetişkinlik ve olgunluk dönemini kapsar. 25-44 yaşlar arasına denk gelir. Yerleşme dönemi, bir düzen kurma ve bu düzeni devam ettirme amacına yöneliktir. Uygun bir alan belirlenir ve o alanda bir iş bulunur. Zaman içinde birkaç iş değiştirilebilse de daha ileri yaşlarda deneyimle beraber kişi mesleğini sağlamlaştırmaya çalışır (Kuzgun, 2009b). Mesleki benlik kavramı kararlılık kazandıkça, ilerlemek ve iş dünyasında güvenli bir yer edinmek için daha çok çaba sarf edilir (Yeşilyaprak, 2003).

Koruma Dönemi (Maintenance Stage) : Bu dönem 45-64 yaş arasını kapsar. Birey, artık olgunlaşmıştır ve bu aşamada kendisinden beklenen yeni bir temel oluşturmaktan çok varolan benlik kavramını korumaya çalışır. Bu aşamada genel olarak bireyin beklentilerini gerçekleştirmesi ve doyuma ulaşması mümkündür (Yeşilyaprak, 2003).

Çöküş Dönemi (Declining Stage): 65 yaş ve sonrası kapsar. Fiziksel ve zihinsel süreçlerin yavaşlaması ve enerjinin azalmasıyla çalışma etkinlikleri değişime girer. Bu evrede yapılması gereken, yaşam boyu oluşturulan ve uzun süre sabit olan benlik kavramını çalışma alışkanlıkları bakımından değiştirerek yeni bir benliğe uyum sağlamaktır. Çöküş evresinde bireyler yarı zamanlı ve hafif işler yapar.

Emeklilik yaşında ve çalışma yaşamını sonlandırmada farklılıklar ortaya çıkar. Bazı bireyler bunu yapıcı bir biçimde sonuçlandırır. Bazıları ise hayal kırıklıkları ve sıkıntılarla dolu bir zaman olarak yaşayabilirler (Nelson-Jones 1982'den aktaran, Yeşilyaprak, 2003).

Super'e (1970) göre bir meslek yaşamı kararında ekonomik, sosyal ve psikolojik belirleyicilerin etkileşimi önemlidir. Bu belirleyiciler; rol tercihlerini, seçimlerini, değişimleri ve performansı etkilemektedir. Genel ve ekonomik belirleyiciler kapsamında; iş döngüsü, teknolojik değişme ve savaş bulunmaktadır. Sosyal belirleyiciler kapsamında; sosyo-ekonomik statü, eğitim, vatandaşlık, ırk, inanç ve cinsiyet yer almaktadır. Psikolojik ve kişisel belirleyiciler ise biyolojik miras, zekâ, özel yetenekler, ilgiler ve ihtiyaçlardır (Aktaran: Yıldız, 2004).

2.5.2. Ginzberg'in Meslek Gelişimi Kuramı

Ginzberg ve arkadaşlarının geliştirdikleri kurama göre meslek seçimi, yaşam boyu gelişerek büyük ölçüde geri dönülemez davranışlar bütünüyle gerçekleştirilmektedir. Buna göre meslek seçimi bir anda olmaz. Meslek seçimi bir süreç içinde oluşur. Bu seçimin sonunda bir uzlaşma olması gerekmektedir (Kuzgun, 2009a). Bu mesleki gelişim kuramında her gelişim evresinde kişinin o gelişim dönemine ilişkin temel gelişim görevlerini yerine getirmesi gerektiği ve mesleki bir tercihin de böyle bir gereklilik olduğu üzerinde durulur (Üre,2012). Ginzberg 1972 tarihli bir çalışmasında, durağan "uzlaşma" terimi yerine dinamik bir terim olan "en azı kullanarak en üst düzeyde yarar sağlama" terimini tercih etmiştir (Aktaran: Yıldız, 2004). Ginzberg, mesleki karar verme sürecinin "fantezi", "geçici seçim" ve "gerçekçi" olmak üzere 3 dönemden oluştuğunu ortaya koyar. Bu dönemler, bireyin çocukluktan itibaren dürtü ve ihtiyaçlarını bir meslek seçimine dönüştürme sürecinin parçalarıdır (Yeşilyaprak, 2003).

Ginzberg'e göre Meslek Gelişiminin Basamakları:

Ginzberg'e göre mesleki gelişim basamakları şunlardır:

Fantezi (Hayal) Dönem: Bu dönem on-on bir yaş öncesi dönemi kapsar. Seçimlerinde çocuk gerçekleri hesaba katmadan yetişkin olduğunda isteyeceğini

düşündüğü meslekleri hayal eder. Çocuk oyun yoluyla uğraşı dünyasına girer ve zamanla bu oyun iş merkezli bir faaliyet haline gelir (Üre, 2012).

Geçici Seçim (Karar) Dönemi: Bu dönem 11-17 yaşları arasında gerçekleşir. Kendi içinde aşamalara ayrılır. Bu aşamalar; ilgi, kapasite (yetenek), değer ve geçiş dönemleri olarak ayrılır. Ergenlik dönemi seçimleri ilgiye göre oluşurken; kapasite aşamasındaki çocuklar kendi yetenek ve mesleğe uygunluklarını da seçimlerinde göz önünde bulundururlar. 15-16 yaşlarındaki gençler “değer” aşaması ile beraber ilk kez meslek seçiminde amaç ve değer unsurlarının farkına varıp yaşamdan beklenti bu dönemde önemli hale gelmeye başlar. Geçiş aşamasında ise birey içi etkenlerden, çalışma şartları, mesleğe hazırlanma süresi ve kazanç durumu gibi çalışma hayatının maddi unsurlarına odaklanılır. Kendilik kavramının henüz sağlamlaşmaması nedeniyle bu dönemin seçimleri daha çok deneysel ve geçicidir.

Gerçekçi Dönem: Bu dönemde genç önce meslekleri ayrıntıları ile keşfeder, meslekleri araştırır ve mesleki yaşantılara daha yakın olmaya başlar (Üre, 2012). Bu dönem “keşfetme”, “billurlaşma” ve “belirleme” aşamalarına ayrılmaktadır.

Keşfetme aşamasında genç birey meslek seçimi için gerekli olan bilgi ve yaşantıları edinmeye çalışır. Billurlaşma, daha önce yaşanan süreçlerin birikimleri toplamıdır. Genç, bu dönemde içsel ve dışsal faktörlerin bir değerlendirmesini yaparak belirli bir mesleki amaca bağlanır. Belirleme aşamasında bazı belirsizlikler ve ayrıntılar açıklığa kavuşur (Kuzgun, 2009a). Artık kesin bir karar söz konusudur (Üre,2012).

Nelson-Jones (1982), Isaacson (1986) ve Ginzberg (1972), bu dönemleri kapsadıkları yaşlarla birlikte aşağıdaki tabloda sunulduğu biçimde tanımlamışlardır (Aktaran: Yeşilyaprak, 2003).

Tablo 1. Ginzberg'in Mesleki Gelişim Dönemleri

Ginzberg'in Mesleki Gelişim Dönemleri	Yaşlar
1. Fantezi Dönem	5-11
2. Geçici Seçim (Deneme) Dönemi	11-17
İlgi Aşaması	11-12
Kapasite (Yetenek) Aşaması	13-14
Değer Aşaması	15-16
Geçiş Aşaması	17
3. Gerçekçi Dönem	17-23
Keşfetme Aşaması	17-18
Billurlaşma Aşaması	19-21
Belirleme	21-22

(Kaynak: Yeşilyaprak, 2003: 198)

2.5.3. Gottfredson'un Kuramı

Gottfredson'un mesleki gelişim kuramı; zekâ, mesleki ilgi, değerler ve yeterlilikten oluşmaktadır. Gottfredson'un kuramının çerçevesini; benlik kavramı, meslek algısı kavramı ve Gottfredson'a özgü olan, mesleklerin bilişsel haritası kavramı oluşturur. Birey benlik algısıyla bağdaştırdığı meslekleri tercih ederken, benlik algısına aykırı bulduklarını reddetme eğiliminde bulunmaktadır (Kuzgun, 2009b). *"Gottfredson'a (1981, 1996) göre herkes prestijli mesleklere girmeye çalışmakta ama bazı insanlar diğerlerinden çok daha fazla olarak sosyal ve ekonomik engellerle karşılaşmaktadır. Gottfredson'a göre meslek seçimi kişinin kendini sosyal düzen içinde bir yere yerleştirme girişimi ve çabasıdır"*. (Kuzgun, 2009b, s.95). Psikolojik özellikler meslek seçiminde önemli rol oynamasına rağmen insanlar bir engelle karşılaştıklarında sosyal kimliklerini koruma uğruna bunlardan fedakârlık edebilirler(Kuzgun, 2009a).

Meslek seçiminde kişinin benlik algısı, karar oluşturma sürecinde önemlidir. İnsanlar birtakım kalıp yargılar ve imajların da etkisiyle meslekler, üyelerin özellikleri ve çalışma koşulları gibi unsurlarla ilgili kavramlar oluşturur. Mesleğin cinsiyet uygunluğu, saygınlık düzeyi, çalışma alanı gibi boyutlar bu imajların oluşumunda önemli etkenlerdir. Saygınlık düzeyi, mesleğin gerektirdiği zekâ düzeyini yansıtır. Zekâ, mesleği elde edebilmede önemli olduğu kadar mesleğin erişilebilirliğinin de göstergesidir. Çalışma alanı, mesleklere karşı ilgi ve hevesi ortaya koyar. Olanaklara göre heves gerçekçi veya fantezi olabilir. Sosyal alan,

kişinin kabul edilebilir gördüğü seçeneklerin tümünü kapsamaktadır. Çocuklar kendileri ve meslekleri hakkındaki bilgileri karmaşıklık seviyesine göre kavrarlar. Önceleri cinsiyetleri ile ilgili somut kavramları algılamakta ilerleyen aşamalarda soyut özellikleri de ayırt ederler ve bireyler öz kavramları karmaşıklaştıkça uygun olmayan seçenekleri eleyebilirler.

Meslek seçeneklerinin sınırlarının çizilmesi aşamalı ve yavaş ilerleyen bir süreç olduğundan birey bu sürecin kendiliğinden gerçekleştiğini düşünür (Kuzgun, 2009b). Uzlaşma sürecinin ilkelerine göre ise insanlar ilgilerine ve cinsiyetlerine uygun, kendilerine ün ve değer kazandıracak işlere ilgi duyarlar. Küçük fedakârlıklar gerektiğinde ilgi alanlarına uygun olanlardan fedakârlık gösterirler. Orta derecede fedakârlık gerektiğinde prestijlerinden fedakârlıktan kaçınılır. Çoğunluk tarafından kabul edilemez olarak nitelendirilmedikçe karşı cinse uygun görülen bir mesleği tercih edebilirler.

Büyük ölçüde fedakârlık gerektiğinde önce ilgilerinden vazgeçerler (Kuzgun, 2009b). Bireyler sadece karşı cinse has kabul edilen bir meslekten kaçınmaya daha fazla özen gösterirler. Bireyler için meslek ilgileri daima orta düzeyde önem taşır. Prestij ve cinsiyet tipi önemli kabul edilir ve daha çok dikkate alınır. Kadınlar mesleğin cinsiyet tipine uygun olup olmadığına erkeklerden daha az önem vermektedirler (Kuzgun, 2009a).

2.5.4. Tiedeman ve O'Hara'nın Meslek Gelişimi Kuramı

Tiedeman ve O'Hara'ya göre bir kimsenin kariyer gelişimi, benliği ile ilgili krizleri çözdükçe oluşan genel bilişsel gelişim sürecine paralel olarak ortaya çıkar. Bu da kişinin özünün farkına vardığı andan itibaren yaşantılarını değerlendirme, geleceği tasarlama ve deneyimlerini belleğinde, gelecek çerçevesinde depolama gücüne ulaştığı noktaya kadar devam eder. Bu bağlamda kariyer gelişimi yolu Erikson'un 8 gelişim evresine denk gelen bir süreç içinde ortaya çıkar (Kuzgun,2009a).

Benliğin yapısı statik değildir, yeni deneyimler ile gelişir. Bu gelişme yazarların ayrıştırma (differentiation) ve bütünleştirme (integration) dediği iki farklı

işlemlerle ortaya çıkar (Kuzgun, 2009a). Ayırıştırma, kişinin uyarıcılar arasındaki farkları ayırt edebilmesidir. Ayırıştırma, benliğin özdeşim ve mesleklerin farklı yönlerinin incelenmesi yoluyla değerlendirilmesidir. Bütünleştirme ise kişinin oluşturduğu ben kavramını dışsal uyarıcılara göre yeniden şekillendirmesi ve ben ile toplum arasında devamlı bir ilişki kurmasıdır.

Tiedeman ve O'Hara'ya göre birey ve toplum ortak bir hedefe ulaşmak için çabalarlar. Birey toplumla bütünleşmeye çalışırken, bireyselliğini koruyarak o kariyere sahip kişiler tarafından kabul görmeye çalışır. Eğer bu bütünleşme oluşursa başarı ve doyum da arkasından gelecektir. Tiedeman'a göre meslek seçimi; bekleme ve hazırlık, uygulama ve uyum dönemleriyle oluşur. Bekleme ve hazırlık dönemi; araştırma, billurlaştırma, seçme ve açıklığa kavuşturmadan oluşan dört alt basamağa ayrılır (Kuzgun, 2009a):

- 1) *Araştırma dönemi:* Bu dönemde birey çeşitli seçenekleri değerlendirerek farklı etkinlikleri dener. Yetenekleri, ilgileri ve seçiminin toplumsal anlamı ve sonuçları üzerine düşünür ve değerlendirme yapar.
- 2) *Billurlaşma dönemi:* Bu dönemde birey bazı seçenekleri gerçekleştirilebilir olarak değerlendirip kabullenmeye başlar. Diğer seçenekler elenir ve hedef belirginleşir.
- 3) *Uygulama ve uyum dönemi:* Bu dönem mesleğe kabul edilme, yeniden biçimlenme ve bütünleşme basamaklarından oluşur. Mesleğe kabul, meslekle ilgili eğitim veren bir okula girişle başlar. Birey, içinde yer aldığı toplumsal yapının değerleriyle kariyer özdeşimini kurarken mesleğe has davranışlar geliştirir. Tiedeman'a göre bireyin meslek içinde gerçekleştirmeye çalıştığı hedefleri, toplumsal hedeflerle bütünlük oluşturur. Yeniden biçimlenme döneminde kişi kendini mesleğinde daha fazla ortaya koymaya ve görüşlerini başkalarına kabul ettirmeye çabalar. Bütünleşme döneminde, kişisel hedeflerle meslek hedefleri arasında bağdaşım kurulur.

2.5.5. Holland'ın Tipoloji Kuramı

John Holland, insanların kişilik özelliklerine uygun 6 farklı grupta toplanabileceğini ve bütün mesleki faaliyet, ilgi, yetenek ve uğraşların da bu altı farklı grupta eşleştirilecek bir özelliğe sahip olduklarını savunur (Üre,2012). Buna göre birçok birey altı kişilik tipinden birine sahip olup ona uygun mesleklerden birini seçerler. Bunlar; gerçekçi, araştırmacı, sanatçı, sosyal, girişimci ve geleneksel tiplerdir. Buna bağlı olarak altı kişilik tipinin karşılığı olan, altı tür mesleki çevre bulunur. Bireyin meslek seçimi davranışını, kişilik tipi ve çevrenin özellikleri arasındaki etkileşimi belirler (Yeşilyaprak, 2003).

Mesleki doyum, bireyin kişilik tipi içinde bulunan özelliklerin, bu tiplere uygun olarak tanımlanan iş çevresinde uyumu ile pozitif ilişkilidir. Holland ilgilerin temeli olan yeteneklerin daha doğuştan farklılaştığı görüşünde değildir. Holland'a göre ilgiler çevrenin ödüllendirmesi ile zaman içinde oluşmaktadır. Belli bir alana duyulan ilgi o alanda yeteneklerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Tercih edilen etkinlikler yolu ile ilgiler, yetenekler ve değerler farklılaşmaya başlayacak ve giderek belli bir kişilik tipi ortaya çıkacaktır (Kuzgun, 2009a).

