



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİME
İLİŞKİN İNANÇLARI İLE AKADEMİK İYİMSERLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Selin AYDIN

Danışman

Doç. Dr. Cevat ELMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temmuz, 2019

TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamayabilir, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

YAZARIN

Adı : SELİN

Soyadı : AYDIN

Bölümü : Eğitim Bilimleri – Eğitim Yönetimi ve Denetimi

İmza :

Teslim Tarihi :/..../2019

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançları ile Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

İngilizce Adı : The Relationship Between Educational Belief of Primary and Secondary School Teachers and Their Academic Optimism Levels

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı:

Selin AYDIN

İmza:

KABUL VE ONAY

Selin AYDIN tarafından hazırlanan “**İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançları ile Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy çokluğu ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı, **Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Cevat ELMA

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Bu tezin **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı, **Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/__

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



“ Canım Annem ve Canım Kardeşimi Simge’ye”

TEŞEKKÜRLER

Araştırmamın her aşamasında fikir ve yardımlarını esirgemeyen, beni destekleyen, bana güvenen ve yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Cevat ELMA'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans öğrenimim süresince ders aldığım Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nın değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN, Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ ve Doç. Dr. İbrahim GÜL'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak desteklerini hep hissettiğim eşim Onur'a, ailem ve arkadaşlarıma, özellikle beni teşvik eden ve asla pes etmemeyi öğreten Annem'e çok teşekkür ediyorum.

...../...../2019

Selin AYDIN

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİME
İLİŞKİN İNANÇLARI İLE AKADEMİK İYİMSERLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

SELİN AYDIN

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Temmuz, 2019

ÖZ

Araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın evrenini, Samsun ilinin Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu ilçelerde 130 ilkokul ve 123 ortaokulda görev yapan 5579 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 367 ilkokul ve 400 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 767 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya ait verileri toplamak için "Eğitim İnançları Ölçeği" ve "Akademik İyimserlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklerin puan dağılımlarının Skewness ve Kurtosis değerleri ile normal dağıldığı gözlemlenmiştir. Ölçeklerde yer alan bağımsız kategorik değişkenlere göre ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farklılıkların sınanması için "İlişkisiz Grup "t" testi (kategori sayısı iki olduğunda) ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) (kategori sayısı ikiden daha fazla olduğu durumlarda) işlemi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok benimsedikleri felsefe Varoluşçuluk, en az ortalama ise Esasicilik felsefesine aittir. Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları cinsiyet, branş, medeni durum, kıdem, görev yapılan okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; branş, medeni durum, kıdem, görev yapılan okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıkla göstermektedir. Öğretmenlerin

İlerlemecilik, Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık ve Daimicilik eğitim felsefeleri ile akademik iyimserlik alt boyutları olan Özyeterlik ve Akademik Vurgu arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Araştırmanın son amacı doğrultusunda ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Daimicilik eğitim felsefelerinin akademik iyimserlik düzeylerini yordamayacağı bulgusuna ulaşılmıştır. Varoluşçuluk ve Esasicilik eğitim inançlarının ise öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim İnançları, Akademik İyimserlik, İlkokul ve Ortaokul Öğretmenleri

Sayfa Sayısı : 146

Danışman : Doç. Dr. Cevat ELMA

İkinci Danışman :

**THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATIONAL BELIEF OF
PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS AND
THEIR ACADEMIC OPTIMISM LEVELS**

MS Thesis

SELİN AYDIN

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2019

ABSTRACT

The purpose of the research is to determine the relationship between educational beliefs of primary and secondary school and their academic optimism levels. The population of the research is composed of teachers working in Atakum, Canik, İlkadım and Tekkeköy districts of Samsun. In these districts, there are 5579 teachers working in 130 primary schools and 123 secondary schools. In the research the sampling was determined by using Basic Random Sampling Method. The sample of the research consisted of 767 teachers who are 367 primary and 400 secondary school teachers. Educational Belief Scale and Academic Optimism Scale were used to collect data of the research. The normality of distribution for the scales was observed with Skewness and Kurtosis values. According to independent categorical variables in scales, unrelated group t-Test (when the category number is two) the one-way analysis of variance ANOVA (when the category number is more than two) were used to test the differences between the scale sub-dimension averages. At the end of the research, the most adopted philosophy is the Existentialism, the least one is Essentialism. Educational beliefs of teachers show significant differences according to the variables of gender, branch, marital status, seniority, number of the students and teachers in the school. Academic optimism levels of teachers do not show a significant difference according to gender variable, on the contrary, there are significant differences in branch, marital status, seniority, the number of students and teachers in the school variables. A positive relationship has been found between teachers' beliefs of Progressivism, Existentialism, Reconstructionalism,

Perennialism and Self-Efficacy and Academic Emphasis, which are sub-dimensions of Academic Optimism. According to the last purpose the research, it has been found that primary and secondary school teachers' educational beliefs of Progressivism, Reconstructionalism and Perennialism will not predict their academic optimism levels. It has been concluded that teachers' educational beliefs of Existentialism and Essentialism are significant predictor of academic optimism of teachers.

Key Words : **Educational Beliefs, Academic Optimism, Primary and Secondary School Teachers**

Number of Pages : **146**

Advisor : **Assoc. Prof. Dr. Cevat ELMA**

Co-advisor :

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY	IV
TEŞEKKÜRLER	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT	IX
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	8
1.3 Araştırmanın Önemi	9
1.4 Varsayımlar	10
1.5 Kapsam ve Sınırlılıklar	10
1.6 Tanımlar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM	12
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1 Eğitim İnancı.....	12
2.2 Eğitim İnancı ile İlgili Felsefi Yaklaşımlar	14
2.2.1 İdealizm ve Eğitim	14
2.2.2 Realizm ve Eğitim	17
2.2.3 Pragmatizm ve Eğitim	19
2.2.4 Varoluşçu Yaklaşım ve Eğitim	22
2.3 Eğitim Felsefeleri.....	24
2.3.1 Daimicilik.....	24
2.3.2 Esasicilik	26
2.3.3 İlerlemecilik.....	27
2.3.4 Yeniden Kurmacılık	29
2.3.5 Varoluşçuluk	30
2.4 Akademik İyimserlik.....	31
2.4.1 Akademik İyimserlik Alt Boyutları	33
2.4.2 Öğretmen Akademik İyimserliği.....	46

2.5 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	59
2.5.1 Eğitim İnançları ile İlgili Çalışmalar	59
2.5.2 Akademik İyimserlikle İlgili Çalışmalar	64
2.6 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	70
2.6.1 Eğitim İnançları ile İlgili Çalışmalar	70
2.6.2 Akademik İyimserlik ile İlgili Çalışmalar	72
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	77
III. YÖNTEM.....	77
3.1 Araştırmanın Modeli.....	77
3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi	78
3.3 Veri Toplama Araçları.....	80
3.4 Verilerin Toplanması	83
3.5 Verilerin Analizi	85
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	87
IV. BULGULAR.....	87
4.1 Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	87
4.2 Öğretmenlerin Eğitim İnançlarına İlişkin Bulgular	88
4.3 Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	103
4.4 Öğretmenlerin Eğitim İnançları ve Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular	116
4.5 Basit Regresyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	118
BEŞİNCİ BÖLÜM	121
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	121
5.1 Sonuçlar ve Tartışma	121
5.2 Öneriler	130
KAYNAKÇA	133
EKLER.....	142