Gerçekçiler; sabırlı ve hoşgörülü, pratik, maddeci, antisosyal, sebatkâr, içgörü ve başarıya güdeleri fazla gelişmemiş tipler olurken kas faaliyeti, açık havadaki işler, motor koordinasyonu gerektiren mekanik, sistematik çalışmalar, nesnelere, eşyalar, makinalar ve hayvanlarla ilgili etkinliklerle ilgilidirler.

Araştırmacılar; entelektüel, analitik düşünce yapısına sahip, rasyonel, eleştirel, titiz, sabırlı, çekingen, içedönük tipler olurken analitik faaliyetler, sistematik deneysel çalışmalar, bilimsel çalışmalar, fiziksel biyolojik kültürel olgu araştırmaları ile ilgilidirler.

Sanatçılar; heyecan ve coşkuları dengesiz, hayalci, fevri, karmaşık, sezgileri güçlü, bağımsız, duygusal, atipik ve etkileyici tipler olurken; estetik faaliyetler, bağımsız sistematik olmayan aktiviteler, sanatsal etkinlikler ve yaratıcı çalışmalarla ilgilidirler.

Sosyal tipler; yardımsever, sorumluluk sahibi, sosyal, işbirliğine yatkın, empati kurabilen, arkadaş canlısı, içten, sabırlı, nazik ve anlayışlı tipler olurken baskın talep ve etkinlikleri insanlarla birlikteliği sağlayan, eğitime, geliştirme ve yardım faaliyetleri ile ilgilidirler.

Girişimci tipler; dışadönük, enerjik, kendine güvenli, atılgan, fevri, ikna yeteneği yüksek, sabırsız, meraklı, maceracı, iyimser, sosyal, konuşkan tipler olurken başkalarını ikna etmeye yönelik faaliyetler ve sosyal eğlendirici etkinliklerle ilgilidirler.

Geleneksel tipler; dikkatli, titiz, itaatkâr, tutarlı, düzenli, sebatkâr, vicdanlı ve özdenetimli tipler olurken sistemli, kurallara bağlı aktivitelerle, nesnelere ilgili sistematik çalışmalarla kayıt tutma, hesaplama, kontrol işlemleriyle ilgilidirler (Yeşilyaprak, 2003).

Holland, insanların kişilik örüntülerinin, kişilik tiplerindeki profile benzediğini kabul etmekle birlikte, bir insanın bir tipe daha yakın olmakla birlikte diğer bir iki tipe de benzerlik gösterebileceğini idda eder. Böylece farklı kişilik örüntülerinin ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir (Yeşilyaprak, 2003)

2.5.6. Ann Roe'nun İhtiyaçlar Kuramı

Holland gibi Roe'nun kuramı da kişilik temelli yaklaşımlar grubunda değerlendirilir. İki kuramcı da meslek seçiminin kişiliğin bir ifadesi olduğunu düşünmektedir. Her iki kuram da kişilik temeline dayanır (Yeşilyaprak, 2003). Roe'nun meslek seçimiyle ilgili olarak yaptığı çalışmalar sonucu vardığı hipotezleri, çocuklukta geçirilen yaşantılara dayalı ihtiyaç örüntüsüne ve bunun da kişinin yönelişini belirlediğine atıfta bulunur. Bireyin çocukluk döneminde, evde ihtiyaçlarını karşılama oranı ve yöntemleri onun meslek seçiminde belirleyici rol oynayan iç uyarıcıları ortaya çıkarır (Yeşilyaprak, 2003).

Roe meslekleri, insanla ve insan olmayanla uğraşmayı gerektiren meslekler olarak iki grupta incelemektedir. Roe, bu alanlardan birine yönelişte kişinin çocukluğunda anne ve babası ile ilişkilerinin ve bu dönemde sağladığı tatminin önemli rol oynadığını savunur (Kuzgun, 2009a). Roe'ya göre kalıtımsal unsurlar

doğrudan kişinin kendini ifade tarzını belirlemekten çok gelişimin derecesini ortaya çıkarır. Özel yeteneklerin gelişim örüntüsü psişik enerjinin yönelimine göre şekillenir. Bu durum; ilgiler, tutumlar ve diğer kişilik özellikleri için de aynı şekilde geçerlidir. Hayatın ilk yıllarındaki yaşantılar hangi ihtiyacın öncelik kazanacağını ya da hangisinin diğerine göre daha güçlü olacağını ortaya koyar (Yeşilyaprak,2003).

Roe, düzenli olarak karşılanan gereksinimler davranışın bilinçdışı güdüleyicileri olamaz görüşünü savunur. Roe, kuramın Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine dayandırmıştır. Temel ihtiyaçları öncelik sırasına aldığı zaman liste şu şekildedir: fiziksel ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma ve bağlılık, öz saygı, kendine değer verme, önemli olma, kendini gerçekleştirme ihtiyacı, bilme ihtiyacı, anlama ihtiyacı, estetik ihtiyacıdır. Roe bu ihtiyaç hiyerarşisine göre bazı hipotezler ileri sürmüştür (Yeşilyaprak,2003). Nadiren doyurulan üst düzeydeki gereksinimler yok olurlar. Eğer bir gereksinimin doyumu çok şiddetle engellenmeyip sadece geciktirilirse hissedilen doyumun ya da doyumsuzluğun derecesine bağlı olarak, bu gereksinimler bilinçdışı güdüleyiciler haline gelir (Kuzgun, 2009a).

2.5.7. Gelatt'ın Karar Modeli

Bu karar modeline göre bireyin bilgisi ne kadar fazlaşp derinleşirse; birey, seçim konusunda alacağı risk hakkında da o kadar fazla bilgiye sahip olur. Burada önemli olan riskin yok edilmesi değil, boyutunun bilinmesidir. Seçeneklere yüklenen isteklilik, kararın yönünü önemli ölçüde etkiler. Karar vermeyi kolaylaştırır veya zorlaştırır. Çünkü istenilen ile karar verilmesi beklenen farklılık gösterebilir.

Gelatt (1962), bir karar verme sorunu karşısında kalan bireyin ilk olarak yordama ve değer sistemlerine ihtiyacı olduğu görüşündedir. Birey, bu sistemlerle karar verme sürecini şu şekilde modelleştirmektedir (Aktaran: Kuzgun, 2009a):

1. Yordayıcı sistem: Seçenekler, eylemlerin getireceği sonuçlar (olanaklı olanlar), bu sonuçlara erişme olasılığı
2. Değer sistemi: Mümkün olan sonuçların göreceli tercihi
3. Karar sistemi: Önceliklerin değerlendirilmesi

2.5.8. Gati'nin Modeli

Gati'ye göre seçme ile bir tercihte bulunma, verilen kararın doğruluğuna etkide bulunur. Belirsizlik bu karar alma sürecinde önemli bir yere sahiptir. Belirsizliğin bireyler üzerindeki sıkıntısı en fazla zorlayıcı kararların verilmesi aşamasında ortaya çıkar. Bu yüzden bireylerin belirsizliği karar sorununun önemli bir unsuru olarak görmeleri gerekmektedir. Bazen bir seçeneğin sadece bir yönü diğer seçeneklerden daha iyi olup diğer yönleri benzerlik gösterebilir. Böyle bir durumda karar vermek çok zor olmayacaktır. Ancak böyle bir durumda başkaları da aynı şekilde aynı tercihe yönelim gösterebilir. Akılcı bir seçim, erişilebilir olmasının yanısıra en çok yarar sağlayan seçenek olarak görülür. Seçeneklerin ulaşılabilirliğinin bilinmediği durumlarda seçenekler arasında bir sıralama yapmaya ihtiyaç duyulmaz. Çünkü sıralama yapmak o seçeneğin ulaşılabilir olmasına yetmeyecektir (Kuzgun, 2009a).

2.5.9. Özellik-Faktör Kuramı

Mesleki rehberliğin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan ve mesleki rehberliğin babası olarak bilinen Frank Parson ilk mesleki rehberlik bürosunu kurduğu zaman bir yandan iş için başvuran bireylerin özellikleri ile ilgili ayrıntılı bilgi toplamıştır (Üre,2012). Parsons'un Mesleki Büro çalışmalarına dayanarak Williamson, Paterson ve Darley tarafından bu kuram geliştirilmiştir. Kuramın temeli çeşitli meslek üyelerinin özelliklerinin belirlenerek danışanların özellikleriyle eşleştirilmesine dayanır. Kuram, bireylerin bu yolla mutlu ve başarılı olacakları mesleklerin bulunacağını öngörür. Bu öngörü ile geliştirilen bu yaklaşım fonksiyonel olarak 20.yüzyıl boyunca uygulanmış ve günümüzde kullandığımız modern iş analizlerinin temelleri o yıllarda atılmıştır (Üre,2012). Kurama göre her birey kendine özgü özellikler taşımaktadır.

Her meslek grubu farklı özellikler ister. Meslekte başarılı olabilmek için, üyelerin belirli özellikleri taşıması şarttır. Mesleğin gerektirdiği niteliklerle bireyin nitelikleri ne kadar birbirine eş olursa meslekte başarı şansı o kadar yüksek olur (Kuzgun, 2009b). Kuram, bireysel özelliklerle çevresel şartlar ve beklentileri değişmez bir yapı olarak ortaya çıkarır. Bireyin gelişimi, kendi gelişimi ile çevresi

arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak ortaya konur. Bu durum da seçme işlemini mantıklı olmaktan çıkarıp duygusal ve psikolojik bir işlem durumuna sokmaktadır. Bu gün bu yaklaşım pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de en yaygın iş ve işçi bulma uygulaması olma özelliğini korumaktadır. Son yıllarda değerler, yetenekler ve ilgilerle ilgili geliştirilmiş ölçeklerin bu uygulamaların etkinliğini arttıracığı ortadadır(Üre,2012)

2.5.10. Sosyal Öğrenme Kuramı

Krumboltz'un meslek seçiminde sosyal öğrenme kuramında Bandura'nın etkileri görülmektedir. Krumboltz ve meslektaşları bilgiyi arama ve keşif davranışlarında model olma ve pekiştirme gibi mesleki karar verme süreçlerine özel önem vererek meslek seçimi süreçleri konusunda bir dizi deney yapmışlardır. Gerek eğitim tercihleri ve becerilerin kazanılmasını gerekse kurslar, meslek ve iş alanının seçiminde karar verme süreçlerini sosyal öğrenme bakımından açıklamaya çalışmışlardır (Yıldız,2004). Bandura ise gözlem yoluyla öğrenme sürecini edimsel koşullanma çerçevesinde ele almak yerine bilişsel bir süreç olarak ele almıştır.

Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenme taklit içerebilir. Bandura, gözleyerek öğrenmeyi, sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi olarak değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgi olarak ifade eder (Aydın,2012). Kuram belli başlı iki öğrenme yöntemine dayanmaktadır. Bunlardan birincisi vasıtalı öğrenme veya koşullanma, ikincisi ise çağrışıma dayalı öğrenme yaşantıları yöntemleridir. Mitchell ve Krumboltz'un yazılarına dayanarak bir bireyin meslek planı farklı faktörlerin etkisi altındadır.

Bireyler kalıtımsal bazı özelliklerle birlikte dünyaya gelirler. Bu özellikler çevre ile etkileşim sonucu gelişirler. Bireylerin içinde yaşadıkları kültür, bireylerin bazı özelliklerini geliştirmelerini sağlarken bazı özelliklerin de öne çıkamamasına neden olabilir. Bireyin kendi kontrolünün dışındaki koşullar ve olaylar da meslek seçiminde önemli bir yere sahiptir. Örneğin toplumda kabul gören sosyal ve kültürel politikalar iş olanaklarının sayısını ve niteliğini etkiler (Kuzgun, 2009a). Bireyler kendine özgü öğrenme yaşantılarını değerlendirerek sonuçlar çıkarırlar. Bu çıkarımların bir kısmı bilinçsiz de olabilir.

Doyumla sonuçlanan veya ödüllendirilen davranışlar pekişir, tersi durumda ise sönme yaşanır. Birey bu şekilde belirli yargılara varır. Vasıtalı öğrenme yaşantısında birey çevre üzerinde etki oluşturur ve bununla olumlu bir sonuç elde etmeyi hedefler. Çağrışımlı öğrenmede ise kişi çevredeki uyaranlar arasında ilişki kurar. Bu bağlantılar gerçek olabilir veya birey tarafından yapılan yakıştırmalara da dayandırılabilir. Mesleklere ilişkin olumlu veya olumsuz algıların birçoğu bu yolla oluşur.

Öğrenme yaşantıları bireylerin işe yaklaşım becerilerini oluşturur. Daha önce öğrenilen işe yaklaşım becerileri her yeni işte yeniden gündeme gelir, işin sonucunu etkiler ve bazı değişikliklere uğrar. Bireyler yaptıklarından elde ettikleri sonuçları diğerlerinin sonuçları ile kıyaslarlar. Böylelikle bu işleri yaparken ne kadar mutlu oldukları konusunda genel bir yargıya ulaşırlar. Yargıların doğruluğunu, karşılaştırmaya temel olan standartlar belirler. Örneğin; bireyler yaşantı veya doyum yoluyla iş hakkında belirli meslek gruplarının strese dayanıklılık ya da dışa dönüklük gerektirdiği gibi bazı yargılar oluşturabilir(Tekirgöl,2011).

Sosyal öğrenme teorisine göre (Aydın,2012);

- İnsan kendi deneyimlerinden değil, başkalarının bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak, onları taklit ederek öğrenir.
- Özellikle ahlak ve disiplin öğretimi ile beceri öğretmede bu kuramın ilkelerinden faydalanılır.

Biliş temelli (cognitive) öğrenme kuramlarında;

- Davranıştan çok bilginin öğrenilmesi,
- Bağ kurulması,
- Transfer,
- Algının seçiciliği,
- Bilgilerin belli bir plana göre sırasıyla verilmesi,
- Tekrar üzerinde durulur.

Sonuç olarak; birçok davranışı kendi yaşantılarımız sonucu elde etmediğimizi, başkalarının yaşantılarından etkilendiğimizi söyleyebiliriz.

Bu kısımda sonraki başlıklarda akademik iyimserlik ile ilgili kuramsal temellere yer verilmiştir. Pozitif psikoloji, akademik iyimserlik, pozitif psikoloji ile akademik iyimserlik, öğretmen özellikleri, öğretmenlerin akademik önem inancı, kolektif yeterlilik, okul akademik iyimserliği, öğretmenlerin öğrenci ve velilerle ilgili güven inancı, öğrenilmiş iyimserlik ve akademik iyimserlik, sosyal bilişsel kuramdır.

2.6. Pozitif Psikoloji

Seligman (1998) iyimserliği ilk analiz eden pozitif psikologlardan biridir. Geleneksel olarak bakıldığında, yetenek ve motivasyon okullarda başarının önemli bir işlevi olarak görünmektedir. Seligman (1998), iyimserliğin yetenek ve motivasyon kadar önemli olduğunu ileri sürmüştür. Carver ve Scheirer'e (2002) göre iyimserlik, bireyin gelecek için olumlu beklentisidir. İyimserlik, geleceğe doğru bilişsel, duygusal ve motivasyonel bir tutumu temsil etmektedir (Peterson ve Park, 2004). Gelecek hakkındaki inançların var olan yaklaşımlar üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Hedefler oluşturulduğunda, onların ulaşılabilirliği onların elde edilmesindeki eylemleri etkilemektedir. İyimserler yaşamın aydınlık yönlerine bakmakta ve zorluklar karşısında umutlarını korumaktadırlar. Çünkü onlar bu olumsuzlukların iyiye doğru değişeceğine inanmaktadırlar (Schueller ve Seligman, 2008).

Başlangıcı 40 yıl öncesine dayanmasına karşın pozitif psikolojinin psikolojik çalışmalara katılması neredeyse yenidir. Pozitif psikoloji ilk olarak beş yaşındaki kızını Nikki'yle beraber bahçedeki otları temizlediği günün hikâyesini anlatan Seligman tarafından kavramsallaştırılmıştır (Çoban,2010). Kızı "Baba beşinci yaş günümünden öncesini hatırlıyor musun? Üç yaşından beş yaşına kadar bir mızımızdım. Her gün mızımızlanırdım. Beş yaşına geldiğimde artık sızlanmayı bırakmaya karar verdim. Bu benim yaptığım en zor şey oldu. Eğer sızlanmayı bırakırsam sen de homurdanmayı bırakacaktın" der (Seligman, 2002). O anda Seligman, çocuk yetiştirmenin, onların yanlışlarını düzeltmekten daha fazlası olduğunu anlar. Bu onların sahip oldukları ve en iyi oldukları, güçlü niteliklerini tanımlama ve bu pozitif

nitelikleri ile ömür boyu yaşayacakları uygun ortamı bulmalarına yardım etme ile ilgilidir (Seligman, 2002).

Ne kadar iyi bir psikolog olsa da Seligman, psikoloji anlayışını ve çalışmalarını değiştirmiştir. Düşüncesini uyumsuz davranışlara odaklanmaktan, insan gücünü tanımlayıp onu inşa etmeye doğru değiştirmiştir. 1960'larda, Abraham Maslow, Carl Rogers ve diğer hümanistik psikologlar, psikolojinin yönünü insan gücüne odaklanmaya doğru değiştirme çabasına girmişlerdir. Hümanistik psikoloji, toplu iyi olma hali yerine bireysel iyi olma halinin önemi üzerine vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte hümanistler, insan gücünü araştırmada bilimsel metot kullanmaya şüphe ile yaklaşmışlardır. Onlar, bireylerin tatmin edici ve doyurucu bir yaşama doğru ilerlemelerine yardımcı olacak yolları anlamada yararlı olabilecek alternatif araştırma metotlarına inanmaktadırlar (Kurz, 2006). Bilimsel araştırmalar içerisinde yerini alan pozitif psikoloji, insan gücü ve ideal işleyiş üzerine olan çalışmadır. Pozitif psikolojinin amacı, bireylerin, toplumun psikolojik sağlığında ve iyi olma halinde payı olan kişisel özellikler ve eğilimleri anlayabilmektir (Myers, 2001).

Pozitif psikoloji en uygun, ideal ortamı araştırma ve açıklamayla ilgilenir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji olumlu duyguları, özellikleri ve kurumları analiz ederek insanların geliştiği ve başarı kazandığı durumları tespit eder (Çoban, 2010).

2.7. Akademik İyimserlik

Akademik iyimserlik, öğretmenlerin akademik öğrenme üzerinde yoğunlaşır, aile ve öğrenci desteğini alarak, zorluklar karşısında var olan kapasitesine inanıp öğrenci başarısını artırmaya yönelik olumlu tutumu olarak tanımlanır (Hoy, 2006). Akademik anlamda iyimser öğretmenler, yeterliklerinin ve kendilerinin farkındadır, öğrenci ve veli ile güven ilişkilerine sahiptir ve akademik çıktılarla ilgili olumlu tutumlar sergiler (Hoy, 2006).

Smith ve Hoy (2007), akademik iyimserliği, öğretmen yeterliği, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan bir kavram olarak tanımlayıp, kavramı pozitif psikoloji ve sosyal-bilişsel kuram yoluyla açıklamışlardır. Pozitif psikoloji yanlıları

düzeltilme yerine güçlü olan nitelikleri tanımlama (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000), birey ve toplumların iyi olma özellik ve eğilimlerini anlama (Myers ve Steed, 1999), bireyler için ideal ortamı araştırma ve açıklama (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) anlayışı üzerine kurulmuş bir kavramdır.

Pozitif psikoloji kapsamında var olan olumlu insan gücü, bu güce sahip insanların inanç, davranış ve etkililikleri çalışılmıştır. Bireylerin iyi olma durumlarının, bu bireylerin başarıları, mutlulukları ve gelecekle ilgili umutları arasında olumlu bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Kurz, 2006).

Hoy Woolfolk ve Beard (2009), akademik iyimserlik kavramının oluşumunda, Seligman (1990) tarafından geliştirilen *öğrenilmiş iyimserlik* kavramının önemini de vurgulanmaktadır. Seligman (1998) çalışmasında iki önemli sonucu vurgulamaktadır. Bunlar, iyimserliğin öğrenilmiş bir kavram olduğu ve iyimserlerin sergiledikleri tutum ve seçimleriyle daha mutlu ve uzun bir hayat sürdürdükleridir. İyimserlik ve umut, zor durumlarda bireyi depresyona karşı savunan, iyi iş performansı ve daha iyi bir sağlığı beraberinde getiren kavramlardır. İyimserler, kötü durumların geçici olduğunu düşündüklerinden kolay kolay pes etmezler. Seligman (1998), mesleklerin, bireylerin iyimserliğini etkileyeceğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, bireyi mekanikleştiren ve rutin devam eden, sürekli dikkat gerektiren, kazan ya da kaybet mantığına dayalı meslekler, bireylerin iyimserlik düzeyini olumsuz etkilemektedir (Yalçın,2013)

Buradan anlaşıldığı üzere akademik iyimserlik, öğretmenlerin kendini tanıyıp yeteneklerinin farkına varması ve öğrenci, veli ilişkileri içerisinde pozitif davranışlar ortaya çıkararak başarıyı oluşturma durumudur.

2.8. Pozitif Psikoloji Ve Akademik İyimserlik

Pozitif psikolojinin temelleri 1902 yılında William James'in "sağlıklı düşünce" hakkında yazısına, 1958'de Allport'un olumlu insan karakterine olan vurgusuna, 1968'de Maslow'un hasta insanlar yerine sağlıklı insanlar hakkında yaptığı çalışmalara ve Cowan'ın çocuk ve ergenlerde esneklik üzerine yaptığı araştırmalara dayandırılabilir (Aktaran: Yıldız, 2011, Hoy,2006). Okul ortamında

pozitif psikoloji, öğretmenlerin sınıf ortamında ortaya koyduğu davranışlar ve düşünceler dikkate alınarak tanımlanmaktadır (Yıldız, 2011).

Öğrencilerin öğrenme düzeylerine ilişkin öğretmen düşüncelerinin, okul başarısını etkilediğini dile getirilmektedir (Truscott ve Truscott, 2004). Truscott ve Truscott yürüttükleri profesyonel gelişim projesine katılan öğretmenlerinin %78'inin güç esaslı yaklaşımı kullandıklarını belirtmektedir. Pozitif psikolojinin tam aksine bu yaklaşım öğretmen temellidir ve geleneksel öğretim yöntemlerine dayanarak ve öğrencilerin olumlu kişilik özelliklerini göz ardı etmektedir.

Geleneksel tarza sahip olan öğretmenler akademik iyimserliğin tersi bir durum sergilemekte ve öğrencileri ceza verilerek kontrol edilmesi gereken sorumsuz ve disiplinsiz bireyler olarak görmektedirler (Hoy, 2001). Geleneksel eğitim ve öğretim yöntemlerini kullanan bu öğretmenler öğrencilerinin dış görünüşlerine, aile geçmişlerine ve bazı hatalı davranışlarına bakarak öğrenciler hakkında önyargılarda bulunmaktadır. Olumlu duyguları ön planda tutan ve pozitif psikolojinin görüşlerinin benimseyen öğretmenler ise sınıfı kişiler arası ilişkileri geliştiren bağlamlar olarak düşünmektedirler. Bu öğretmenler öğrencilerde öz disiplin ve öz düzenliliği oluşturmaya çalışırlar (Hoy,2001).

Hoy ve meslektaşları (2006), öğrenci başarısı için uygun koşulların oluşmasının veli ve öğrencilere yönelik öğretmen güveniyle sağlanabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte Hoy ve meslektaşları veli ve öğrencilere yönelik öğretmen güveninin akademik iyimserlik adı verilen daha genel bir özelliğin boyutu olduğunu dile getirmektedirler. Araştırmalara göre okul akademik iyimserliği; ortak kolektif yeterlik, öğretmen ve öğrenci güveni ve akademik vurgu boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutların okullarda ideal öğrenme bağlamı yarattığı ifade edilmektedir (Mcguigan, 2005).

Hoy (2001) , “insancıl yönelim ve iyimserlik öğrencide açıklık, esneklik ve anlayış geliştirmekte öğrencilerin öz belirlemelerini ve başarılarını arttırmaktadır” şeklinde ifade etmektedir. Bu yapıya sahip öğretmenler öğrencilerine güvendikleri için öğrenci merkezli sınıflarda tutarlı öğretim modelleri benimserler (Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz; 2007).

Öğrenme modelinin öğrenci odaklı olması gerektiğine inanan bu öğretmenler aynı zamanda öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileriyle işbirliği yapar ve onlara tam olarak güvenirlere. Bu öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerinin desteklemeleri için kendi yeteneklerine de güvenmelidirler. Dolayısıyla öğrenci merkezli öğretmenler kendi öğretme yeteneklerini ve öğrencilerinin öğrenmesi konusunda iyimser olmak durumundadırlar (Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz;2007)

Seligman (2002) ise pozitif psikoloji evdemonik felsefeyle ilişkilendirmektedir. Evdemonizm insan davranışlarının temelinde mutlu olma isteğinin bulunduğunu ileri süren felsefi bir akımdır. Bu akıma göre mutluluk insanın kendinin tanınması ve bu bilgiye dayalı olarak yaşamını akıllıca planlamasıdır. Öte yandan bu planlamanın nasıl yapılması gerektiğini araştıran pozitif psikoloji farklı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlanmaktadır (Yıldız,2011).

Seligman ve Csikszentmihalyi (2000)'e göre pozitif psikolojinin kişisel ve grup olmak üzere iki düzeyi bulunmaktadır. Kişisel düzey öznel yaşantıların iyi oluş, memnuniyet, doyum (geçmişte), refah, mutluluk (şu anda), umut ve iyimserlik (gelecekte) şeklinde değerlendirilmesidir. Kişisel düzeydeki olumlu bireysel özellikler; sebatkâr, merhametli, yaratıcı, ileri görüşlü oluş, sevebilme, görevin bilincinde olma, medeni cesaretin yüksek, kişiler arası ilişki becerileri ve estetik duyarlılığın fazla olmasıdır. Grup düzeyi ise özgeci davranma, sorumluluk alma, nezaket, ılımlı ve hoşgörülü olma ve iş ahlakı gibi daha iyi yurttaşlar olmayı sağlayan toplumsal erdem ve geleneklerdir.

2.9. Öğretmen Özellikleri

1739 Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik; devletin, eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmen; Yüksek öğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten kişilerdir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 2015).

Eğitimin vazgeçilmez unsuru öğretmendir ve eğitimin niteliği, öğretmenin niteliği ile doğru orantılı olarak görülür (Şimşek, 2006). Öğretmenin nitelikli olarak yetiştirilmesi önemlidir. Öğretmenin niteliği programdan da yöntemden de önemlidir. Çünkü bunlara işlerlik kazandıracak, canlılık, zenginlik ve hareket katacak olan öğretmendir (Nas, 1992). Öğretmenin toplumsal görevleri onun bir başka sorumluluk tarafını oluşturur. Bir öğretmen hiçbir zaman toplumun gelişim düzeyinin gerisinde kalmamalı, okuyan, inceleyen, iyiyi-doğruyu seçebilen, mesleki etkinliklere katılan, ilgili konuları araştıran bir yapıya sahip olmalıdır (Bilen, 1992).

Bunlar dışında eğitim felsefesi içinde yer alan çeşitli akımların öğretmene yükledikleri anlamlar aşağıda ifade edilmektedir (Doğanay ve Sarı, 2003).

İdealizm: Öğretimde merkezi bir yere sahip olan öğretmen, Sokratik diyaloglara önem vermelidir.

Realizm: Öğretmen öğrencilere gerçekliğin bilgisini vermeli ya da gözlem ve araştırma için onlara gerçeklikler sunmalıdır. Öğrenciler tıpkı doğadaki gibi düzenli ve katı disiplinli sınıflarda pasif katılımcılar olarak yer almalıdır.

Deneyseleçilik: Öğretmenin görevi öğrencilere rehberlik etmektir. Okul demokratik eğitim ortamlarında öğrencileri yarıştırmaktan çok işbirliğine özendirilmelidir.

Varoluşçuluk: Öğretmen, yaşamın anlamına ilişkin sorularla kişisel doğruyu aramaları için teşvik etme yoluyla öğrencilerin "farkına varma" düzeylerini yoğunlaştırır. Bir öğretmenin görevi, öğrencilerin bireyselliklerini ifade ettikleri bu türden bir öğretim sağlamaktır.

2.9.1. Öğretmenlerde Akademik Vurgu

Öğretmenlerin akademik vurgu inancı, akademik başarı ile doğru orantılı öğretmen tutum ve davranışlarını tanımlar (Yalçın, 2013). Öğretmenin başarıya olan inancı, öğrenciyi daha sağlıklı amaçlar ve başarılar ortaya koymaya sevk eder (Hoy ve Tschannen- Moran, 2000). Bununla birlikte, akademik önemin vurgulanması

gerektiğine inanan öğretmenler, öğrenci başarısına odaklı davranışlar sergilemektedirler (Hoy, 2006).

Woolfolk (2006), öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın sadece üçte birinin akademik öğrenme amaçlı olabileceğini söylemiştir. Böylece akademik vurgu inancına sahip öğretmenlerin, akademik öğrenme süresince, öğrencilerin etkili öğrenmelerine katkıda bulunacak doğru, yerinde bilgi ve görevler kullanacakları düşünülmektedir (Kurz, 2006). Hoy (2000, 2006), akademik önemin öğrenciler için ulaşılabilir hedefler ortaya koyduğunu, düzenli ve kurallı öğrenme bağlamlarında öne çıkabileceğini belirterek, akademik vurgu odaklı çalışmalar ile öğrencilerin başarı kavramına saygı duymayı öğreneceklerini ve çalışmak için yeterli motivasyona sahip olacaklarını savunmaktadır. Genel olarak iyimser öğretmenler kendileri, öğrencileri, velileri ve müfredat hakkında pozitif tutum ve düşünceye sahiptirler (Kurz, 2006).

Akademik iyimserlik bir öğretmenin, bilimsel bilgiye ve bilimsel öğrenmeye dikkat çekerek, aileler ve öğrencilerin süreç içerisinde işbirliği yapmaları gerektiğine inanarak, zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlık karşısında tepki vermede kendi kapasitesine inanarak, öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceği konusundaki pozitif inançlarıdır (Hoy, 2008).

Akademik iyimserlik, öğretmen yeterliği(kolektif yeterlik), güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapı olarak tanımlanır (Smith, & Hoy, 2007). Akademik iyimserlik çalışmaları bugüne kadar pozitif psikoloji alanında yer almıştır. Pozitivist psikologlar, insanların gelişip ilerleyebilme durumlarını tanımlamak için pozitif duyguları, özellikle iyimserliği analiz ederler. İyimser bir sınıf ortamı, fırsatlar, imkânlar, zorlukları yenme gücü, başkalarını düşünme yetisi ve güven üzerinde durulmalıdır. İyimser bir öğretmen ise sınıf ortamında öğrencilerin, sınıfın, okulun ve toplumun pozitif nitelikleri üzerine odaklanmalıdır.