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmanın Evrenine İlişkin Dağılım	78
Tablo 2: Örneklem Alınan Toplam Kurum Sayısı ve Oranları	79
Tablo 3: Araştırmanın Örneklemine İlişkin Dağılım	80
Tablo 4: Ölçek Aralık Değerleri	84
Tablo 5: Sürekli Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	85
Tablo 6: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	87
Tablo 7: Eğitim İnançları Toplam ve Alt Boyutları Toplamlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	88
Tablo 8: İlerlemecilik Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	89
Tablo 9: Varoluşçuluk Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri ...	91
Tablo 10: Yeniden Kurmacılık Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	92
Tablo 11: Daimicilik Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	93
Tablo 12: Esasicilik Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	94
Tablo 13: Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim İnançları Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar	95
Tablo 14: Branş Değişkenine Göre Eğitim İnançları Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar	96
Tablo 15: Medeni Durum Değişkenine Göre Eğitim İnançları Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki Farklar	98
Tablo 16: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim İnançlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	99
Tablo 17: Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim İnançlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	101
Tablo 18: Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim İnançlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	102
Tablo 19: Akademik İyimserlik Toplam ve Alt Boyutları Toplamının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	104
Tablo 20: Akademik İyimserliğe İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Değerler	105
Tablo 21: Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar	107
Tablo 22: Branş Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar	108
Tablo 23: Medeni Durum Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar	110
Tablo 24: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları	111
Tablo 25: Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları	113
Tablo 26: Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları	114
Tablo 27: Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları (N=767)	116
Tablo 28: Basit Regresyon Analizi Sonuçları- İlerlemecilik Eğitim İnançları Toplam/ Akademik İyimserlik Toplam.....	118

Tablo 29: Basit Regresyon Analizi Sonuçları- Varoluşçuluk Eğitim İnancı Toplam/ Akademik İyimserlik Toplam.....	118
Tablo 30: Basit Regresyon Analizi Sonuçları- Yeniden Kurmacılık Eğitim İnancı Toplam/ Akademik İyimserlik Toplam	119
Tablo 31: Basit Regresyon Analizi Sonuçları- Daimicilik Eğitim İnancı Toplam/ Akademik İyimserlik Toplam.....	119
Tablo 32: Basit Regresyon Analizi Sonuçları- Esasicilik Eğitim İnancı Toplam/ Akademik İyimserlik Toplam.....	120



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Akademik İyimserliğin Üç Boyutu Arasında Karşılıklı Nedensel İlişki	34
Şekil 2: Üç Önemli Toplu Özelliğin Birbirleriyle Karşılıklı Nedensellikleri İçerisindeki İlişkisi.....	58



SİMĞELER VE KISALTMALAR

ANOVA Analysis of Variance

SPSS Statistical Package for the Social Sciences



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Eğitim bireyin hayatını ve davranışlarını istendik yönde değiştiren, bireye toplum içinde var olmayı sağlayan ve hayat boyu gelişmeyi öğreten bir süreçtir. Bu davranış değişiklikleri hem akademik yönde bilgi, beceri olurken; hem de kişisel yönlerde (hal, hareket, tavır, karakter) meydana gelmektedir.

Kıroğlu (2014) eğitim denilince sadece okullardaki eğitimin düşünülmesinin yanıltıcı olduğunu ifade etmektedir. Yani buna göre eğitimin, büyük ölçüde okullarda yapılırken ailede, sosyal hayatın geçtiği her alanda varlığını sürdüren bir süreç olduğu söylenebilir. Ayrıca eğitimin bir davranış değişikliği olduğu, davranışlarda oluşturulması beklenen istendik değişikliklerin hem gözlenebilir hem de ölçülebilir olması gerektiği de ifade edilebilir.

Eğitimin tanımına bakıldığında alan yazında birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. En çok bilinen tanım ise Ertürk'ün (1972); eğitimin bireyin davranışlarında kendi yaşamı doğrultusunda istendik değişiklikler oluşturma süreci olduğu şeklindeki tanımıdır.

Tyler (1950), eğitimi bireylerin davranışlarını değiştirme süreci olarak tanımlamıştır. Eğitimin tanımına yönelik yapılan çalışmalar ışığında, eğitimin bireylerin davranış şekillerini, yeteneklerini, yaşama biçimlerini, inanışlarını etkileyen bir sosyal süreç olduğu görülmektedir. Bu durumda eğitimin kendi başına şekillenmesinden çok sınırları çizilmiş ortamlarda kontrollü bir şekilde sürdüğü görülmektedir. Eğitim bireyin hem yeni bir şeyler öğrenmesine hem de var olan yeteneklerini gün yüzüne

çıkartıp geliştirmesine destek olmaktadır. Bireyin eğitim sayesinde kendini geliştirmesi toplumda da istendik değişiklikler oluşmasını sağlamaktadır. Çünkü birey toplumun bir parçasıdır ve kendinde oluşan değişiklikler topluma da yansıtacaktır.

Goodman (1988) ve Pajares (1992), oğretmenlerin eğitim oğretim sũresince benimsediği felsefeler doğrultusunda sahip olduğu inanış ve bu doğrultuda sergilediği davranışların eğitim inançlarını oluşturduğunu vurgulamaktadır. Eğitim felsefeleri, eğitimde felsefi yaklaşımlar da bu bağlamda önemli bir role sahiptir. Eğitim felsefesi, eğitimin amaçlarını, hangi birey için nasıl eğitim programı kullanılması gerektiğini belirleyen bir boyuta sahiptir. Aynı zamanda eğitimin var olan sorunlarını da gözler önüne sermektedir. Eğitim felsefelerinde farklı yaklaşımların yer aldığı ifade edilmektedir. Her biri kendi dönemindeki eğitim süreçlerine yön vermiş ve eğitim programlarının belirlenmesinde etkin rol oynamıştır (Geçici ve Yapıcı, 2008). Bu yaklaşımların kimi günümüze göre geleneksel ve eski kalırken kimisi de bu yaklaşımların tam aksi ağdaş bir tutum sergilemektedir.

Turgut (1991), tüm farklılıklara rağmen her bir felsefi akım arasında yakın bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Çünkü eğitim felsefelerinin hepsi içinde bulunduğu toplumun birer parçasıdır. Topluma ait kũltürden, düşünce tarzından etkilenmektedirler. Etkilendikleri oranda etkileme özelliğine de sahiptirler. Eğitim felsefeleri, sürecin bir başka önemli parçası olan oğretmenlerin rehberi olmaktadır. Oğretmenler benimsedikleri eğitim felsefeleri doğrultusunda gelecek nesilleri yetiştirir ve bir bakıma eğitim sistemini şekillendirmiş olurlar.

Toplumun değişerek gelişmesi sürecinde eğitimin de zamanla değişmesi kaçınılmazdır. Özdemir (1995), günümüz eğitiminin oğrenci merkezli bir süreç

olarak görüldüğünü vurgulamaktadır. Ancak daha önceki yıllara bakıldığında öğretmen, bilgi ve eğitim programının ön planda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda zamanla öğrencinin değer kazandığı ve eğitimin sürecinin merkezi haline geldiği ifade edilebilir. Bu bağlamda eğitimin bir parçası olan öğretmenlerin eğitim sistemindeki yeri de oldukça büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin sorumlu olduğu öğrenme ve öğretim süreci oldukça kritik bir süreçtir. Çünkü öğretme ve öğrenmenin asıl amacı eğitimin hedeflerine ulaşabilmeyi sağlamaktır. Bu hedeflere uymak için bir öğretmen; programlara ve benimsediği felsefi akımlara dayanan bir yol haritası belirlemektedir. Bu yol haritası öğrenme ortamına, öğrenen bireyin hazırbulunuşluk durumuna ve öğreten bireyin hazırbulunuşluğuna göre şekillenmektedir. Eğitim sistemi içinde bir öğretmen nasıl özelliklere sahip olmalıdır? sorusuna verilen cevaplar öğretmenin bu sistemdeki olması gereken konumunu belirlemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin benimsedikleri felsefeler, onların sınıf içi tutum ve davranışlarını, yöntem ve tekniklerini etkiledikleri için önemli bir değişken olarak görülmektedir. Altınkurt, Oğuz ve Yılmaz'ın (2012) çalışmalarında belirttiği gibi, geleneksel eğitim felsefeleri ile çağdaş eğitim felsefelerini tercih eden ve öğretimine yansıtan öğretmenin eğitim süreci ve eğitime ilişkin inancı da birbirinden farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri de eğitim inançları kadar öneme sahiptir. Bu iki kavramın ilişkisine bakıldığında öğretmenlerin eğitim inançlarının, onların akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu ifade edilmektedir. Hoy, Kurz ve Woolfolk Hoy (2008), akademik iyimserliğin öğretmenin bilimsel bilgiyi öğrenmesine, öğrenci-veli ve öğretmen üçgeninin sağlam oluşturulmasına, problem durumları karşısında birlikte hareket edebilmelerine ve

istendik yönde davranış değişikliği sağlanmasına ilişkin pozitif inançlardan oluştuğunu ifade etmektedir.