2.10. Kolektif Yeterlik

Bireyin gerekli olan sonuçları üretebilmek için davranışlarını başarılı bir şekilde yürütebileceğine olan inançları, kolektif yeterlik inancı olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1977). Başka bir tanım ise; kolektif yeterlik, bireyin bir işi

gerçekleştirmek için kendinde algıladığı kapasitenin kişisel değerlendirmesi olarak ifade edilir (Hoy ve Miskel, 2010). Hoy ve diğerlerine (2006) göre yeterlik inançları insan eyleme geçiriciliğin merkezi mekanizması diye tanımlanır. Bireylerin ve grupların, pozitif bir yeterlik duygusu olmadan bir eylem başlatabilmesi mümkün olamaz. Yeterlik inançlarının gücü, bireylerin ve okulların gelecek planları ve eylemleriyle ilgili tercihlerini etkilemektedir (Erdoğan,2013). Beard ve Hoy'a (2010) göre kolektif yeterlik, öğretmenlerin zorluklara bakmaksızın öğrencilere etkili öğretme yapmalarını sağlamaktadır.

Kolektif yeterlik, bilişsel, güdüsel, duygusal ve karar verme süreçleri yoluyla insan davranışını kontrol edip düzenler. Bireyler öz geliştirici veya öz engelleyici yollarla düşünürken kendilerini ne kadar iyi motive edebildiklerini ve zorluklar karşısındaki kararlılıklarını, duygusal yaşamlarının kalitesini, stres ve depresyona hassasiyetlerini, sıkıntılara karşı dayanıklılıklarını ve önemli karar verme anlarındaki kararlarını bu düşünce etkilemektedir (Benight ve Bandura, 2004).

2.11. Öğretmenlerin Öğrenci ve Velilerle İlgili Güven İnancı

Türk Dil Kurumu güveni, korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2009). Güven, ortaya çıkan olaylara karşı genel bir iyimserlik ve bir inançtır, inanmak için zorlayıcı nedenler olmadığında diğerlerine inanmaktır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Güven, karşılıklı konuşmalardan, taahhütlerden ve eylemlerden beslenip geliştirilen bir insan eylemi olarak ifade edilir (Yılmaz, 2005).

Okullar açısından ise güven, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin öğretimi geliştirmek için işbirliği yapmaları gerektiğine olan inançtır (Hoy & Tarter, 2006). Öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli ilişkilerindeki artış güvenden etkilenmektedir. Güven, okul örgütlerinde öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olan temel bir unsurdur (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bir okulun güveni, okul etkililiği ve olumlu okul iklimi ile pozitif bir ilişki içerisindedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Öğretmenler öğrencilerle güven duygusuna dayalı ilişkiler kurduklarında, öğrencilerin daha önce zorlandıkları derse katılım ve yanlıklarından öğrenme gibi konulara daha ılımlı ve pozitif yaklaştıkları görülmüştür (Hoy, 2009).

Veliler ve öğrencilerin öğretmene olan güveni öğretmenin yeterli olduğu hissini destekler ve öğretmenin yeterlik hissi de güveni güçlendirir ve artış sağlar. Öğretmen velilere güvendiğinde, veliler tarafından yıpratılmayacağı ve zarar görmeyeceği güvencesiyle akademik olarak yüksek standartlar yaratabilir ve bu yüksek akademik standartlar da öğretmenin güvenini güçlendirir (Hoy vd., 2007).

Bireyler arası ilişkilerde güven duygusu gelişmesi durumunda, kişinin başarı ve mutluluğu artar. Çünkü güvenilmeyen insanlarla ilişki kurmakta zorluk çekilir, kurulan ilişki yüzeysel olur veya bazen de istenmedik sonuçlar doğurur (Başaran, 2004).

2.12. Okul Yönetimi, İklimi ve Akademik İyimserliği

Eğitim yönetiminin sınırlı bir alan olarak okula uygulanmasıdır. Eğitim yönetiminin bir alt sistemi ve ağırlık merkezi durumundadır. Okul yönetiminin görevi, okuldaki insan ve madde kaynaklarını eşgüdümleyerek, verimli bir şekilde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2013).

Okul iklimi ve kültürü, örgütün hem temel değerlerini ve normlarını hem de örgütsel davranışı güçlü bir şekilde etkilenmektedir (Ott, 1989).

Ertekin(1978) okul iklimini, bir okuldaki çalışanların okul çevresindeki bazı kişisel ve sosyal değişkenler ile olan etkileşimleri biçiminde ifade etmektedir. Okul ikliminin pozitif olması öğretmenlerine iş doyumunu, performans artışı sağlar.

Okul kültürü, çalışanlar arasında davranışsal kontrol sağlayan, kimliğin kaynağını oluşturan ve istikrarı teşvik eden, değişime, işbirliğine açık ortamlar yaratmaktadır (Scholl,2003). Okullarda böyle bir ortamın yaratılması başarıyı beraberinde getirir.

Okullardaki başarı konusundaki genel kabul edilmiş görüş “başarı, yetenek ve motivasyon sonucu oluşmaktadır” düşüncesi üzerine kurulmuştur. Motive olmuş yetenekli öğrenciler başarılı kimselerdir (Çoban,2010). Seligman (1998), başarı için üçüncü bir faktör olarak iyimserliği önermektedir. Seligman (1998), yetenek ve motivasyonun önemi kadar iyimserliğin de öğrenilebilir ve geliştirilebilir özelliklere

sahip olduğunu savunmaktadır. Öğrenilmiş iyimserlik bireysel bir özellik iken akademik iyimserlik toplu bir servettir (Aktaran: Smith, & Hoy, 2007).

Hoy ve meslektaşları kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgunun, akademik iyimserlik diye adlandırılan, okulların gizil bir yapısının farklı üç boyutu olduğu görüşüne sahiptir. Bu boyutlar öğrencinin okuldaki başarısını etkileyip daha başarılı olabilecekleri inancını ortaya çıkarır. Buna bağlı olarak pozitif öğrenci, öğretmen ve yönetici arasındaki karşılıklı ilişkiler sağlıklı bir okul iklimi oluşturmaktadır (Sweetland ve Hoy,2000). Sağlıklı bir okul ikliminde öğretmenler meslektaşlarını, okullarını, işlerini ve öğrencilerini severler ve akademik üstünlük için bir arayışa girerler. Öğrencilerine güvenirlir ve yüksek ama aşılabilir hedefler koyarak ulaşmak için çabalarlar. Öğrenme çevresi ciddi ve düzenlidir. Öğrenciler sıkı çalışırlar ve başarılı olan diğer arkadaşlarına saygı gösterirler (Aktaran: Wagner, 2008).

Konuyla ilgili bir araştırma akademik vurgunun, toplu yeterlik inançlarının ve güven yetisinin okul normlarını ve davranış beklentilerini şekillendirdiğini savunmaktadır. Coleman (1985,1987), grup normlarının, örgüt üyelerine, diğerlerinin hareketleri üzerinde kontrol edebilme üstünlüğü verdiğini, bireysel davranışların gruba göre ortaya çıktığını açıklamıştır. Öğretmenler grup normlarıyla uyuşmayacak davranışlar sergiledikleri zaman, grup onların davranışına yaptırım uygular. Aslında Coleman bu tür toplumsal yaptırımların normların önemiyle orantılı olduğunu savunmuştur.

Örneğin, bir okulun öğretmen kadrosu akademik performans için yüksek bir vaatte bulunmuşsa, örgüt öğrenci başarısına yardım edemeyen öğretmene yaptırım uygulayacaktır (Hoy, Tarter, 2006). Aynı zamanda bir okuldaki güçlü bir toplu yeterlik hissi, öğretmenlerin kolektif yeterliklerini sağlamlaştıracak güçlü bir norm ve davranışsal beklentiler de yaratmaktadır. Kolektif yeterlikten yoksunlar için etkili öğretmen davranışları çabası toplumsal yaptırımlar ile beraber ortaya çıkarılabilir. Okul kültürü, değerlerinin ve normların gücü, geniş ölçüde öğretmenler üzerinde belli hareketleri sınırlamak ve diğer öğretmenleri teşvik etmek için sarf edilen sosyal inançlar üzerine kurulmaktadır (Hoy, Tarter, 2006).

2.13. Öğrenilmiş İyimserlik ve Akademik İyimserlik

İyimserliğin ne olduğu konusunda farklı görüşler ve tanımlar bulunmaktadır. Webster (1996) iyimserliği olayların olumlu yönlerine odaklanma olarak ifade ederken (Aktaran: Goeller, 2008), Peterson (2000) gelecek hakkındaki olumlu düşünceler, Scheier ve Carver (1993) ise olumlu sonuç beklentisi şeklinde tanımlamaktadırlar. Ayrıca Peterson (2005) iyimserliğin çaresizlikle açıklanabileceğini ifade etmektedir. Seligman (1998) öğrenilmiş çaresizliği, bir olayın meydana gelişinin bireyin kendi kontrolünde olmadığını, olayın sonucunun kendi davranışlarından bağımsız olarak ortaya çıktığını öğrenmesi ve bu durumun gelecekte de süreceği endişesini taşıması olarak tanımlamaktadır.

Seligman iyimserliğin anne, baba, öğretmen, medya, çevre ve diğerleri tarafından bireye taşındığını düşünmektedir (Çev, Akbaş, 2007). İyimser bireyler olayların nedenlerini açıklamakta ve bunları genellikle değiştirilebilir özelliklere sahip olarak görmektedir. Bu şekilde sorunlarla mücadele edebilme gücünü kendilerinde bulmaktadırlar. Bu tavır ve düşüncüyü de yetiştirdikleri nesillere aktarmaktadırlar. Seligman, ailelerin çocuğa direkt çözümleri verdiğini ve düşünme fırsatı vermediklerini, bu yüzden çocuğun iyimser ve kötümser değerlendirmeleriyle ilgili geri dönütler alamadığını vurgulamaktadır.

Çocukların yaşadıkları problemleri ifade etmelerine yardımcı olurken, değiştirilebilir özellikleri vurgulayarak ve olumlu beklentiler içinde olmalarını sağlamak onlara iyimserliği öğrenmelerinde yardımcı olmaktadır (Çalık, 2008). Bu yüzden öğrenilmiş çaresizlik modeli, öğrenilmiş iyimserlik modelinin temelini oluşturmaktadır (Seligman, 2007). Modele göre bireylerin sahip oldukları olumsuz düşünceler öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkilendirilirken, olumsuz düşüncelere bilinçli bir şekilde meydan okuma ise öğrenilmiş iyimserlik olarak ifade edilir (Çev. Akbaş, 2007). Seligman bu meydan okuyuşun beş aşaması bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlar:

- Depresyon anında zihni meşgul eden düşünceleri tanımlamak,
- Kanıtlar göstererek otomatik düşüncelere karşı çıkmak ,

- Otomatik düşüncelere karşı çıkmak için yeniden bağlama adı verilen farklı açıklamalar yapmak,
- Üzücü düşünceleri zihinden atmak,
- Depresyona yol açan etkenleri belirleyip sorgulamak (Seligman, 2007)

Seligman (1998) iyimserlerin daha başarılı ve sağlık durumlarının daha iyi, buna rağmen kötümserliğin daha yaygın ve kötümserlerin zorluklar karşısında vazgeçme olasılıklarının daha fazla olduğunu açıklamaktadır. Buna benzer olarak Aydın ve Tezer (1991) iyimserliğin akademik başarıda etkin bir role sahip olduğu görüşündedirler. Nonis ve Wright (2003) ise bireylerin bir işte başarılı olacaklarına dair iyimser bir beklenti içinde olmalarının daha fazla çaba göstermelerine neden olduğunu, bunun da başarıyı getirdiğini ifade etmektedirler. Nonis ve Wright'e göre öğrencinin kötümser olması ise düşük çaba göstermesine neden olmakta, bu da başarısız olmalarına sebep olmaktadır.

Aynı zamanda bir öğretmen özelliği olan iyimserlik, öğrencilerin davranışlarının etkileyerek iyilik halinin oluşmasına aracılık eden önemli bir kişilik özelliğidir (Harju ve Bolen, 1998). Scheier ve Carver'e (1993) göre iyimserlik ve kötümserlik, sırasıyla genellenmiş olumlu, olumsuz sonuç beklentileridir. Yaşama yönelik olumlu bakış açısıyla iyimserler, durum ve olayların daha uygun ve olumlu yönlerine dikkat çekerken gelecek ile ilgili olarak en iyi gelişmelerin elde edilebileceğine dair olumlu bir beklenti içindedirler.

Çeşitli araştırmalar iyimserliğe olan kişisel yatkınlığın akademik iyimserliğe doğru bir eğilim oluşturduğunu ve bu iki kavram arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuşlardır (Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000; Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Goddard, Logerfo ve Hoy, 2004, Hoy ve Tschannen-Moran, 2003; Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy,2006; Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Bir öğretmenin akademik becerilerine ve kendine olan güveni, öğrenmeye dikkat çeker. Süreç içerisinde işbirliği yaptığı velilere ve öğrencilere olan inancı, zorlukları aşmak ve başarısızlığa karşı koymak için sergilemiş olduğu sabrı ve öğrencilerin akademik performansında bir fark yaratabileceğine dair olumlu

düşüncesi akademik iyimserlik ve öğrenilmiş iyimserlik arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz (2008) tarafından yapılan bir çalışmada iyimserlik ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkinin .79 bulunması, bu iki değişken arasındaki ilişkinin varlığını desteklemektedir (Yıldız,2011).

Bunların dışında öğrenilmiş iyimserlik ve akademik iyimserlik arasında farklılıklar da bulunmaktadır. Öğrenilmiş iyimserlik; kuramsal kısımda da ifade edildiği gibi, içinde yaşanılan durum ve koşullardan bağımsız olarak göreceli, sürekli ve tutarlı biçimde kişinin yaşamında olumsuz sonuçlar yerine olumlu durumlarla karşılaşma eğilimi olarak ifade edilmektedir (Scheier ve Carver, 1985). Öğrenilmiş iyimserlik; olumlu duygular, yüksek moral azim ve etkili problem çözme, akademik, askeri, mesleki başarı, popüler olma, sağlıklı uzun yaşam ve travmalardan kurtulmak için önemli bir yol olarak değerlendirilir (Peterson, 2000). Akademik iyimserlik ise bireylerin sarf ettiği çabayı, güçlüklerle yüz yüze geldiklerinde ne kadar uzun süre dayanacaklarını, başarısızlıklar ile baş etmedeki dirençlerini ve çaba gerektiren durumlarla karşılaştıklarında yaşayacakları stresi kişinin sorumluluk duygusu ve yeterliliği ile açıklayan ve aynı zamanda da bu yeterliliğe olan inancı temsil eden bir kavramdır (Aktaran: Yıldız,2011,Tschannen- Moran ve Hoy,2000; Tschannen-Moran, 2003).

2.14. Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal uygulamalardaki farklılıklar insan yeteneklerinde önemli bireysel farklılıklar oluşturmaktadır (Bandura, 1986). Sosyal bilişsel kuram, insanların yaşamları üzerindeki kontrollerini açıklayan, insanların davranışlarını düzenleyen insan işlevleriyle ilgili görüşte bulunan bir kuramdır (Bandura, 1997). Bu kuram, insan davranışı hakkında tahminde bulunmak için bilgi sağladığı gibi, aynı zamanda öğrenme ve değişimle de ilgili bir kuramdır (Bandura, 2012). Sosyal bilişsel kuram, insan düşüncesini motivasyon, etki ve davranış süreçleri yoluyla anlamak için etkili bir yaklaşımdır (Erdoğan,2013). Bu kuram insan davranışının ve davranış değişiminin geniş bir dizi belirleyicilerini kapsamaktadır (Lent ve Hackett, 2009).

İnsanlar başkalarının performanslarını ve davranışlarını gözlemleyerek yeni eylemleri öğrenebilmektedirler.