Hoy ve McGuigan (2006) akademik iyimserlikte önemli noktalar olduğunu vurgulamaktadır. İlk olarak özyeterlik kavramını öğretmenin kendi başarısına inanması şeklinde ifade etmektedirler. Ayrıca akademik iyimserliğe sahip olan öğretmenin, öğrenci ve veliler ile işbirliği içerisinde çalışarak güven vermesi ve her öğrencisinin başarabileceğine inanması da gerekmektedir. Uysal (2013), öğretmenlerin topluma ve geleceğe şekil veren bireyler olduğunu düşünmekte ve onların öz yeterliği yüksek bireyler olarak yetiştirilmesinin oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Akademik iyimserliğin bazı ilkelere sahip olduğu Hoy ve McGuigan'ın (2006) çalışmalarında da vurgulanmaktadır. Bunlardan ilki başarının ve ona olan inancın oldukça büyük önem taşıdığıdır. Daha sonra öğrencilerin başarabileceklerine ilişkin birikime sahip olduğu inancına ve öğretmenlerin öğrencilere her türlü yardımda bulunabilecek donanımda olduğu fikrine sahip olmaları gerekmektedir. Bu yardımlaşma sürecine ailelerin de işbirliği içerisinde katılması ve karşılıklı güven duygusunun da mutlaka olması gerektiği ilkelere dayanmaktadır. Tüm bu ilkelere inancı olan öğretmenin ise akademik iyimserlik inancına da sahip olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca bu inanca sahip olan öğretmenin akademik anlamda kendini daha farklı ifade edebileceğine ilişkin inanç da oluşmaktadır. Bu inançla kendinin farkında olan öğretmen tüm ilişkilerinde güveni esas alacak ve yeterlik güven ilişkisine kendini geliştirme çabasıyla beraber akademik vurguyu da ekleyecektir.

Akademik iyimserlik üzerine yaptıkları çalışmada Çoban ve Demirtaş (2011), iyimserlerin içinde buldukları durumlar karşısında pozitif tutum sergilediklerini ve

pozitif sonuçlar beklediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenin iyimser bir tutumda olması ise öğrencilere olumlu yönde ilerlemeler şeklinde yansıyacaktır.

McGuigan (2005) ise akademik iyimserliği; öğrencilerin okul genelinde akademik anlamda başarılı olabilmesi için var olan güven şeklinde açıklamıştır. Aynı zamanda akademik vurgu, güven ve yeterlik alt boyutlarıyla ölçülebilen bir kavramdır.

Akademik iyimserlik kavramı ele alındığında belirgin olarak ortaya çıkan, son zamanlarda yapılan çalışmalara da konu olan bir kavram da öğretmen akademik iyimserliğidir. Akhavan ve Tracz'ın (2016) da belirttiği gibi akademik iyimserliğin alt boyutlarına paralel olarak öğretmen akademik iyimserliğinin alt boyutları da önem taşımaktadır. Öğretmenin özyeterlik inancı hem kendi başarısına olan inancı hem de öğrencilerinden beklediği başarı inancından oluşmaktadır. Karşılaştıkları problemler karşısında başarabileceklerine, öğrencilerin bu bağlamda kendine inanmalarını sağlamada öğretmen özyeterliği etkin role sahiptir. Bir başka alt boyut olan güveni, öğretmen veli ve öğrenci ilişkisinin sağlam temellere sahip olmasıyla açıklamaktadırlar. Öğretmen akademik vurgusunu ise başarmak için hedefler koyma ve bu hedeflere ulaşmada planlı programlı öğrenme ve öğretme ortamı hazırlama şeklinde ifade etmektedirler.

Öğretmenlik, özen ve özveri isteyen bir meslektir. Çünkü bir öğretmen sınıfta uygulayacağı etkinlik ve çalışmalarını her öğrenci için özenle planlamakta ve sınıf ortamını etkili öğrenme için hazırlamaktadır. Bu ortamı sağlamak için öğretmenin gösterdiği özveri yanında kendini geliştirmiş olması da önemlidir. Çünkü ne kadar işlevsel bir program kullanılırsa kullanılsın, ne kadar başarılı öğrencilerle dolu bir sınıf olursa olsun etkili bir öğretmen olmadıkça bir anlam ifade etmemektedir. Öğretmenin kendini çağın gerektirdiği şekilde geliştirmesi, derse bağlılığının hep

yüksek olması, kendini işine vermesi, öğrencilere pozitif rol model olabilmesi beklenmektedir. Ancak bu durum olması beklenen bir durumken, eğitim felsefeleri öğretmenlere farklı roller çizmektedir. Bu bağlamda gelenekselci eğitim felsefelerinin beklenen davranışların gerisinde kaldığı ve öğretmenlerin eğitim anlayışlarını, inançlarını ve akademik iyimserlik düzeylerini doğrudan etkilediği söylenebilir. Buna göre de öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin eğitim inançlarından ne oranda etkilendiğinin bilinmesi önemlidir.

Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları, benimsedikleri felsefeler ve etkilendikleri felsefi yaklaşımlar aynı şekilde akademik iyimserlik ve alt boyutları birçok araştırmanın konusu olmuştur. Tekin ve Üstün (2008) yaptıkları çalışmada eğitim inançlarını varoluşçuluk, deneycilik, realizm, daimicilik ve idealizm boyutlarında incelemişlerdir. En çok benimsenen felsefeleri varoluşçuluk ve ilerlemecilik bulurken, en az benimsenen eğitim felsefesini idealizm olarak bulmuşlardır. Altinkurt, Oğuz ve Yılmaz (2012) ile Tosun ve Yılmaz (2013) çalışmalarından elde ettikleri bulgular doğrultusunda eğitim felsefelerini benimsenme oranına göre sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olarak belirlemişlerdir.

Koçak, Önen ve Ulusoy'un (2012) eğitim inançlarını ele alan çalışmalarında varoluşçu felsefi yaklaşımı ön plana çıkarmıştır. Biçer, Er ve Özel'in (2013) öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini ele alan çalışmalarında ise sırasıyla ilerlemecilik, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasicilik felsefi yaklaşımları ön plana çıkarmıştır. Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey'in (2014) öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin yaptıkları çalışmada ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt boyutları incelenmiştir

ve öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerinden olan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık alt boyutlarının daha çok benimsendiği sonucuna ulaşmışlardır. Altinkurt, Hatipoğlu, Oğuz ve Yılmaz (2014) eğitim inançları üzerine bir çalışma yapmış ve öğretmenlerce en çok katılımın gösterildiği alt boyutları varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik şeklinde sıralamışlardır.

Çoban (2010) akademik iyimserlikte özyeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarını incelemiştir. Çalışma sonucunda değişkenlere bağlı olarak akademik iyimserlik alt boyutlarında anlamlı farklılıklara ulaşmıştır. Erdoğan'ın (2013) akademik iyimserlik üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserlik, özyeterlik, başarı algısı, mesleki haz ve umut seviyelerinde pozitif ve anlamlı ilişki var oluşu sonucuna ulaşılmıştır. Kılınç (2013) çalışmasında akademik iyimserliği ele almış ve akademik iyimserliğin destekleyici okul iklimi ile pozitif ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çağlar'ın (2014) okul akademik iyimserlik düzeyleri üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasında orta seviyede bir pozitif ilişki olduğu ve akademik iyimserliğin değişime açık olmanın anlamlı bir göstergesi olduğu da görülmüştür. Gürol ve Kerimgil Çelik (2015) sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin yaptıkları çalışmada kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven alt boyutlarının akademik iyimserliği yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik iyimserlik üzerine yapılan bir başka çalışmada, Kurşun ve Yılmaz (2015), örgüt kültürü ile akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu, örgüt kültürünün akademik iyimserliğin bir göstergesi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Uğuz, Ünal ve Yılmaz (2016) akademik iyimserliği örgütsel bağlılık ve bazı değişkenlerce ele almış ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin alt

boyutları olan özyeterlik inancı, güven ve akademik vurgu ile değişkenler (cinsiyet, branş, öğretmen kıdem yılı, okulun türü, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayıları) arasında anlamlı farklılık elde edilmişlerdir. Bu alanda yapılan bir başka çalışmada Bozkurt ve Ercan (2017), akademik iyimserlik ile performans arasındaki ilişkiyi değerlendirmişler ve akademisyenlerin akademik iyimserliği ile performans düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde etmişlerdir.