Sosyal bilişsel kuram öğrenmenin sosyal bir ortamda olduğu fikri üstünde durmaktadır. Bireyler başkalarını gözlemleyerek bilgi, kurallar, beceri, strateji, inanç ve tutumlar edinmektedirler. Ayrıca bireyler gözlemediği modellerden, modellenen davranışların uygunluğunu ve sonuçlarını öğrenebilmekte ve bunun sonucunda kapasiteleri hakkındaki inançlarına ve eylemlerin beklenen sonuçlarına göre hareket edebilmektedirler (Shunk, 2012).

İnsan davranışı genellikle tek taraflı belirleyicilikle açıklanmaya çalışılmıştır. Tek yönlü nedensellik gibi modellerde, davranış çevresel etkilerle veya içsel eğilimlerle şekilleniyor veya kontrol ediliyor gibi gösterilmektedir. Sosyal bilişsel kuram, üçlü karşılıklı belirleyiciliği içeren bir nedensellik modeli görüşünü ortaya koymaktadır (Bandura, 1986). Bu üçlü etkileşim, insanın içsel etkilerinin etkileşimi, insanların ilgilendiği davranışlar ve insanlar üzerinde etkili olan çevresel güçlerin karşılıklı etkileşimleridir (Bandura, 2012).

Psikolojiyle uğraşan tüm bilim insanları, insan davranışlarının neden, nasıl ve hangi durumda olduğuyla ilgilenmişlerdir. Davranışçılar (Pavlov, Watson, Guthrie, Thorndike, vb.), insan davranışının ortamdaki pekiştireçlerle ortaya çıktığını, pekiştireçlerin değiştirilmesi durumunda davranışın da değişebileceğini savunmuşlardır. Doğanın davranışlar üzerindeki değişmez gücüne inananlar, davranışın kalıtım gibi değiştirilemeyecek öğeler tarafından belirlendiğini; varoluşçularsa (Sartre, Kierkegaard, Camus, Heidegger, vb.) insanların özgür seçimleriyle davranışlarını oluşturduklarını savunmuşlardır.

Bandura'nın bu konudaki açıklaması ise bu üç öğenin, yani insanın, davranışın ve çevrenin hiç birini yok saymadan, tümünün etkileşimin insan davranışını oluşturduğu yönündedir. Bandura (1986), bilişsel, duyuşsal ve biyolojik değişkenleri kapsayan kişisel faktörler, çevre ve davranış arasında karşılıklı belirleyicilik olduğunu savunmaktadır. Bu kurama göre bireysel davranışlar bu üç faktörün karşılıklı etkileşimiyle anlaşılabilir. Bir davranışın sonucu olarak geleceğe yönelik bir davranış beklentisi ortaya çıkar. Bireyler tercih yaparlar ve

hareket planlarını seçerler. Davranışlarıyla ilgili yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmelerini yapar, çıktılarını yorumlar, kapasiteleriyle ilgili inançlarını geliştirir ve sonuçta mantıksal olarak bu bilgiyi gelecekteki davranışlara rehber olması için depolarlar (Mills vd., 2007). Bireyler bir sonraki davranışlarını nasıl sergileyeceklerini belirlerler.

Beklentiler, inançlar, benlik algıları, hedefler, niyetler ve istekler davranışlara şekil ve yön vermektedir. İnsanların eylemlerinin doğal ve dışsal etkileri onların düşünce tarzlarını ve duygusal tepkilerini kısmen de olsa belirlemektedir. İnsanların beklentileri, inançları, duygusal eğilimleri ve bilişsel yapabilirlikleri, model alma yoluyla duygusal tepkilerinin belirlenmesi, yönlendirmeler ve sosyal inançlar gibi sosyal etkiler tarafından belirlenmektedir (Bandura, 1986). Başka bir deyişle sosyal etkiler insanların içsel etkilerine, içsel etkiler de insanların davranışlarına yön vermektedir. Sosyal bilişsel kuram, öğretmenlerin grup veya bireysel kapasitelerinin onların davranışlarını etkilediğini ortaya koymuştur (Goddard ve Goddard, 2001). Sosyal bilişsel teori eyleme geçirici (agentic) bir perspektif üzerinde dikkat çekmektedir. Eyleme geçirici (agent) olmak, bireylerin eylemlerinin işleyişine ve olayların gidişatına bilerek etkide bulunmaktır. Eyleme geçirici perspektif dayatılan, seçilen ve oluşturulan çevre olarak üç farklı çevre tipine ayrılmaktadır. Dayatılan çevre, bireyler hoşlansa da hoşlanmasa da bireyler üzerinde etkilidir.

Ancak bazı bireyler dayatılan çevreyi tekrar yapılandırmaya, şekillendirmeye çalışırlar. Sonuç olarak insanlar hayatlarını daha iyi yönlendirip şekillendireceği bir çevre yaratırlar (Bandura, 2012). Eyleme geçirici perspektife göre insanlar kendini organize eder, proaktiftir, öz denetimleri vardır ve kendilerini düzenlerler. İnsanlar sadece tepkisel organizmalar değildir ve sadece tepkisel ve çevresel olaylar veya içsel kuvvetler şekil almazlar. İnsanların kendi gelişimleri, uyumları ve değişimleri sosyal sistemler içinde kendine yer bulmuştur. Bu yüzden kişisel eyleme geçiricilik sosyal yapı etkilerinin geniş bir ağı içinde aktiflik göstermektedir (Bandura, 2001). İnsan davranışı, çevreyle sürekli bir etkileşim halindedir ve eylemler ile koşullar tarafından şekillenmektedir (Shunk ve Pajares, 2002).

Sosyal bilişsel kuram öğrenme ve model almanın temellerini belirlediği gibi psikolojinin konu alanı içine giren birçok kavram ve süreci de açıklamaya çalışmıştır

(Senemoğlu, 2000). İnsan başarısının kişinin davranışına, kişisel faktörlere ve çevresel faktörlere bağlı olduğunu ortaya koyan sosyal bilişsel kuramın üzerinde durduğu önemli bir kavram kolektif yeterlik kavramıdır.

Kolektif yeterlik insan eyleme geçiriciliğinde temel bir rol oynamaktadır. İnsanların eylem kapasitelerine bağlı öz yargıları, insanların nasıl davranacağının, düşünce kalıplarının ve yıpratıcı deneyimlere karşı duygusal tepkilerinin yakın belirleyicileridir. Günlük yaşamlarında, hangi eylemleri nasıl, ne kadar süre gerçekleştireceklerine ilişkin kararlar almak zorundadırlar. Bu bağlamda kişinin kendi kapasitesini doğru ve tarafsız değerlendirmesinin fonksiyonel bir değeri vardır (Bandura, 1989).

İLGİLİ ARAşTIRMALAR

Araştırmanın konusuyla ilgili olabilecek yurt içi ve yurt dışı çalışmalardan ulaşılabilenler, bu bölümde detaylı olarak verilecektir.

2.15. Akademik İyimsenlik İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

McGuigan (2005) 40 ilkokulda yaptığı çalışmada; akademik iyimsenlik, matematik başarısı ve okuma yeterliliği arasındaki ilişkiye bakmak için faktör analizi yapmıştır. Çalışma, akademik iyimsenliğin gizil bir yapı olduğunu ve esnek bürokrasi, okul örgüsel yapısı ve öğretmenlere çalışmaları esnasında yetki veren yöntemlerle arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Hoy, Tarter ve Hoy (2006)'un “Okulların Akademik İyimsenliği: Öğrenci Başarısı İçin Bir Güç” adlı araştırmalarında 96 lisede öğretmenlerle görüşme yapmış akademik iyimsenlikle öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye bakmıştır.

Matematik ve fen başarısı esas alınarak şu bulgular elde edilmiştir: Sosyoekonomik durum öğrenci başarısıyla hem doğrudan (.20) hem de akademik iyimsenlik vasıtasıyla dolaylı olarak (.19) ilişkilidir. Benzer şekilde ön öğrenmeler öğrenci başarısıyla doğrudan (.60) ve akademik iyimsenlik vasıtasıyla dolaylı (.61) ilişkilidir. Son olarak akademik iyimsenlik başarıyla doğrudan ilişkilidir (.21).

Smith ve Hoy (2007), Teksas'daki 99 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler üzerinde yürüttükleri "Kentsel ilköğretim Okullarında Akademik İyimserlik ve Öğrenci Başarısı" adlı çalışmada; akademik iyimserliğin, akademik vurgu, toplu yeterlik ve güven olmak üzere üç boyuttan oluştuğu belirlemiştir. Sosyo-ekonomik durum, okul büyüklüğü, ortalama matematik başarısı ve akademik iyimserlik değişkenleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; sosyo-ekonomik durum ile matematik başarısı ve akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki, okul büyüklüğü ile başarı ve akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çoban (2010) bu araştırmada okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Malatya il merkezinde bulunan 32 resmi ilköğretim ve ortaöğretim okulunda çalışan 671 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarından bazıları şöyle özetlenebilir:

Erkek öğretmenlerin okullarına ilişkin akademik iyimserliklerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve erkek öğretmenlerin kendilerini örgütlerine daha bağlı hissettikleri,

Akademik iyimserliğin alt boyutlarında, sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre öz yeterlik açısından kendilerini daha yeterli hissettikleri,

Akademik iyimserliğin alt boyutlarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, ortaöğretim okulu öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissettikleri ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, ilköğretim okulu öğretmenlerine göre öğrencilere ve velilere daha çok güvendikleri,

Akademik iyimserliğin alt boyutlarında, 21 yıldan fazla okula hizmet vermiş öğretmenlerin öğrencilerine ve velilerine daha çok güvendikleri ayrıca örgütsel bağlılıkları da diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu,

Öğretmen sayısı 26-50 arası olan okulların akademik iyimserlikleri hem toplamda hem de ölçeğin alt boyutlarında diğer okullara göre daha üst düzeyde; 1-25

arası öğretmene sahip okullarda ise örgütsel bağlılığın diğer okullara göre daha üst düzeyde olduğu,

Öğrenci sayısı az olan okulların, öğrenci sayısı çok olan okullara göre akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık açısından daha üst düzeyde olduğu,

Okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu, bulunmuştur.

Yalçın (2013) bu araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, Ankara ili merkez ilçelerinden seçilen 20 ilköğretim okulunda görevli 406 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre;

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, algılanan stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algıları branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ve buna göre, sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik düzeylerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi branş öğretmenlerine nazaran daha düşüktür. Yaş grupları arasında psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algı düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülürken, kıdem değişkenine bağlı olarak mesleki tükenmişlik ve algılanan stres düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca okuldaki hizmet süresine göre, öğretmenlerin tükenmişlik, algılanan stres ve psikolojik dayanıklılık boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile algılanan stres arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Buna göre öğretmenlerin algıladıkları stres düzeyi arttığında mesleki tükenmişliğin de arttığı söylenebilir. Ayrıca, araştırmada akademik iyimserlik ile psikolojik dayanıklılık arasında da pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Psikolojik olarak daha dayanıklı

öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının da daha olumlu olduğu belirtilebilir. Mesleki tükenmişliğin, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlikle negatif yönde ve anlamlı ilişkili bulunması, öğretmenlerde dayanıklılık ve akademik iyimserlik gibi olumlu özelliklerin mesleki tükenmişlik düzeyini azalttığını göstermektedir.

Algılanan stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserliğin, mesleki tükenmişliğin anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna varılmıştır.

Erdoğan (2013) bu araştırmada ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın yordayıcılıklarını incelemiştir. Araştırma, Ankara ili merkez ilçelerinden seçilen 27 ilköğretim okulunda görevli 600 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

Öğretmenlerin öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeylerinin pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak temel değişkenler arasında en yüksek korelasyonun başarı algısı ile akademik iyimserlik arasında gerçekleştiği görülmüştür.

Başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın öz yeterliğin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak başarı algısı, akademik iyimserlik ve umudun öz yeterliğin alt boyutları olan öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterliğin anlamlı birer yordayıcısı olduğu mesleki hazzın ise öz yeterliğin alt boyutlarından öğrenci katılımına yönelik öz yeterliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın başarı algısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin öz yeterliklerini başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın, başarı algılarını ise akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın pozitif yönlü olarak etkilediğini göstermektedir. Buna ek olarak araştırma sonuçlarına göre akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz öz yeterliği başarı algısı üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir.

2.16. Mesleki Benlik Saygısı İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Benlik kavramı ve mesleki benlik kavramıyla ilgili yurt dışında yapılan ilk çalışma olarak Huntington'un tıp fakültesi öğrencilerinin meslek algıları ve benlik algıları arasındaki ilişkinin biçimine ve düzeyine yönelik yaptığı çalışma karşımıza çıkmaktadır. Çalışmasının sonucunda Huntington, öğrencilerin benlik algılarının, eğitim düzeylerine, baskalarının kendilerinden neler beklediklerinin bilincinde oluslarına ve ilişkide buldukları kişinin sosyal statüsüne göre değiştiğini gözlemiştir. Öğrenciler kendilerini hastaların yanında hekim olarak, hekimlerin yanında da öğrenci olarak görmektedirler (Aktaran; Altıntaş,1989).

Burgoyne (1979), ideal benlik kavramının arzu edilen (tercih edilen) mesleki benlik kavramı ile gerçek benlik kavramının ise erisilmesi umulan meslek kavramları ile bağdaşım göstereceği hipotezini sınamak için uyguladığı çalışmada; ideal benlik kavramının tercih edilen mesleki benlik kavramı ile ilişkisinin, benlik kavramı ile olan ilişkisinden daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Işık (2006) bu çalışmada Selçuk Üniversitesinde bölümlerine devam etmekte olan öğretmen adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşım düzeylerinin bazı değişkenlere göre nasıl değiştiği incelenmiştir.

Araştırma evrenini Selçuk Üniversitesi Eğitim, Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim Fakültesi ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda 2005-2006 öğretim yılında öğrenimine devam etmekte olan öğretmen adayları, örneklemini ise bu öğrenciler arasından oranlı küme örnekleme yolu ile seçilen 500 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularından bazıları şunlardır:

Selçuk Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasında anlamlı bir bağdaşım olduğu,

Cinsiyet değişkenine göre; kız ve erkek öğretmen adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları bağdaşık olduğu ve iki grup arası fark açısından; kız öğretmen adaylarının benlik ve mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşımının daha yüksek olduğu; fakat aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına varılmıştır.

Gündem (2009) araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon, mesleki benlik saygısı ve mesleğe yönelik yetkinlik duygusu algıları arasındaki etkileşim incelenmiştir. Araştırma İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim kurumları içerisinde 14 ilköğretim okulundan seçilen 161 ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin oluşturduğu bir saha çalışması ile yapılmıştır.

Meslekî Benlik Saygısı Faktörleri'nin Mesleğe Yönelik Yetkinlik üzerinde belirleyici etkileri bulgulanmıştır. Mesleğe Yönelik Yetkinlik Duygusu Faktörlerinin Meslekî Benlik Saygısı üzerinde belirleyici etkileri bulgulanmıştır. Motivasyon Faktörleri'nin Meslekî Benlik Saygısı ve Mesleğe Yönelik Yetkinlik ile ilişkisi istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Mesleğe Yönelik Yetkinliği tanımlayan Meslekî Benlik Saygısı Faktörleri'nin ve Meslekî Benlik Saygısını tanımlayan Mesleğe Yönelik Yetkinlik Duygusu Faktörleri'nin araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbir demografik özelliğine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Motivasyon faktörlerinin bazılarının yaş ve kıdem gibi demografik özelliklere göre farklılaştığı bulunurken, cinsiyet ve medeni duruma göre farklılaştığı bulunmamıştır.