Alan yazında eğitim inançları ve akademik iyimserlik üzerine çokça araştırma söz konusudur. Ancak ilgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin eğitim inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan ve aynı zamanda bu iki kavramın demografik değişkenlerden ne oranda etkilendiğini konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla araştırmanın amaçlarından biri de literatürde var olan bu boşluğu gidermektir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1.İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları nelerdir?
2. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3.İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri hangi boyuttadır?

4.İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin görüşleri demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5.İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6.İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Çağdaş eğitim anlayışında öğretmen; sevgi ve saygıya önem veren, mesleğini seven, mesleğine insan yetiştirme sanatı olarak bakan, insan hak ve özgürlüklerine önem veren bireyler yetiştiren, öğrenciyi öğrenmenin merkezine alan, yetenekleri göz ardı etmeyen, bireyleri gerçek hayata hazırlayan bir rol model olmalıdır. Öğretme sürecinde karşısına gelen her bireyin kendi birikimleri ile okula geldiğini, bu birikimlerin bireyden bireye değişebileceğini de göz ardı etmemelidir. Ayrıca sınıf yönetimine hâkim, eğitim öğretim süreçlerinde kontrolü elinde tutan ancak merkezine öğrenci ve öğrenmeyi alan, planlara sıkı sıkıya bağlı olmayan öğretmenlerin varlığı söz konusudur. Öğretmenden beklenen bu roller ise benimsedikleri eğitim felsefeleri ile şekillenecektir. Dolayısıyla eğitime, öğrenciye, sınıf ortamına, akademik anlamda başarılı olmaya olan bakış açıları da felsefeler doğrultusunda yön bulacaktır. Bir öğretmenin eğitime ilişkin inancı onun akademik başarısını etkileyeceğinden inanç ve iyimserlik arasındaki ilişkinin bilinmesi önemlidir.

Bu araştırma ile ilkököl ve ortaoköl öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları belirlenerek, bu inançların öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini ne boyutta

etkilediğinin bilinmesini sağlanacaktır. Ayrıca problemler karşısında neler yapılabileceğinin saptanması, istenilen yönde gelişimin ve değişimin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışma ile elde edilecek olan veriler bu alanda yapılacak olan çalışmalara da katkı sağlayacaktır.

1.4 Varsayımlar

Bu araştırma aşağıdaki varsayıma dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cevaplarının onların görüşlerini doğru olarak yansıttığı kabul edilmiştir.

1.5 Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2018-2019 eğitim- öğretim yılı içerisinde Samsun ili dört merkez (Atakum, Canik, İlkadım, Tekkeköy) ilçede yer alan resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin cevapları ile sınırlıdır.

2. Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmaya katılan ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Eğitim: Ertürk (1972), eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısıyla istenilen yönde değiştirme süreci olarak açıklamıştır. Eğitimin genel olarak tanımlarına bakıldığında bireyi kültürel hayata hazırlayan, kültürün kuşaktan kuşağa aktarıldığı, bireye değerler, yetenekler ve bilgi kazanımlarının yapıldığı bir süreç olduğu görülmektedir.

Eğitim İnancı: Koçak, Önen ve Ulusoy (2012), eğitim inançlarının öğretmenin hem kendi öğrenmesi hem de diğer bireylere öğretmesini içeren ilkelere sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Eğitim Felsefesi: Eğitim felsefesi, eğitim politikalarına ve uygulamalarına y3n veren varsayım, inanç, karar ve 3lç3tleri inceler, tutarlık ve anlam y3n3nden kontrol eder. Eğitim sistemlerinin temelinde konan insan anlayışlarını değerlendirir. Eğitimde kullanılacak yeni hipotezler oluşturmaya çalışır. ‘‘İnsanın tabiatı, toplum, 3ęrenme gibi konulardaki felsefi ve eğitsel yaklaşımları bir araya getirir; bunlardan bir b3t3n çıkarmaya çalışır’’ (Erg3n, 1996, s. 15).

Akademik İyimserlik: Bireyin 3zyeterlik, akademik vurgu ve g3ven duygusunu barındırdığı inançtır. Hoy ve Smith’in (2007) tanımına g3re de akademik iyimserlik; 3zyeterlik, g3ven duygusu ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapıdır.

3ęretmen Akademik İyimserliği: Hoy ve McGuigan (2006), akademik iyimserliği akademik başarının 3nemli olduğu, 3ęrencilerin başarma kapasitesine sahip oldukları ve buna ilişkin 3ęrenci ve velilerle işbirliği yapabileceklerine ilişkin 3ęretim elemanları arasında paylaşılan bir inanç olarak tanımlamaktadırlar.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitim inancı ve eğitim inancı ile ilgili felsefi yaklaşımlara, felsefi yaklaşımların okul, öğretmen ve eğitim üzerindeki etkilerine ve eğitim felsefelerine yer verilmiştir. Bu çalışmanın ikinci değişkeni olan akademik iyimserlik ve akademik iyimserliğin alt boyutları ile öğretmen akademik iyimserliği kuramsal açıdan temellendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca eğitim inançları ve akademik iyimserlik ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1 Eğitim İnancı

Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları onların sınıf içi tutum ve davranışlarını, kullanacakları yöntem ve teknikleri, öğretim şekillerini etkilemektedir. Bu bağlamda inanç ve eğiti inancı kavramlarının ele alınması gerekmektedir.

İnanç; bireylerin sahip olduğu, bir olay, bir durum karşısında geliştirdiği tutum ve davranışların kaynağıdır. Biçer, Er ve Özel'e (2013) göre; birey inançları doğrultusunda tutumlar sergiler, bu da demektir ki tutumun pozitif ya da negatif olması bireyin o konuda sahip olduğu inançlardan kaynaklanmaktadır. Yani inançlar doğrudan davranışlara da yön vermektedir. Bu sebepten inanç kavramı hem bireyin kendi yaşamında hem de bireyin ait olduğu kültür ortamında büyük bir öneme sahiptir.

Eğitim inancının öğretmen bir birey olarak kendi öğrenmesini ve diğer bireylere öğretmesini içeren ilkeleri içerdiği Koçak, Önen ve Ulusoy (2012) tarafından vurgulanmaktadır. Buna göre bir öğretmenin sınıf içinde kullandığı etkinlikler, bilgi

aktarımı sırasında kullandığı yöntem ve teknikler, öğrenciye olan tutum ve davranışları o öğretmenin sahip olduğu inanç doğrultusunda gelişir ve değişir denilebilir. Pajares (1992) de öğretmenlerin eğitim, okul, öğretme, öğrenme ve öğrenciler ile ilgili davranışlarının genel anlamda eğitim inançları ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlik mesleği oldukça özen isteyen profesyonel bir meslektir. Çünkü öğretmen eğitim sisteminin temel unsurudur. Önen (2011), bir öğretmenin benimsediği eğitim inancının onun mesleğine yönelik tutumlarını da etkilediğini belirtmektedir. Bir birey olarak öğretmenin inanç ve tutumları da çok önemlidir. Çünkü öğretmenin sınıf içi etkinlikleri, tercih ettiği yöntem ve teknikler, öğrencilere yaklaşımı ve bilgi aktarımı inançları doğrultusunda şekillenir. Öğretmen sınıfın bir parçası olmakla beraber lideri konumundadır.

Öğretmenin sahip olduğu eğitim inançları eğitim sürecini etkilemektedir. Eğitim inançlarına bağlı olarak benimsenen felsefelerin de eğitim üzerinde etkisi vardır. Benimsenen bu felsefeler ise eğitim felsefesini oluşturmaktadır.