Tekirgöl (2011) bu çalışmada; İstanbul'da farklı sektörlerde faaliyet gösteren özel işletmelerde görevli beyaz yaka çalışanların demografik farklılıkları, mesleki özellikleri, mesleklerini seçme biçimleri, algılanan çalışma koşulları gibi bazı değişkenlerle mesleki benlik saygısı, iş tatmini ve yaşam mutluluğu düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı, ayrıca mesleki benlik saygısı, iş tatmini ve yaşam mutluluğu değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma İstanbul'da farklı sektör ve fonksiyonlarda görev yapan en az üniversite mezunu olan 268 çalışandan oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre;

Mesleki benlik saygısının iş tatmini ve yaşam mutluluğu ile arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca iş tatmini ve yaşam mutluluğu arasındaki ilişki de pozitif yönde anlamlı bulunmuştur.

Çalışanların mesleki benlik saygısı; mesleki kıdem, çalışma şartları, mesleği seçme biçimi, gelir yeterliliği algısı ve öğrenim görülen alan/çalışma alanı uyumu

değişkenleri ile arasındaki ilişki anlamlı bulunurken; yaş, cinsiyet, kurum kıdemi değişkenleri ile arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. İş tatmininin, cinsiyet, mesleği seçme biçimi ve kurum kıdemi dışında yukarıda belirtilen değişkenlerle arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Yaşam mutluluğunun ise cinsiyet ve mesleki kıdem dışında yukarıda belirtilen değişkenlerle arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.



3. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak desenlenmiştir. Tarama Modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi durumları içinde ve var olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılır (Karasar, 2011).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu Kocaeli merkez il ve ilçelerinden seçilen ortaokul ve ortaöğretimde görev yapan farklı branş öğretmenlerinden tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Evrenin bütününe ulaşmak mümkün olmayacağından, tanımlanan evren içinde gönüllü olarak katılan farklı branş dallarındaki 303 öğretmen örnekleme oluşturmuştur. Örneklemedeki öğretmenlerin branş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre dağılımı tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklemdaki Öğretmenlerin Branş, Cinsiyet ve Kıdem Değişkenlerine Göre Dağılımı

Branş	Cinsiyet	Kıdem						Total
		1-3	4-5	6-10	11-15	16-20	20ve üzeri	
Coğrafya	kadın	1	0	1	1	0	3	6
	erkek	0	1	1	2	3	4	11
	Toplam	1	1	2	3	3	7	17
İngilizce	kadın	3	5	9	10	2	3	32
	erkek	0	0	3	3	1	0	7
	Toplam	3	5	12	13	3	3	39
Din kültürü	kadın	2	3	2	0	0	0	7
	erkek	1	3	0	1	4	5	14
	Toplam	3	6	2	1	4	5	21
Türk edebiyatı	kadın	3	4	7	5	8	8	35
	erkek	0	0	4	4	2	7	17
	Toplam	3	4	11	9	10	15	52
Matematik	kadın	3	0	4	4	3	1	15
	erkek	3	1	3	9	6	4	26
	Toplam	6	1	7	13	9	5	41
Kimya	kadın			1	1	2	3	7
	erkek			0	0	1	9	10
	Toplam			1	1	3	12	17
Biyoloji	kadın	4	1		1	4	5	15
	erkek	1	0		1	1	3	6
	Toplam	5	1		2	5	8	21
Tarih	kadın	1		2	0	4	0	7
	erkek	0		2	1	3	4	10
	Toplam	1		4	1	7	4	17
Felsefe	kadın	1			0	1	3	5
	erkek	0			1	2	1	4
	Toplam	1			1	3	4	9
Müzik	kadın			0		1	1	2
	erkek			1		0	0	1
	Toplam			1		1	1	3
Beden eğitimi	kadın			1		1	0	2
	erkek			1		1	2	4
	Toplam			2		2	2	6
Rehberlik	kadın		1	2	0	1		4
	erkek		0	0	2	0		2
	Toplam		1	2	2	1		6
Fizik	kadın		0		0	2	2	4
	erkek		2		2	1	4	9
	Toplam		2		2	3	6	13
Almanca	kadın	1			1		2	4
	erkek	1			0		0	1
	Toplam	2			1		2	5
Bilişim teknolojileri	kadın		1	1	2			4
	erkek		1	5	1			7
	Toplam		2	6	3			11
Fen ve teknoloji	kadın		1	1	1	1	1	5
	erkek		0	0	0	0	1	1
	Toplam		1	1	1	1	2	6
Sosyal bilgiler	kadın	1		0		1	0	2
	erkek	0		1		0	1	2
	Toplam	1		1		1	1	4
Türkçe	kadın	1		2				3
	erkek	0		1				1
	Toplam	1		3				4
Muhasebe	kadın	1				2	0	3
	erkek	0				1	1	2
	Toplam	1				3	1	5
Büro yönetimi	kadın				1	0	0	1
	erkek				0	1	2	3
	Toplam				1	1	2	4
Görsel sanatlar	kadın			2				2
	Toplam			2				2

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri kişisel bilgi formu (Ek-1) , akademik iyimserlik ölçeği (Ek-2) ve mesleki benlik saygısı ölçeği (Ek-3) kullanılarak toplanmıştır. Her bir ölçeğin başında soruların nasıl cevaplandırılacağı yönerge ile belirtilmiştir. Hazırlanan formlar ve ölçekler deneklere elden verilerek gönüllülük esasıyla katılan çalışanlardan yanıtları yine elden geri alınmıştır. Eksik doldurulan ölçeklerin verileri çıkartılmış ve sonuçta 303 öğretmenin sunduğu veriler değerlendirmeye alınmıştır.

3.3.1. Akademik İyimserlik Ölçeği

Akademik iyimserlik ölçeği okul formu, üç bölümden oluşmaktadır: Kolektif yeterlilik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarından oluşmaktadır. Akademik iyimserlik ölçeği okul formunun orijinal halinde kolektif yeterlik için 12 madde (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12), güven için 10 madde (13,14,15,16,17,18,19,20,21,22), akademik vurgu için 8 madde (23,24,25,26,27,28,29,30) bulunmaktadır. Akademik iyimserlik ölçeği okul formunda ters puanlanan maddeler ise kolektif yeterlik alt boyutu için 6 madde, (3,4, 8, 9, 11, 12), güven alt boyutu ve kolektif yeterlik için ters puanlama yapılmamıştır. Akademik vurgu likert şeklinde .83 cronbach alpha değeridir (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991; Hoy & Tarter, 1997; Hoy & Miskel, 2005). Kolektif yeterlik .91 cronbach alpha değeridir (Goodard, Hoy, & Woolfolk, 2000). Aileler ve öğrencilerin okula güveni de likert şeklindedir. .94 cronbach alpha değeridir (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Araştırmanın akademik iyimserlik ölçeği pilot uygulaması 2011-2012 eğitim- öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Elazığ il merkezinde görev yapan 242 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır (Kerimgil Çelik, 2013). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasında bulunan sonuçlarda; ölçeğin faktörlerinin birbirleri ile ilişkisi ise kolektif yeterliğin güven ile ilişki katsayısı istatistiksel anlamlılık düzeyinde .60, akademik vurgu ile ilişkisi .58, güven ile akademik vurgu faktörünün ilişki katsayısı .67 bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin alt boyutlarının tutarlılık gösterdiği yönündedir.

Akademik iyimserlik ölçeğinin yeniden incelenmesi sonucu faktör tablosunda kolektif yeterlik alt boyutunda maddelerinden oluşan 5 madde bu alt boyutta

birleşmiştir. Ölçeğin faktör yapısı incelendiğinde (M14, m15, M16, M18, M20, M21, M22) güven alt boyutunda toplam 7 madde bulunmaktadır. Akademik vurgu alt boyutunda ise (M24, M26, M27, M28, M29, M30) toplam 6 madde bulunmaktadır. Alt ölçekler düzeyinde faktör yük değerleri a) kolektif yeterlik alt ölçeği için .52 ile .75 arasında, b) güven alt ölçeği için .52 ile .74 arasında c) akademik vurgu alt ölçeği için .53 ile .81 arasında faktör yük değerleri değişmektedir (Kerimgil Çelik,2013).

3.3.2. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği

Arıcağ(1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı (Vocational Self Esteem) Ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır. Arıcağ'ın çalışmasında ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,93; test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0,90 bulunmuştur (n=92, p<1). Ölçeğin kapsam geçerliliği 9 farklı üniversiteden 34 uzmanın görüşü ile sağlanmıştır. Uzman grubunun %75'inin kabul ettiği maddeler ölçeğe alınmış, diğerleri ise ölçekten çıkartılmıştır. Yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Arıcağ Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği; bir mesleği tercih etmiş, bir alanda mesleki eğitim gören ya da bir mesleği icra eden 17 yaş ve üstü bireylerin ilgili mesleğe olan saygı tutumlarını ölçmek amacıyla uygulanabilmektedir. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirme; Meslekî Benlik Saygısı Ölçeği'nde yer alan olumlu cümlelerde; Tümüyle Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Hiç Katılmıyorum 1 puanlaması ile yapılmaktadır. Olumsuz cümleler ise tam tersi şekilde puanlanmıştır. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır. Olumlu maddeler: 2, 5,7,9, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 24, 26, 28 ve 30. maddeler; Olumsuz maddeler ise: 1, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 27 ve 29 nolu maddelerdir. Ölçekte her maddeye verilen puan toplanmakta ve bir toplam puan elde edilmektedir. Ölçek puanları 30 ile 150 arasında bir değer vermektedir (Arıcağ, 2001). Bu araştırmada Arıcağ Mesleki Benlik Saygısı Ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmada Cronbach alfa değeri %93,2 bulunmuştur. Ölçek yüksek derecede güvenilir kabul edilmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde değişkenlere bağlı olarak t-testi, tek yönlü varyans analizi, Tukey testi ve korelasyon teknikleri kullanılmıştır.



4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın problem ve alt problemlerine göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

1. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Alt Boyutlarına Ait t Testi Sonuçları

Akademik İyimserlik Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t Değeri	p Değeri
Kolektif Yeterlik	Kadın	165	18.02	3.16	.671	.50
	Erkek	138	17.78	2.91		
Güven	Kadın	165	21.47	3.64	-1.711	.08
	Erkek	138	22.24	4.13		
Akademik Vurgu	Kadın	165	20.16	4.05	-.659	.51
	Erkek	138	20.45	3.67		

Tablo 3’de görüldüğü gibi cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

2. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleki Benlik Saygısı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t Değeri	p Değeri
Mesleki Benlik Saygısı	Kadın	165	117.87	16.80	1.314	.19
	Erkek	138	115.17	18.66		

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>.05$).

3. Öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Alt Boyutlarına Ait t Testi Sonuçları

Akademik İyimserlik Alt Boyutlar	Mezuniyet Durumu	N	\bar{X}	Ss	t Değeri	p Değeri
Kolektif Yeterlik	Lisans	249	18.02	3.00	1.249	.21
	Lisansüstü	54	17.42	3.23		
Güven	Lisans	249	21.86	3.88	.404	.68
	Lisansüstü	54	21.62	3.93		
Akademik Vurgu	Lisans	249	20.50	3.77	1.845	.06
	Lisansüstü	54	19.35	4.22		

Tablo 5’de görüldüğü gibi mezuniyet durumu değişkeni açısından öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

4. Öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Mesleki Benlik Saygısı Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Mezuniyet Durumu	n	\bar{X}	Ss	t Değeri	p Değeri
Mesleki Benlik Saygısı	Lisans	249	116.81	17.77	.351	.72
	Lisansüstü	54	115.88	17.46		

Tablo 6 incelendiğinde mezuniyet durumu değişkeni açısından öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>.05$).

5. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi uygulanmış, farklılaşmanın gözlemlendiği durumlarda farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Alt Boyutlarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Bağımlı Değişken	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	LSD Testi Sonuçları
Kolektif Yeterlik	1-5 yıl	52	17.65	3.13	1.526	-
	6-10 yıl	57	18.63	3.32		
	11-15	54	17.98	3.05		
	16-20	60	17.30	2.87		
	21 ve üzeri	80	18.00	2.86		
Güven	1-5 yıl	52	21.15	3.38	1.522	-
	6-10 yıl	57	22.22	3.96		
	11-15	54	21.87	3.77		
	16-20	60	21.15	4.43		
	21 ve üzeri	80	22.45	3.72		
Akademik Vurgu	1-5 yıl	52	19.17	4.69	2.560*	5-1, 5-4
	6-10 yıl	57	20.52	3.37		
	11-15	54	20.50	4.50		
	16-20	60	19.71	3.37		
	21 ve üzeri	80	21.16	3.35		

*p<.05

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından akademik iyimserlik alt boyutlarından kolektif yeterlik ve güven alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmezken ($F=1.526$, $p>.05$; $F=1.522$, $p>.05$), akademik vurgu alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma ($F=2.560$, $p<.05$) gözlenmiştir. Tablo 7’de görüldüğü gibi 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin akademik vurgu puan ortalamaları 16-20 ve 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

6. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi uygulanmış sonuçlar tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Mesleki Benlik Saygılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Bağımlı Değişken	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	LSD Testi Sonuçları
Mesleki Benlik Saygısı	1-5 yıl	52	120.67	16.60	1.378	-
	6-10 yıl	57	118.33	18.91		
	11-15	54	114.77	17.82		
	16-20	60	116.65	17.45		
	21 ve üzeri	80	114.08	17.41		

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından mesleki benlik saygısı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmamıştır (F=1.378, p>.05).

7. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Alt Boyutlarına Ait t Testi Sonuçları

Akademik İyimserlik Alt Boyutlar	Okul Türü	n	\bar{X}	Ss	t Değeri	p Değeri
Kolektif Yeterlik	Ortaokul	51	19.92	2.80	5.548	.00**
	Lise	252	17.51	2.93		
Güven	Ortaokul	51	22.92	4.05	2.136	.03*
	Lise	252	21.60	3.82		
Akademik Vurgu	Ortaokul	51	22.19	3.38	4.281	.00**
	Lise	252	19.91	3.86		

*p<.05, **p<.01

Tablo 9’da görüldüğü gibi görev yapılan okul türü değişkeni açısından akademik iyimserlik alt boyutları kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu boyutlarında ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu puan ortalamaları lise öğretmenlerinden yüksektir.

8. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla uygulanan t testi sonuçları tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Mesleki Benlik Saygısına Ait t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Okul Türü	n	\bar{X}	Ss	t Değeri	p Değeri
Mesleki Benlik Saygısı	Ortaokul	51	121.23	17.62	2.039	.04*
	Lise	252	115.71	17.60		

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde görev yapılan okul türü değişkeni açısından öğretmenlerin mesleki benlik saygıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (p<.05). Ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları lise öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

9. Öğretmenlerin okul ortamından memnuniyet duyma değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin okul ortamından memnuniyet duyma değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Okul Ortamından Memnuniyet Duyma Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Alt Boyutlarına Ait t Testi Sonuçları

Akademik İyimserlik Alt Boyutlar	Memnuniyet	n	\bar{X}	Ss	t Değeri	p Değeri
Kolektif Yeterlik	Evet	226	18.43	2.96	5.425	.00**
	Hayır	77	16.40	2.79		
Güven	Evet	226	22.53	3.70	5.747	.00**
	Hayır	77	19.74	3.67		
Akademik Vurgu	Evet	226	20.98	3.68	5.454	.00**
	Hayır	77	18.28	3.76		

**p<.01

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul ortamından memnuniyet duyma değişkenine göre akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (p<.01). Okul ortamından memnuniyet duyan öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu puan ortalamaları memnun olmayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

10. Öğretmenlerin okul ortamından memnuniyet duyma değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır mıdır?