Eğitim felsefeleri, eğitim inançlarının kaynağı ve yol göstericisi olarak ele alınmaktadır. Brauner ve Burns (1982), eğitim felsefesinin eğitime dair düşünceleri, davranışları inceleyen ve bunları eğitim sistemine dâhil eden disiplinler bütünü olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda eğitim felsefesinin eğitime yön veren hedeflerin belirlenmesinde rehber rol oynadığı ifade edilebilir. Daha sonrasında bu hedeflerin yerine getirilip getirilmediği konusundaki tutarlılığı da yine eğitim felsefesi değerlendirmektedir. Bir başka önemli nokta ise, eğitim felsefeleri öğretmene eğitimi tüm yönleriyle görmesi için fırsatlar sunar. Benimsenen eğitim felsefesi ile öğretmen, eğitime çok boyutlu şekilde bakabilir, geçmiş ile bugün

arasında bağ kurabilir, eleştirel bakabilir. Pajares (1992), eğitim felsefelerinin öğretmene sınıf içinde bir yol haritası oluşturduğunu ve rolleri hakkında hatlar çizdiğini ifade etmektedir. Hem öğretmenin hem öğrencinin sınıf içinde ve eğitim sürecindeki konumunu belirleyen de eğitim felsefeleridir. Elbette ki öğretmen sahip olduğu inançlar doğrultusunda yeterli mesleki niteliklere sahip değilse, öncülük eden felsefe de takip edilen programda fayda getirmeyecektir. Eğitim inançları ile ilgili görülen eğitim yaklaşımları arasında idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçu yaklaşım vardır. Eğitim inançlarını oluşturan felsefeler olarak daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri ele alınmıştır.

2.2 Eğitim İnancı ile İlgili Felsefi Yaklaşımlar

Eğitim inançlarını araştıran felsefi yaklaşımlar arasında idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçu yaklaşım vardır. Bu felsefi yaklaşımlarının eğitim, öğretmen ve öğrenci üzerinde etkisinin olduğu bilinir.

2.2.1 İdealizm ve Eğitim

İdealizm akımı ruhsal gerçekliği savunan eski ve etkili bir sistemdir. Tanrının zihinde varlığı savunulmaktadır. (Tozlu, 1997). Dewey (1906) de idealizm felsefesinde mutlak gerçek kavramının fiziksel değil ruhsal olarak benimsendiğini ifade etmektedir. İdealizmde birey sürekli değişen bilgiye değil, kalıcı bir önemi ve değeri olan bilgileri öğrenmelidir. Evrensel ilkelerin öğretilmesi gerektiği savunulmaktadır. Bireyin meslek sahibi olmadan, hayata atılmadan önce insani değerleri bilmesi ve ondan sonra bir birey olarak hayattaki yerini alması gerektiğini savunur. Ergün (1996) bireyin akıllı ve kültürlü yetiştirilmesinin idealist eğitimin temel amaçlarından olduğunu savunmaktadır.

İdealizm felsefesinin benimsendiği bir eğitimde öğrencilerin doğuştan sahip olduğu birikimlerin varlığı söz konusudur. Eğitimde asıl amacın öğrencilerin bu birikimlerin farkına varmalarını sağlamak olduğu belirtilmektedir (Alkan, 1983). Öğrencilerin doğruya ulaşması için çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Öğrenci sadece bilginin yüklendiği bir birey olmamalıdır. Bu bağlamda Alkan (1983), Ergün (1996) ve Gutek'in (1997) de vurguladığı gibi idealizm felsefesine göre eğitim-öğretimde amaç hayatı anlamak olmalıdır. İdealist eğitimde en yüksek hedef bireyin kendini gerçekleştirmesidir. Bir diğer anlamda bireyin iyi, güzel, erdemli olma değerlerine göre şekillenmesi gerekmektedir. Bundan sonra bireyin eğitim hayatı da şekillenecektir. Çünkü kendini gerçekleştirme bilinci ile bilginin varlığını ve evrenselliğini kabul eden birey, ona ulaşmak için de sıkı ve disiplinli çalışması gerektiği bilincinde olacaktır. İdealizmde eğitim bilgi aktarma süreci olarak görülmemekte, bireyi gerçek bilginin insan olmak konusunda aydınlatılması şeklinde görülmektedir. Bu bağlamda klasik ders anlatımı yerine soru cevap tekniği ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Ancak günümüz çağında idealist bir eğitim anlayışı soyut olarak görülmekte ve bir anlayış olarak benimsenmektedir.

İdealizmde öğretmen merkezi konumdadır. Gutek (1997) kültüre, değerlere oldukça önem veren öğretmenin farklı rolleri barındıran, kültürün taşıyıcısı ve öğrencinin zaten var olan kişilik özelliklerini bulmasına yardım eden bir model olduğunu ifade etmektedir. Bireylerin kişilikleri konusunda yeterli bilgiye sahip yani alanında uzman olmalı, öğrenme sürecinde pozitif tutum sergilemelidir. Öğrenciye arkadaş gibi yaklaşmalı, onların öğrenme isteğini artırmalıdır. Kültürel mirasın aktarımı söz konusu olduğundan doğru bilgilerle donanmış bir öğretmen, her koşulda evrensel değerler doğrultusunda hareket etmelidir. "İdealist eğitimde merkezde konular,

dersler, evrensel doğrular ve bunları aktaracak olan öğretmen vardır’’ (Sönmez, 2005, s. 77). Öğretmen ders içi yöntem ve tekniklerinde soru cevap tekniğini kullanarak öğrencinin doğru bilgiye ulaşmasını sağlamaktadır. Bu bakımdan bireyi geliştirici bir nitelik söz konusudur.

Evrensel bilgilerin ezberlenmesini bekleyen öğretmen sorgulama için öğrenciye her zaman fırsat vermemektedir (Arslanoğlu, 2012; Ergün, 1996; Gutek, 1997). Önce temel olguyu veren öğretmen, öğrencinin detaylara kendi çabasıyla inmesini sağlayarak tümdengelim yöntemini ders anlatımında kullanmaktadır. Bazı bilgileri tartışmaya açarak yine öğrencinin mutlak bilgiye kendi çabası ile ulaşmasını sağlamaktadır. Öğretme sürecinde öğretmenlerden beklenen davranış klasik anlayışlar boyutundadır. Öğretmenin bir diğer görevi olan ölçme değerlendirme yapması ise norma dayalı ölçümlerle sağlanır. Çünkü eğitim süreci ezbere dayalı olduğundan mutlak kriterleri olan ölçme değerlendirme süreci söz konusudur. Öğretim sürecinin merkezinde olan öğretmen değerlendirme sürecinde de etkin rol almaktadır. Tozlu (1997), öğretmenin asıl görevinin öğrencinin bilgiyi sezmesini ve keşfetmesini sağlamak olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal bir kurum olarak okullar, öğrencilere kültürel mirasın parçası olan ve bireylerin kendilerini kanıtlamaları için gerekli olan değerleri öğretmelidir. Kısakürek’in (1982) de altını çizdiği gibi okul, eğitim programları doğrultusunda bilgi ve becerileri nesilden nesile aktarmalıdır. Bir nevi kültür kuşağı oluşturmalı ve bunu öğretmen ve programlar aracılığıyla yapmalıdır. Çünkü öğretmen deneyimlidir ve öğrencilere örnek olandır. Kültürün, değerlerin büyük önem taşıdığı İdealist eğitimde sosyal ortamın varlığından söz edilir. İlerlemenin kültürün ileri seviyelerine ulaşmak olduğuna inanılmaktadır.

Okullar ve çevreleri karşılıklı etkileşim halindedir. Bu etkileşim öğrenciyi aktif tutar, öğrenmeye karşı ilgisini artırır böylece öğrenmenin de kalitesi artar. Bu felsefede birey çok değerlidir ve verilen eğitim onu daha da değerli kılacaktır. Birey sağlam bir kişiliğe sahip olmalıdır. Kendi kararlarını verebilen, kültürlü, yaratıcı ve aklını kullanabilmelidir. Bu özelliklere sahip olan bireyin idealist eğitimde okul kültüründen yararlanması söz konusudur. Çünkü okul idealistlere göre kitlelere hitap eden toplumsal bir kurumdur. Dersler aracılığıyla bireye soyut düşünebilmenin öğretildiği bir ortam olarak düşünülmektedir.

İdealist eğitimde programlarda yer alan ders dışı etkinlikler de önemli rol oynamaktadır. Çünkü idealist anlayışta bireyin ruhu kadar bedeni de iyi yetişmelidir. Okul kültürüne hâkim olan idealist yaklaşımda ulusal değerler, kabul edilen evrensel değerler kapsamında oluşturulan programlar uygulanmaktadır. Böylece etkili ve verimli bir okul ortamı oluşturulması hedeflenmektedir. Çalışmaları destekleyici nitelikte ödül ceza sistemi, disiplinli ve kurallı olma gibi sistemler de idealist eğitim sisteminde yer almaktadır. Böylece lider vasıflı bireyler yetiştiren, sosyal sorunların farkında olan, evrensel değerlerin bilincinde olan bireyler yetiştirebilmektedir.

2.2.2 Realizm ve Eğitim

Realizm idealizme göre farklı bir yönde hareket etmektedir (Arslanoğlu, 2012). Yani kültürü, değerleri önemseyen idealizmin aksine daha somut gerçeklere yönelir. Ancak birbirilerine zıt akımlar olarak görülmemektedir. Realizm; evrendeki her şeyin bireyin zihninden bağımsız olduğunu savunmaktadır. Akarsu'nun da (1975) belirttiği gibi realizmde gerçek bilginin varlığı söz konusudur. İnsan bilgisinin bağımsız olarak var ve gerçek olduğu savunulmaktadır. Yani bir bilgi vardır ve olduğu gibidir, bireye göre farklı anlamlar içermez. Birey ancak aklını kullanarak bu

bilgiye ulaşabilir. Değer yargılarından iyi iyidir, kötü ise kötü. Bu bağlamda bireylere gerçek anlamda iyiliğin ve kötülüğün ne olduğu öğretilmelidir. Kısaca realizm, nesnel bir düzenin varlığından bahsetmektedir.

Realizme göre eğitimin amacı bireyin aklını geliştirmektir. Bunu da bilgi aktarımı sayesinde yapmaktadır. Bireylere akıllarını kullanmayı, kendilerini ifade etmeyi öğretmeyi amaçlamaktadır. Realist eğitimde amaç bireyi mümkün olabilecek en iyi bilgi ve yeteneklerle eğitmek ve bireyi memnun etmektir. Bilgiyi edinmekse akla önem vermekten geçer. Aynı zamanda realist eğitimde birey toplumun bir parçası olarak bilgili ve erdemli olmalıdır. Realist eğitimde farklı disiplinlere de yer verilir. Bunları araştırmak ve öğrenmek gerekmektedir (Arslanoğlu, 2012).

Guttek (1997), realizmde eğitimin amacı insanın aklını geliştirmek olduğunu vurgulamaktadır çünkü insan sadece aklıyla bilgiye ulaşabilir. İdealizmin aksine gerçek bilgi gözlemlenebildiğinden ona akıl ve duyularla ulaşılır. Eğitimin diğer bir amacı ise bireyin yeteneklerini geliştirerek bireyin mutlu olmasını sağlamaktır. Eğitimin amaçlarından bir başkası da gelecek kuşaklara bilgi aktarımının sağlanmasıdır. Böylece ideal toplumun oluşmasına bireyi hazır hale getirmeyi hedeflemektedir.

Sönmez (2005), realizme göre öğretmenin bilgi aktarımı konusunda uzman ve öğrencilere araştırmayı öğreten bir yol gösterici olduğunu belirtmektedir. Çünkü zihinsel gelişim büyük önem taşımaktadır. Öğretmen disiplinler arası bağ kurabilmeli ve bunu öğretime yansıtmalıdır. Amaç öğrencileri öğrenmeye hazır hale getirmek, bilgi ve yeteneklerle donatmaktır. Realist öğretmenin amacı öğrencilerin var olan yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemeli ve öğrencileri bu doğrultuda motive etmelidir. Çünkü öğretmen profesyonel bir öğretici olmalıdır.

Öğrenci de kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Yani kendi kendine düşünmeyi, bilgiyi öğrenmeyi istemesi gerekmektedir. Buna göre Bilgiyi keşfetmek ve onu gerçek hayatta kullanmak önemlidir. Arslanoğlu'na (2012) göre realist bir öğretmen; öğrencisinin mevcut durumunun farkında olmalı ve ders anlatma, tartışma, deney ve gözlem gibi çeşitli yöntemleri bir arada kullanmalıdır. Öğretmen sadece bilgi aktaran değil aynı zamanda öğrencilerini eğlendirerek motive edebilen rolleri de benimseyebilir. Ancak ana hedef her zaman bilgi aktarımı olmalıdır.

Realist eğitimde okul kültürü programlarla desteklenmektedir. Programlar dahilinde öğrencilere dersler aracılığıyla sunulan bilgiler realist bir anlayışın ürünüdür. Sosyal bir kültür ortamı olan okullar bireyi bilgi alanları konusunda aydınlatırken, aynı zamanda aklını da geliştirmeyi hedeflemektedir. Dahası bireye aklını kullanmayı öğretmek ne istediğini bilen, kendini istediği ölçüde ifade edebilen ve bu konuda bireyi cesaretlendiren bir tutum sergilemektedir. Bireye bilgi aktarırken hem zihinsel anlamda gelişmeleri sağlarken hem de onları araştırma yapmaya teşvik etmektedir.

Realist okul kavramında her bireyin, kurumun toplum içerisinde bir rolü vardır. Ertürk (1972) toplumun rollerini üstlenen bireylerin de okullarda tam donanımlı yetişmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bilgiyi bireye aktararak bireyin bilgiyi öğrenmesi ve onu araştırmasını hedeflemektedir. Realist okulun temel işlevi öğrencinin zihinsel gelişimini sağlamaktır. Bu yüzden öğretmenleri bu doğrultuda yönlendirmek de realist okul görevleri arasındadır. Öğrenme ortamının yeterince özgür ve öğrenmeye elverişli olmasını sağlamak okulun misyonu sayılmaktadır.

2.2.3 Pragmatizm ve Eğitim

Pragmatizm; duyularla tecrübe edilen bilgilerin öğrenilmesini savunmaktadır (Alkan, 1983; Turgut, 1991). Pragmatizmde duyularla tecrübe edilebilen bilgilerin

bilinebileceğine inanılmaktadır. William James, bir fikrin doğruluğunu o fikri benimseyenlerin tatmin edilmesine bağlar (Tozlu, 1997, s. 58). Aklın öneminden çok tecrübe ve deneyimin önemi vurgulanmaktadır. Bu inanışta doğuştan gelen bilgiyi savunan realizm akımının tam tersi yönündedir. Bireyin bilgiyi edinebilmesi için içinde yaşadığı toplumdaki izlenimleri, deneyimleri, tecrübeleri, duyularına göre hislerine ihtiyacı vardır. Bu da pragmatist eğitimin net bilgilerden oluşmadığı ve değişime açık olduğunu göstermektedir. Var olan bilgiyi aramayan pragmatistler bilginin deneyler ve tecrübelerle edinilerek gerçeğin de her an değişebileceğine inanmaktadırlar. Çünkü birey sosyolojik bir varlık olarak sürekli değişime açıktır. Bu yüzden bireyi alacağı eğitim de aynı şekilde değişime açık olmalıdır.

Eğitimin tanımlarından olan bireyde istendik yönde değişiklikler sağlamak da pragmatik anlayışla örtüşmektedir. Çünkü eğitimin amacı bireyin aklını, zekasını geliştirmek ve bireyi değişen dünyaya hazırlamaktır. Bu yüzden gerçek hayattaki çalışma şekillerini, tecrübelerini ve pratik olmayı bireye öğretmek gerekir. Turgut'a (1991) göre, pragmatist eğitimde aynı zamanda değişen çağı takip ederek bireye faydalı ve güncel bilgilerin öğretilmesi de vurgulanmaktadır. Çünkü hayata birebir uyumlu ve başarılı bireyler yetiştirmek oldukça büyük önem taşımaktadır. Katı eğitimin aksine değişen ve gelişen bilgiler ön planda tutulmaktadır.