Öğretmenlerin okul ortamından memnuniyet duyma değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Okul Ortamından Memnuniyet Duyma Değişkenine Göre Mesleki Benlik Saygısına Ait t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken Memnuniyet	n	\bar{X}	Ss	t Değeri	p Değeri	
Mesleki Benlik Saygısı	Evet	226	118.98	16.49	3.728	.00**
	Hayır	77	109.79	19.37		

**p<.01

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin okul ortamından memnuniyet duyma değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<.01$). Okul ortamından memnuniyet duyan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puan ortalamaları memnun olmayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

11. Öğretmenlerin üstlerinden takdir görme değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin üstlerinden takdir görme değişkenine göre akademik iyimserlik puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Üstlerinden Takdir Görme Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Alt Boyutlarına Ait t Testi Sonuçları

Akademik İyimserlik Alt Boyutlar	Üstlerinden Takdir Görme	n	\bar{X}	Ss	t Değeri	p Değeri
Kolektif Yeterlik	Evet	196	18.32	2.88	3.112	.00**
	Hayır	107	17.16	3.20		
Güven	Evet	196	22.59	3.70	4.766	.00**
	Hayır	107	20.42	3.83		
Akademik Vurgu	Evet	196	20.87	3.84	3.590	.00**
	Hayır	107	19.24	3.73		

** $p<.01$

Tablo 13 incelendiğinde üstlerinden takdir gördüğünü ifade eden öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamalarının takdir görmediğini ifade eden öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($p<.01$). Üstlerinden takdir görmek öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu düzeyleri üzerinde olumlu etki yarattığı söylenebilir.

12. Öğretmenlerin üstlerinden takdir görme değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin üstlerinden takdir görme değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Üstlerinden Takdir Görme Değişkenine Göre Mesleki Benlik Saygısına Ait t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Üstlerinden Takdir Görme	n	\bar{X}	Ss	t Değeri	p Değeri
Mesleki Benlik Saygısı	Evet	196	119.31	17.15	3.591	.00**
	Hayır	107	111.75	17.70		

**p<.01

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin üstlerinden takdir görme değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (p<.01). Üstlerinden takdir gören öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puan ortalamaları takdir görmediğini söyleyen öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

13. Öğretmenlerin Akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygısı arasından anlamlı düzeyde bir ilişkinin olup olmadığını test etmek için pearson korelasyon tekniği uygulanmış sonuçlar tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları ile Akademik İyimserlik Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		Kolektif Yeterlik	Güven	Akademik Vurgu
Mesleki Benlik Saygısı	r	26	28	28
	p	.00	.00	.00

N=303

Araştırma sonuçlarına göre mesleki benlik saygısı ile akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarından kolektif yeterlik ($r=.26$, $p<.01$), güven ($r=.28$, $p<.01$) ve akademik vurgu ($r=.28$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.



5. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen tez çalışmasının bu bölümünde, problem ve hipotezler doğrultusunda elde edilen bulgular tartışılmış ve araştırmanın kuramsal temeli çerçevesinde bu bulguların daha önce yapılmış benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırmalarına, çıkarımlara ve gelecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın örneklemi Kocaeli ili ve merkez ilçelerinde bulunan ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 303 öğretmenden oluşur. Araştırmanın bulguları ele alındığında;

Cinsiyet değişkeni açısından; öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamaları ve mesleki benlik saygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>.05$). Araştırmamız 165 kadın, 138 erkek öğretmen üzerinde yapılmıştır. Bulgular sonucunda cinsiyetin öğretmenlerin kolektif yeterlikleri, akademik vurguları ve güven inancı üzerinde etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda cinsiyetin öğretmenin mesleki benlik saygısını oluşturmasında bir etkisinin olmadığı ortaya konmuştur. 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. Çoban’ın yaptığı araştırmada cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre akademik iyimserlikleri daha yüksek çıkmasına rağmen yaptığımız araştırmalarda kadın ve erkek öğretmenlerin akademik iyimserliklerinde anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir. Bunun nedeni, zaman geçtikçe kadınların da iş hayatına aktif olarak girmesi ve öğretmenlik mesleğinin en az erkek öğretmenler kadar değerli bulunması olabilir.

Tekirgöl (2011), İstanbul’da farklı sektörlerde faaliyet gösteren özel işletmelerde görevli beyaz yakalı çalışanların demografik farklılıkları, mesleki

özellikleri, mesleklerini seçme biçimleri, algılanan çalışma koşulları gibi bazı değişkenlerle mesleki benlik saygısı, iş tatmini ve yaşam mutluluğu düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı, ayrıca mesleki benlik saygısı, iş tatmini ve yaşam mutluluğu değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını 268 çalışan üzerinde araştırmış ve araştırma sonucunda çalışanların mesleki benlik saygısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Mezuniyet durumu değişkeni açısından; öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamaları ve mesleki benlik saygısı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Araştırmada öğretmenlerin 249'u lisans, 54 'ü lisansüstü eğitime sahiptir. Öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitim görmelerinin kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven inancı üzerinde etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Mezuniyet durumunun mesleki benlik saygısının oluşumunda da etkili olmadığı bulgularla ortaya konulmuştur. Bu da gösteriyor ki lisansüstü eğitim öğretmenler üzerinde etki sağlayamamış. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin akademik iyimserliği ve mesleki benlik saygısının yüksek çıkması beklenirken farklılaşma olmaması alınan eğitimin ve programın yetersiz olduğunu düşündürebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından; akademik iyimserlik alt boyutlarından kolektif yeterlik ve güven alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmezken ($F=1.526, p>.05; F=1.522, p>.05$), akademik vurgu alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma ($F=2.560, p<.05$) gözlenmiştir. Tablo 6'da görüldüğü gibi 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin akademik vurgu puan ortalamaları 16-20 ve 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Çoban (2010), yaptığı araştırmada akademik iyimserliğin alt boyutlarında, 21 yıldan fazla okula hizmet vermiş öğretmenlerin öğrencilerine ve velilerine daha çok güvendiklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından mesleki benlik saygısı puan ortalamaları arasında ise anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmamıştır ($F=1.378, p>.05$). Mesleki benlik saygısı, bireyin kendi mesleğini ne kadar önemli ve değerli gördüğünü ortaya koyar (Arıcak ve Dilmaç, 2003, s. 1-2). Mesleki benlik saygısının önemli ve değerli görülüp görülmemesinde kıdemin etkisinin olmadığı ortaya

çıkıştır. Araştırmamızda 1-5 yıl arası 52, 6-10 arası 57, 11-15 yıl arası 54, 16-20 yıl arası 60, 21 yıl ve üzeri çalışan 80 öğretmen bulunmaktadır. Çalışma yılı arttıkça akademik vurgu da artmaktadır. Öğretmenlerin akademik başarıma gücü kıdem ile birlikte artış göstermektedir. Gündem (2009), araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon, mesleki benlik saygısı ve mesleğe yönelik yetkinlik duygusu algıları arasındaki etkileşimi incelemiş ve araştırma sonunda mesleki benlik saygısının kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Tekirgöl (2011), araştırmasında mesleki benlik saygısı ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenin mesleki benlik saygısının da artması beklenir. Çünkü öğretmen çalıştığı her yıl değişir, gelişir ve mesleğinde olgunlaşır. Araştırmamızda mesleki kıdem değişkeni açısından mesleki benlik saygısında farklılaşma olmaması öğretmenlerin benlik yapılarına uygun meseleği tercih etmediklerini düşündürebilir. Toplumda kabul gören bir meslek olan öğretmenlik bireyin beklentisini karşılamadığında zaman içerisinde birey mesleğinden uzaklaşabilir.

Görev yapılan okul türü değişkeni açısından; akademik iyimserlik alt boyutları kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu boyutlarında ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu puan ortalamaları lise öğretmenlerinden yüksektir. Genel olarak iyimser öğretmenler kendileri, öğrencileri, velileri ve müfredat hakkında pozitif tutum ve düşünceye sahiptirler (Kurz, 2006: 9). Çoban (2010), ise araştırmasında akademik iyimserliğin alt boyutlarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, ortaöğretim okulu öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissettikleri ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, ilköğretim okulu öğretmenlerine göre öğrencilere ve velilere daha çok güvendikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebi ortaokul öğrencilerinin yaş grubu olabilir. Öğretmenler yaş grubu küçük olduğu için daha fedakar ve pozitif düşünceye sahip olmuş olabilir.

Yalçın (2013), “ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişki” adlı araştırmasında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algılarının branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar

gösterdiğini ve buna göre, sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik düzeylerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Aynı zamanda okul türü değişkeni açısından öğretmenlerin mesleki benlik saygıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<.05$). Ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları lise öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durum ortaokul öğretmenlerinin benlik yapısına uygun meslek tercih ettiklerini düşündürülebilir. Araştırmamızda 51 ortaokul, 252 ortaöğretim öğretmeni bulunmaktadır.

Öğretmenlerin okul ortamından memnuniyet duyma değişkenine göre akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<.01$). Okul ortamından memnuniyet duyan öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu puan ortalamaları memnun olmayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Hoy ve diğerlerine (2006) göre bir okulun akademik iyimserliği, kolektif yeterlik, güven ve akademik önemi birleştirerek güçlü ve motive eden bir sinerjiye dönüştürmekte ve akademik hedeflere ulaşmayı sağlamaktadır. Paralel bir araştırmada da akademik iyimserliğin öğrenci başarısını etkilediği sonucuna varılmıştır (Smith ve Hoy, 2008).

Öğretmenlerin okul ortamından memnuniyet duyma değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<.01$). Okul ortamından memnuniyet duyan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puan ortalamaları memnun olmayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Araştırmamızda 226 öğretmenin bulunduğu okul ortamından memnun iken, 77 öğretmen bulunduğu okuldan memnun olmadığı ortaya konulmuştur. Bununla birlikte araştırmalar meslek değerlerinin iş ortamından beklentiler olarak tanımlanan iş değerlerinden daha temel olduğunu göstermektedir (Kuzgun, 2009a). Yaptığımız araştırmada görülüyor ki okul ortamından memnuniyet duyma durumu akademik iyimserlik ve mesleki benlik saygısını etkilemektedir. Okulda aidiyet duygusu oluşturma öğretmen ile birlikte öğrencinin de başarısını arttırabilir. Öğretmen memnun olduğu kuruma isteyerek gider ve mesleğinin gerekliliklerine severek yerine getirebilir. Okul ortamından memnun olmayan öğretmenler ise mesleğinden

uzaklaşıp kurum ve öğrenci başarısını bir süre sonra önemsememeye başlayabilir. Bu durum ise kurum, öğretmen ve öğrenci için olumsuz sonuçlar doğurabilir.

Üstlerinden takdir gördüğünü ifade eden öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamalarının, takdir görmediğini ifade eden öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($p<.01$). Üstlerinden takdir görmek öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu düzeyleri üzerinde olumlu etki yarattığı söylenebilir.

Bunula birlikte öğretmenlerin üstlerinden takdir görme değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<.01$). Üstlerinden takdir gören öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puan ortalamaları takdir görmediğini söyleyen öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Araştırmamızda 196 öğretmenin üstlerinden takdir gördüğü, 107 kişinin ise üstlerinden takdir görmediği ortaya konmuştur. Öğretmenlerin üstlerinden takdir görme ihtiyacı karşılandığında akademik iyimserliğin ve mesleki benlik saygılarının arttığı görülmüştür. Öğretmenin gösterdiği başarı ve başarısızlık sonucu öğretmenin yanında destek olduğunu gösteren bir yöneticinin olması öğretmeni güvende hissettirir. Bu durum öğretmenin benliğini etkiler pozitif duygulara bürünmesini sağlayabilir. Başarılı durumlarda ödüllendirmelerin yapılması öğretmenin farkındalığını arttırabilir. Böylelikle akademik iyimserlik daha yüksek olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre mesleki benlik saygısı ile akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarından kolektif yeterlik ($r=.26$, $p<.01$), güven ($r=.28$, $p<.01$) ve akademik vurgu ($r=.28$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bulgular incelendiğinde aradaki ilişki pozitif çıkmasına rağmen değerler düşük çıkmıştır. Bunun sebebi öğretmenlerin mesleklerinden istediği doyumu bulamamaları ve eğitim sisteminin devamlı değişmesi olabilir. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalmış gibi gösterilmesi öğretmenlerin benlik saygısını etkilemiş olabilir. Değişen eğitim felsefesi ve öğrenci yapısı öğretmenlerin güvenlerini ve başarıya olan inaçlarını sarsmış olabilir. Mesleki benlik saygısı yüksek olan öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin yüksek olması öğrenci başarısını da etkilemektedir. Hoy, Tarter ve Hoy (2006)'un "Okulların Akademik İyimserliği: Öğrenci Başarısı İçin Bir Güç" adlı araştırmalarında 96 lisede öğretmenlerle görüşme

yapmış akademik iyimserlikle öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye bakmıştır. Akademik iyimserlik başarıyla doğrudan ilişkilidir sonucuna ulaşmıştır.



6. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

- 1) Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).
- 2) Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>.05$).
- 3) Mezuniyet durumu değişkeni açısından öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).
- 4) Mezuniyet durumu değişkeni açısından öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>.05$).
- 5) Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından akademik iyimserlik alt boyutlarından kolektif yeterlik ve güven alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmezken ($F=1.526, p>.05; F=1.522, p>.05$), akademik vurgu alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma ($F=2.560, p<.05$) gözlenmiştir. Tablo 6'da görüldüğü gibi 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin akademik vurgu puan ortalamaları 16-20 ve 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
- 6) Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından mesleki benlik saygısı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmamıştır ($F=1.378, p>.05$).
- 7) Görev yapılan okul türü değişkeni açısından akademik iyimserlik alt boyutları kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu boyutlarında ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur.

- 8) Ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu puan ortalamaları lise öğretmenlerinden yüksektir.
- 9) Okul türü değişkeni açısından öğretmenlerin mesleki benlik saygıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<.05$). Ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları lise öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksektir.
- 10) Öğretmenlerin okul ortamından memnuniyet duyma değişkenine göre akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<.01$). Okul ortamından memnuniyet duyan öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu puan ortalamaları memnun olmayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.
- 11) Öğretmenlerin okul ortamından memnuniyet duyma değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<.01$). Okul ortamından memnuniyet duyan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puan ortalamaları memnun olmayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.
- 12) Üstlerinden takdir gördüğünü ifade eden öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları puan ortalamalarının takdir görmediğini ifade eden öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($p<.01$). Üstlerinden takdir görmek öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu düzeyleri üzerinde olumlu etki yarattığı söylenebilir.
- 13) Öğretmenlerin üstlerinden takdir görme değişkenine göre mesleki benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<.01$). Üstlerinden takdir gören öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puan ortalamaları takdir görmediğini söyleyen öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.
- 14) Araştırma sonuçlarına göre mesleki benlik saygısı ile akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarından kolektif yeterlik ($r=.26$, $p<.001$), güven ($r=.28$, $p<.001$) ve akademik vurgu ($r=.28$, $p<.001$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öneriler

Çalışmamızdan elde edilen bulgular ışığında araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmaktadır;

- 1) Öncelikle çalışmaların anaokul ve ilkokulda görev yapan öğretmenlere de uygulanmasının daha farklı sonuçlar doğurabileceği bilinmelidir.
- 2) Lisansüstü eğitim programlarının içeriği ve işlenişi mesleki benlik saygısını ve akademik iyimserliği arttıracak şekilde değiştirilebilir.
- 3) Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre seminer ve sempozyumlara katılması teşvik edilebilir.
- 4) Okul ortamında öğretmeni huzursuz edecek tutum ve davranışlar ortadan kaldırılabılır.
- 5) Çalışmamızdan bağımsız olarak üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler ya da öğretim elemanları ve öğretim üyeleri arasında da araştırma yapılabilir.
- 6) Okul müdürlerinin öğretmene yönelik tutum ve davranışları gözden geçirilebilir. Olumlu pekiştireçler verilerek öğretmenler güdülenebilir.
- 7) Eğitim ve öğretim planlamalarının bireylerin mesleki benlik saygılarını ve akademik iyimserliklerini arttırıcı seviyede yapılması düşünülebilir.
- 8) Okul yöneticilerinin mesleki benlik saygısı ve akademik iyimserliklerini geliştirilmesi için görüşmeler ve fikir alışverişlerinin yapılması öğretmeni daha etkili yapabilir.