Birey keşif ve buluşlar içerisinde kendi öğrenmesinde aktif rol almalıdır. Bu ortamda öğretmen kontrolcü bir yapıdan çok rehber konumundadır. Rehber konumundaki öğretmen, temel çıkış noktasını öğrencilerin gereksinimlerinden belirler. Yapıcı (2013), öğrenciyi motive eden bir yapıda olan öğretmen, öğrenciyi merkeze alır görüşünü savunmaktadır. Sınıf içinde en çok kullanılan yöntem ise problem çözme yöntemi olmalıdır. John Dewey de problem çözme aktivitesinin gerekli olduğunu

vurgulamaktadır. Çünkü öğrencinin kendini yönlendirdiğini ve disipline ettiğini ileri sürer (Guttek, 1997). Çevreden esinlenerek durumlar ve problemler oluşturarak öğrencilerin hem çevresini hem birbirlerini hem de oluşturulan problemi daha iyi anlarlar. Öğretmen, öğrencisini bu çalışmalara aktif olarak katmak içinse onların ilgisini çekecek problem ve durumlar tercih etmelidir. Böylece öğrencinin bilgiyi öğrenmek için ilgisi de artacaktır. Öğrenci neyi öğrendiğini bilerek öğrenme sürecine başlayacak daha sonra neden öğreneceğini de bilecektir. Bu sayede öğrenme daha anlamlı ve kolay olacaktır. Çünkü pragmatist eğitimde öğrencinin konuya duyduğu ilgi ve merak oldukça önemli konumdadır.

Alkan (1983) ve Tozlu (1997) pragmatizm anlayışının hâkim olduğu okul ortamında öğrencileri planlanmış programlar doğrultusunda eğitmektense öğrencilerin ilgi duyduğu konulara yönelmelerine izin verildiğini ifade etmektedir. Böylece önce ilgileri doğrultusunda eğitilen öğrenciler daha sonra sistemli bir eğitim içerisine daha kolay girebileceklerdir. Yani gerçek hayata dair durumlar okul programlarına entegre edilmektedir.

Pragmatizmde düzenlenmiş problemlerle öğrenme ortamı oluşturulur, böylece öğrenci problemleri koşula ve çevreye uygun koşullarda çözer. Böylece daha iyi kavramaları sağlanır. Düzenlenmiş problem demek, öğrencinin ilgi ve tutumuna göre şekillendirilmiş problemler demektir. Problem merkezli bir öğretimden bahsedilmektedir. Öğrenci hayata dair bilgiyi öğrenerek, neden öğrendiği konusunda da tatmin olur ve öğrenme anlamlı kılınır. ‘‘Pragmatistlerce; öğrenmede, öğrenci ilgi ve merakı, en önemli faktör durumuna yükseltilmiştir’’ (Tozlu, 1997, s. 59). Pragmatist anlayışa göre öğrenci ilgisi doğrultusunda eğitime yönelmelidir. Daha sonrasında ise eğitim bu doğrultu da organize olur hedeflenmektedir.

Pragmatist anlayışta okul ve hayat birbirinden uzak olmamalıdır. İki kavram da birbirinin devamı niteliğindedir. Yapıcı'nın (2013) da ifade ettiği üzere okul hayatın kendisini oluşturmaktadır. Okul için hazırlanmış yapay bir ortam değildir. Hayatın kendisini öğretim programının temeline alan bu akım bilgilerin sabit değil değişen ve gelişen bir yapıda olduklarını da savunmaktadır. Çünkü öğrenciye tecrübe yoluyla bilgi kazandıran, kendi çalışma yollarını bulmasını sağlayan bir öğretim söz konusudur. Bu sayede bireylerin de gelişim ve değişime açık olması sağlanmaktadır.

2.2.4 Varoluşçu Yaklaşım ve Eğitim

Varoluşçu yaklaşımda geleneksel konular ve problemleri ele almak yerine hayata dair güncel konular ele alınmalıdır. Birey ise kitabi bilgilerle değil de soyut birey olarak ele alınmaktadır.

Günindi (2014), varoluşçu felsefede eğitimin doğal bir süreç olduğunu savunur. Aynı zamanda bu felsefi akıma göre öğrenme paylaşılan bir süreçtir. Bireyler sorumluluk alır ve öğrenmede pay sahibi olurlar. Bireye eğitim hayatı boyunca seçenekler sunulur ve birey istediğini seçer. Ortamı sağlamak ise öğretmenin görevi olarak görülmektedir. Bu sayede bireye düşünebilmeyi, akıl yürütmeyi ve kendi kararlarının sorumluluğunu almayı öğretmek hedeflenmektedir.

Bakır (2012), bireyin öznelliklerinin kesinlikle göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Birbirinin aynı bireyler yetiştirmek yerine kendine özgü bireyler yetiştirmek esastır. Bu yüzden birey çok önemlidir. Grup hayatı kavramına karşı çıkılmakta ve bunun bireyin kişiliğine zarar verdiği savunulmaktadır. Çünkü grup çalışmaları bireyin orijinal fikirlerini kaybetmesine ve hürriyetinin zedelenmesine yol açar. Varoluşçu yaklaşımın hâkim olduğu okullarda, bireylere özgürlük

sağlanmalı, baskı unsuru ortadan kaldırılmalı, birlikte uyum çalışmalarına yer verilmemeli, serbest iradenin zedelenmesi önlenmelidir.

Öğretmenin, onun izlediği programın ve öğrencinin olması öğrenme için yeterlidir. Öğretmen öğrencileri yönlendiren bir role sahiptir (Alkan, 1983). Buna göre realizmin aksine bilgi vermez ya da pragmatizmdeki gibi sadece danışman olarak rol oynamaz ve idealizmdeki rol model olarak eğitimdeki yerini almaz denilebilir. Yani varoluşçu yaklaşımda öğretmen bireyin kendini gerçekleştirmesinde onu yönlendiren, öğrencisine yardımcı olan bir konumdadır. Çünkü varoluşçu yaklaşımda öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı savunulmaktadır.

Öğrenciler gerçek hayattan kesitler ile öğrenimlerinde rol aldıklarından hata yapmaktan korkmamaktadırlar. Böylece öğretmen, öğrencilerini yönlendirerek kendi fikirlerini öğrenme ortamına taşımalarını sağlamaktadır ve kendi fikirleri olan, taklitten uzak özgün ve hür bireyler yetiştirmektedir (Tozlu, 1997). Bu bağlamda öğretmenin varoluşçuluk felsefi akımına göre amacının öğrencilerin var olan özelliklerini artırmak ve kendi değerler sistemini özgürce geliştirmesine yardım etmek olduğu ifade edilebilir.

Sınıf içerisinde önemli olan öğrencinin kendisi olurken bilgi ön planda tutulmamaktadır. Tozlu (1997), bir öğretmen için öğrencisinin neyi ne kadar öğrendiği değil de öğrendiklerini kullanıp kullanamamasının önemli olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Varoluşçu felsefede eğitimin temel amacı bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlamasına ortam hazırlamaktır. Okullar da bireye özgür ortamlar sunmalıdır. Çünkü toplumlar bireyin kendisini ifade etmelerinde, karar verebilmelerinde

sınırlayıcı durumdadır. Varoluşçu yaklaşımı benimseyen okullarda sınırları belirli olan, planlı bir toplum anlayışı kabul edilmemektedir (Günindi, 2014). Öğrencileri gruplar şeklinde eğitmenin doğru olmadığını ve bireysel sorumlulukları olan etkinliklerle desteklenmeleri gerektiğini savunur (Tozlu, 1997). Bireylerin özelliklerine uygun eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi ve yapılması için gerekli ortamın oluşturulması sağlanabilir. Çünkü grup etkinlikleri bireyleri standartlaştırmak demektir. Bu grup eğitimine tamamen karşı çıkıldığı anlamına da gelmez. Ancak bireyin grup etkinliklerini kendi gelişimi için kullanması ve gruptan çeşitlilik anlamında faydalanması gerekir.

Bireyin ölüm ve yaşam inancı içerisinde olması gerektiğine inanılan Varoluşçu yaklaşımda bu durum okula şu şekilde yansımıştır: Öğrenciler aldıkları kararların kendilerine ait olduğunu bilerek kararları doğrultusunda yaşamayı öğrenirler. Bu sayede sorumluluk alma bilinci gelişirken özgürce kararlar alabilen bireyler haline gelirler. Ayrıca bilgi meslek kazanmada bir araç olarak görülmemeli aksine bireyin kendini geliştirmesine yardım eden bir kavram olarak görülmelidir (Ergün, 1996).