KAYNAKÇA

Altıntaş, E. (1989). *Öğretmen Yetistiren Fakülte Öğrencilerinin Benlik Ve Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdasım Düzeylerini Etkileyen Bazı Faktörler*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara

Arıcağ, O. T. (1999). *Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arıcağ, O.T. (1999). Öğretmen adaylarının benlik algısı ve mesleki benlik algılarının geliştirilmesine yönelik bir grupla psikolojik danışma uygulaması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11:11-22

Arıcağ, T. ve Dilmaç, B. (2003). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Bir Takım Değişkenler Açısından Benlik Saygısı ile Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1): 1-8.

Arslan, E. (2008). *Öğretmen Adayları için Eğitim Bilimleri*, İrem Yayıncılık, Ankara.

Aksaray, S. (2003). *Ergenlerde Benlik Saygısı Geliştirmede Beceri Eğitimi ve Aktivite Merkezli Programların Etkisi*, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Aydın, G. Ve Tezer, E. (1991). İyimserlik, Sağlık Sorunları ve Akademik Başarı İlişkisi. *Psikoloji Dergisi*, Cilt 7, Sayı:26,2-9

Balyürek-Oluklu, D. (1997). *Lise öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, T.C. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NY:Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Eds.), *Annals of child development. Vol.6. Six theories of child development (pp. 1-60)*. Greenwich, CT: JAI.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Mediapsychology*, 3, 265-299.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. 83

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, V., Gerbina, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Society for Research in Child Development*, 74(3), 769-782.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Society for Research in Child Development*, 67, 1206-1222.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Society for Research in Child Development*, 72(1), 187-206

Başaran, İ. Ethem (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara

Bayat, B. (2003). Bireylerin Benlik Algısı (Benlik Tasarımları) Sistemi ve Bu Sistemin Davranışları Üzerindeki Rolü. *Kamu-İş*, 7 (2), 2-11.

Beard, K. S., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A (2010). *Academic Optimism of Individual Teachers: Confirming a New Construct*. Working Paper, Ohio State University.

Brophy, A. L. (1959). Self Role And Satisfaction. *59 Genetic Psychological Monograph*, 58, 263-305

Burgoyne, P. H. (1979). Concept of Present Self, Expected Self and Ideal Self in Vocational Preferences and Expectations. *Journal of Vocational Behavior*, 14.

Bursalıoğlu, Z.(2013). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Pegem Akademi Yayıncılık, İstanbul, s.15

Carver, C. S. & Scheier, M.F.(1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press

Carver, C. & Scheier, M. (2002). *Optimism*. In s. J. Lopez and C. R. Synder (Eds), *Handbook of Positive Psychology*, New York: Oxford University Press.

Campbell, Keith W. ve Joshua D. Foster (2006). *Self-esteem Evolutionary Roots And Historical Cultivation*. Editör: KERNIS, M., *Self-esteem: Issues And Answers*, New York: Psychology Press, s.340-346.

Cevher, F. N. , Buluş, M. (2007). Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı: Önemi ve Geliştirilmesi. *Akademik Dizayn Dergisi*, 2, s.52-64.

Chrzanowski, Gerard. (1981). The Genesis and Nature of Self-Esteem”, *American Journal of Psychotherapy*, 35, 1,143-151.

Çalık, E. (2008). *İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin ve Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Çelik, K. S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Bilim uzmanlığı tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Dilmaç, B. , Ekşi, H. (2008). Meslek Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaşam Doyumları ve Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 20, s.279-289.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Alkım Yayınları, Ankara.

Erdoğan, O.(2013). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut ve Mesleki Haz*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.

Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları

Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.

Goddard, R. D., Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000). Academic Emphasis of Urban Elementary Schools and Student Achievement: A Multi- Level Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36,683-702.

Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28 (6), 545-579.

Gündem,F.Z. (2009). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon, Mesleki Benlik Saygısı ve Mesleğe Yönelik Yetkinlik Duygusu Algıları Arasındaki Etkileşim*. Yüksek Lisans Tezi.Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Harju, B. L.& Bolen, L.M. (1998). The Effects of Optimism on Coping and Perceived Quality of Life of College Students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13, 185-200.

Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year academic odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50, 76-97.

Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 356-372.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.

Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 177-93.

Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 821-835.

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 427-447.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.

Hoy, W. K. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 425-446.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park: SAGE.

Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hoy, W. K., & Tschannen-Moran M. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70, 547-593.

Hoy, W. K., LoGerfo, L., & Goddard, R. D. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18, 403-425.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Education administration: Theory, research and practice*. McGraw Hill International.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A second order confirmatory factor analysis. In W. K. Hoy and C. Miskel (Eds.) *Contemporary issues in educational policy and school outcomes*, 155-167. Greenwich, CT: Information Age.

Hoy, W. K., & Smith, B.A. (2007). Influence: A key to successful leadership. *The International Journal of Educational Management*, 21, 158-167.

Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-832.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy A. (2009). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.

Hoy, A.W., Hoy, W.K. & Kurz, N.M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835

Işık, E. N. (2006). *Öğretmen Adaylarının Benlik Kavramları ile Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşımın Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Karadağ, G., Güner, İ., Çuhadar, D., Uçan, Ö. (2008). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Öğrencilerinin Benlik Saygıları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, Cilt 3, Sayı 7, Nisan 2008, s.29-42.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel akademik yayıncılık

Korkmaz, M. (1996). *Yetişkin Örneklem İçin Bir Benlik Saygısı Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kundu, S.C. and Sunita R. (2007). Human Resources Self-Esteem Across Gender and Categories: A Study. *Industrial Management & Data Systems*. Vol.107, no.9, s.1366-1390

Kurz, N. M. (2006). *The Relationship Between Teacher's Sense of Academic Optimism and Commitment to the Profession*. Presented in Partial Fulfillment of the

Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the Graduate School of the Ohio State University

Kuzgun, Y. (1982). *Mesleki Rehberliğin Bireylerin Yetenek ve İlgilerine Uygun Meslekleri Tanımlarına Etkisi*. Doçentlik Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Kuzgun, Y. (1972), Kendini Gerçekleştirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, Cilt 10, s.162-178.

Kuzgun, Y. (1983). Benlik ve İdeal Benlik Kavramlarının, Tercih Edilen Meslek Kavramlarıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 16: 1–9, Ankara.

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı Kuramlar Uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kuzgun, Y. (1986). Meslek Seçiminde Kararsızlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19 (1-2), 217-223.

Kuzgun, Y. (2009a). *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın

Kuzgun, Y. (2009b). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. Ankara: Nobel Yayın.

Kuzgun, Y. (1972). Kendini Gerçekleştirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, Cilt10, s.162-178

Lent, R. W., & Hackett, G. (2009). Social Cognitive Theory. In S. J. Lopez (Eds.), *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 908-911), Wiley-Blackwell.

MEB Mevzuat Kitabı, 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu.

McGuigan. (2005). *The Role of Enabling Bureaucracy And Academic Optimism in Academic Achievement Growth*. The Ohio State University.

Mckay, M., Fanning, P.(1998). *Özgüven Karatılması ve korunması*. Çeviri:Anita Tather, 1. Baskı,Epsilon,İstanbul

Mruk, C.J. (2006). *Self-esteem Research Theory and Practice-Toward a Positive Psychology of Self-esteem*. 3rd Edition, Springer Publishing Company,USA

McGuigan, L. & Hoy, W.K. (2006). Principal leadership: creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*,5 (3), 203-29.

Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). SES of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.

Neff, Kristin D. ve Roos Vonk (2009). Self-compassion Versus Global Self-esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself. *Journal of Personality*, 77 (1), s.23-50.

Neiss, M.,B., Sedikides,C., Stevenson, J.(2002). Self-esteem: A Behavioral Genetic Perspective. *European Journal of Personality*,16.s.351-367

Nonis, S.A. & Wright, D. (2003). Moderating Effects of Achievement Striving and Situational Optimism on the Relationship Between Ability and Performance Outcomes of College Students. *Research in Higher Education*, 44. 327-346.

Nurius, P.S. (1986). Reappraisal of the Self-Concept and Implications for Counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (4), 429-438.

Osipow, S. H. & Walsh W. B. (1990). *Career Counseling: Contemporary Topics in Vocational Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Ott,J.S. (1989). *The organizational Culture Perspective*. Chicago: Dorsey Press.

Özyürek, M. (2005). *Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımları*. Ankara, Kök Yayıncılık.

Peterson, C. (2000). The Future of Optimism. *American Psychologist*, 55,44-55

Peterson , C.& Seligman, M. E. P.(2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook of Classification*. New York: Oxford University Press.

Pişkin, M (1996). *Self- esteem and locus of control of secondary school children both in England and Turkey*. Doctoral Disertation University of Leicester, Leicester.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving The Self*. New York: Basic Books.

Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1993). On The Power of Positive Thinking: The Benefits of Being Optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 26-30.

Seligman, M. E. P. (1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29(4), 2-5.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford.

Seligman, M. E. P. (2007). *Gerçek mutluluk: Kalıcı doyum potansiyelinizi gerçekleştirmek için yeni olumlu psikolojinin kullanılması* (Çev. S. K. Akbağ). Ankara: Hyb. (Eserin orijinali 2002'de yayımlandı).

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.

Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. Synder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford.

Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi.

Smith, P.A. & Hoy, W.K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementaryschools. *Journal of Educational Administration*, 45 (5), 556-568.

Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, İstanbul, MEB. 62

Tekirgöl, Y.D. (2011). *Çalışanlarda Mesleki Benlik Saygısının İş Tatmini ve Yaşam Mutluluğu ile İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Toshimitsu, K., Ando, J., Ono Y. (2007). Genetic and Environmental Effects of Stability and Change in Self-Esteem During Adolescence. *Personality and Individual Differences*, 42, 181-190

Truscott, S.D.& Truscott, D.M. (2004). A Professional Development Model for The Positive Practice of School-Based Reading Consultation. *Psychology in The Schools*, 41

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 2, 202-248.

Tufan, B. & Yıldız, S. (1993). *Geri Dönüş Sürecinde İkinci Kuşak: Almanya'dan Dönen Öğrencilerin Benlik Saygıları ve Ruhsal Belirtileri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Türk Dil Kurumu (TDK). *Güncel Türkçe Sözlük*. İnternet Kaynağı: www.tdk.gov.tr.

Üre, Ö. (2013). *Mesleki Rehberlik*. (Prof. Dr. M. Engin Deniz, Doç. Dr. Atılgan Erözkan). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. 199-211. Ankara Maya Akademi

Üstün, E., Erkan, S. ve Akman, B. (2004). Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 129-136.

Ünal, E. ve Şimşek, S. (2008). İlköğretim Bölümü Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 7 (1), 41-52.

Yalçın, Ş. (2009). *Modern Felsefede Benlik*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi

Yalçın ,S. (2013). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Stres, Psikolojik Dayanıklılık ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara. Nobel Yayın.

Yıldız, G.(2011). *Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanabilirliğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yıldız, Y. (2004). *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spor Yöneticiliği Bölümü'nde Öğrenim Gören Spor Yöneticisi Adaylarının Benlik ve Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşım Düzeyinin Bazı Faktörler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Isparta

Yörükoğlu, A. (1989). *Gençlik Çağı*. İstanbul: Özgür Yayın-Dağıtım.

EKLER

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Akademik İyimserlik Ölçeği Örnek Maddeler
3. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Örnek Maddeler
4. Resmi İzin Belgeleri

EK-1-KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Yaşınız:.....
2. Cinsiyetiniz: Kadın..... Erkek
3. Branşınız:
4. Mezuniyet Durumunuz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
5. Meslekteki Kıdeminiz: 1-3 () 4-5 () 6-10 () 11-15 () 16- 20 () 20 ve üzeri ()
6. Görev Yaptığınız Okul Türü: Ortaokul () Ortaöğretim()
7. Ders Verilen Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı: 0-30 () 31-40 () 41-50 () 51-Üzeri ()
8. Çalışılan Ortamdan Memnuniyet Duyma Durumu: Evet () Hayır ()
9. Üstlerinizden Takdir Görme Durumu: Evet () Hayır ()



EK-2- AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ

AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEK MADDELERİ					
	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Bu okuldaki öğretmenler en zor öğrencilerle başa çıkabilirler.					
2. Bu okuldaki öğretmenler öğrencileri motive edebileceklerinden eminlerdir.					
3. Bir öğrenci öğrenmeye isteksizse bu okuldaki öğretmenler o öğrenciden vazgeçerler.					
4. Bu okuldaki öğretmenler her çocuğun öğrenebileceğine inanırlar.					
5. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin disiplin problemleriyle başa çıkacak becerilere sahip değillerdir.					
.....					
.....					

EK-3- MESLEKİ BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ

ARICAK MESLEKİ BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu ifade listesi yaptığınız ya da yapacağınız meslek için düzenlenmiştir. Bu açıdan ifadeleri okumaya geçmeden önce ilk ifadenin hemen üstünde bulunan Mesleğim:.....” ibaresinin karşısına eğitimi aldığınız/yapacağınız mesleğin ismini yazın ve tüm cevaplama işlemlerini bu mesleğe göre yapın. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyun ve size uygunluk derecesine göre cevap kağıdında bulunan *Tamamen Katılıyorum*, *Katılıyorum*, *Kararsızım*, *Katılmıyorum*, *Kesinlikle Katılmıyorum* cevaplarından size uygun olanının altındaki parantezin içine bir çarpı işareti (X) koyun. Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz, işaretsiz ifade bırakmayınız. Olmak istediğiniz durumu değil, gerçekte var olan tutumunuzu belirtiniz. İfadelerin *doğru* ya da *yanlış* cevabı yoktur. Önemli olan sizin nasıl hissettiğinizdir. İlgi ve yardımınız için teşekkür ederim.

MESLEĞİM	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.Kendimi sahip olduğum mesleğimden daha iyi mesleklere layık görüyorum.					
2.Mesleğim benim için çok önemlidir.					
3.Mesleğimi kişiliğime uygun bulmuyorum.					
4.Mesleğim sorulduğunda gurur duyarak bir cevap veremiyorum.					
5.Mesleğimde üretken ve verimli olabileceğimi düşünüyorum.					
.....					
.....					

**EK-4 KOCAELİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN ALINMIŞ
UYGULAMA İZİN YAZISI (2 SAYFA)**



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605/148190

07/01/2015

Konu: Araştırma İzni
(Hülya KATANALP BİROGUL)

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Kocaeli Valilik Makamınının 06.01.2015 tarih 72212 sayılı Valilik Onayı.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hülya KATANALP BİROGUL'un, "Farklı Branş Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasının uygun görüldüğüne dair Valilik Onayı ve ekleri ekte gönderilmiş olup; Söz konusu tez çalışmasının İlçeniz Ortaokul ve Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerine 2. Yarı yılda uygulanması için okullarınıza duyurulması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Hayati AYDIN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKİ: 1 Komisyon Onayı (3 Sayfa)

DAĞITIM
12 İLÇE MEM

Güvenli Elektronik İmza

12 01 2015

Aynur SARIOĞLU
Şef

Atatürk Blv. Ömerağa Mah. Ankara Cad. Valilik Binası Kat:2 Kocaeli -İzmit
Elektronik Ağ: Kocaeli.meb.@gov.tr
e-posta: projeekibi41@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: m.efendi
Tel: 2623211747-143
Faks: 3211554



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605/97212

06/01/2015

Konu: Araştırma İzni
(Hülya KATANALP BİROĞUL)

VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hülya KATANALP BİROĞUL'un, "Farklı Branş Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını İlimiz Ortaokul ve Ortaöğretim Kurumları branş öğretmenlerine uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 17.12.2014 tarih ve 41152 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Ortaokul ve Ortaöğretim Kurumları branş öğretmenlerine uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../01/2015

Derviş Ahmet SET
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aynı ile Aynıdır.
12.01.2015.

Aynur SARIOĞLU
Şef