2.3 Eğitim Felsefeleri

2.3.1 Daimicilik

Platon, Aristo, Descartes, Spinoza, Locke, Kant, Hegel gibi isimler bu felsefenin savunucuları olarak bilinmektedir (Çüçen, 2012). Daimicilik eğitim felsefesi gelenekselci bir yapıya sahiptir. Bu yapısı gereği daimicilik değişime karşı olumsuz bir tutum sergilenmektedir. Gutek'in (1997) de belirttiği gibi daimicilik eğitim felsefesinde aklın ve değişmez bilginin varlığından bahsedilmektedir. Bireylerin değişmez ahlaki değerler doğrultusunda yetiştirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Daimicilik felsefesini benimseyen bireyler eğitimin evrensel nitelikteki değişmez

gerçeklere göre şekillendirilmesi üzerinde dururlar. Bu doğrultuda bireyler insan doğası ve ahlaki ilkeler gibi değişmez gerçekler doğrultusunda sağlam ve doğru karakterli olarak yetiştirilmeli ve evrensel gerçeklere uyum sağlamalıdır. İnsan doğası ve ahlaki değerler her zaman ve her yerde aynı olacağından eğitimin de her zaman ve her yerde aynı olacağı gibi tutucu bir fikir benimsenmektedir. Bu aynılık durumundan birey aklı sayesinde kendini farklılaştıracağı için eğitim de bireyin aklına ve zihin gelişimine yönelik olmalıdır. Bireyin dünya yaşamına ait temel konuları bilmesi, geçici konularla vaktini harcamaması, her zaman doğru ve iyi bilineni öğrenmesi hedeflenmektedir.

Alkan (1983) ve Günindi (2014), daimici eğitim anlayışında matematik, mantık, felsefe, dil-toplum ve doğa bilimleri ve klasikler temel alınarak eğitim programı hazırlandığını ifade etmektedirler. Bu eğitim programı otoriter öğretmen sayesinde eğitim ortamına sunulur. Daimici eğitim anlayışına sahip olan öğretmen geleneksel yöntem ve tekniklerle sınıfına hitap eder. Bu yöntem ve teknikler tümdengelim, düz anlatım ve aktarım şeklindedir. Sınıfın otoritesi öğretmen olduğu için katı kurallarla kontrol edilen pasif öğrenciler etkin role sahip değildirler. Daimici öğretmen, eğitim öğretim sürecinde gerekli gördüğü yerde ceza verme hakkına sahiptir. Ayrıca sürecin merkezinde, ortamı yönetmekte uzman ve öğrenciler için rol model konumundadır. Daimici eğitim anlayışında sunulan eğitim öğrencilerin zihinlerini aktifleştiren sorulardan oluşmaktadır. Sonrasında ise nelerin öğrenilip öğrenilmediğine ilişkin soru cevap yöntemiyle kontrol sağlanmaktadır.

Bilginin kaynağı akıl olduğundan entelektüel eğitim (zihin gelişimi) önemlidir (Doğanay ve Sarı, 2003). Eğitim hayatın bir kopyası değil, ona hazırlıktır. Okulun temel işlevi kültürü etkili bir şekilde yeni kuşaklara aktarmaktır.

2.3.2 Esasicilik

Esasicilik eğitim felsefesi, realizm felsefi yaklaşımından etkilenmektedir (Aslan, 2017). Esasicilik; insanı hem kültürel hem de toplumsal bir varlık olarak tanımlamaktadır. Bireylerin bilgi açısından donanımlı olmadığını savunmaktadır. Bu yüzden bilgiyi elde etmek için tümevarım yolu kullanılmalıdır. Kesin doğru olan bilginin bireye öğretilmesi için de okullar devreye girmektedir. Okullara düşen görev ise geçmişten başlayarak günümüze kadar biriken bilgi ve kültürel değerleri öğrenciye öğretmektir. Esasici eğitim anlayışında işlenen konular gerçek hayattan alınmalıdır. Eğitim programında temel beceriler olan okuma, yazma ve matematiksel becerileri, fen ve toplum bilimleri, genel kültür dersleri vardır. Eğitimin amacı bireye hayatın bütünlüğüyle ilgili bilgiler kazandırmaktadır. Alkan'ın (1983) bu konudaki görüşü; esasici felsefi düşüncede temel amaç, her toplumun sahip olduğu kültürel miras, toplumun edinilmiş bilgisi sonraki kuşaklara aktarılmalıdır şeklindedir. Bu aktarım sayesinde hem bilgili hem de bu bilgilerden kaynaklı tecrübeli insanlar yetiştirilebilir. Ayrıca bu sayede bireylerin yetenekleri de geliştirilebilir. Dahası bireyler topluma uyan, ahlak ve erdem sahibi olarak yetişeceklerdir. Bireyi değiştirerek toplumu da geliştirmeyi de hedefler.

Var olan bilgiyi aktarmak söz konusu olduğundan yenilik ve yaratıcılık geri planda bırakılmıştır. Günindi'ye göre (2014) eğitimin görevi öğretmendedir ve öğretmen merkezdedir bu bağlamda konular ve dersler öğrenciden daha önemlidir. Öğretmen kültürel aktarımda görevlidir. Her daim öğretmenin tutarlı ve donanımlı olduğu savunulmaktadır. Öğrencinin donanımsız olduğu görüşüyle öğretmene bağlı olduğu, ezber ve tekrar yöntemlerini kullanması gerektiği savunulmaktadır. Öğrencinin ancak kitapları okuyarak ve öğretmenlerini dinleyerek başarılı olabileceği ifade edilmektedir. Esasici eğitimde öğretmen, öğrenciyi denetleyen, sıkı çalışmasını

sağlayan ve disiplinli bir öğrenme ortamı sunan rollere sahiptir. Öğrencinin karşılaştığı problemleri kendi çözmesini bekleyerek zaman kaybetmeyen, çözerek sonucu öğreten bir roledir. Ayrıca eğer gerekirse ceza yöntemini kullanır ve otoriter davranır. Öğrencilerini denetlerken ise ne anlattıysa, kitaplarda ne yazıyorsa o bilgileri geri ister. Çünkü öğrenci pasif bir konumda ezber yapar ve sorulduğunda cevap verir.

2.3.3 İlerlemecilik

İlerlemecilik eğitim felsefesi filozof John Dewey öncülüğünde geliştirilmiştir. Yazıcı (2017), ilerlemecilik eğitim felsefesi hakkındaki görüşü geleneksel eğitimin aksine değişime açık bir yapıya sahip olduğu şeklindedir. Bu felsefede amaç öğrencileri değişen dünya şartlarına uygun olarak yetiştirmektir. Geleneksel eğitimin dayattığı katı kurallı, öğretmen merkezli ve pasif öğrencinin bulunduğu eğitim ortamındansa; günlük hayatın değiştiği oranda değişen ve gelişen eğitim ortamını savunmaktadır. Çünkü İlerlemecilik eğitim felsefesinde eğitim sürekli değişen bir yapıdadır ve bu yapıyla da toplumu da değiştirmesi beklenmektedir. Ayrıca bu anlayışta bireylerin geçmişe ait düşünce tarzları ile yetiştirilmesi yanlış bulunurken yenilenen düşünce tarzları ile yetiştirilmesi toplumun ilerlemesinde rol oynamaktadır.

“İlerlemecilik; eğitim, süreç ve etkinliklerinin sürekli değişim içinde olması gerektiğini savunan bir eğitim inancıdır” (Topses, 2006; Ekinci, 2007; Akt. Okut, 2011, s. 40). Bu nedenle geleneksel eğitimin aksine sert anlayış değil, hayatın içinde var olan değişimleri, yenilikleri öğrenme ve öğretmenin gerekliliğinden bahsedilir. Eğitimin öğrencinin ilgi ve isteklerine uygun olması gerektiği, öğrenciye problem çözme becerisinin kazandırılması gerektiği ve birlikte çalışma olgusunun geliştirilmesi gerekir. Birlikte çalışma öğrencide rekabet duygusunu azaltacak ve

demokratik öğrenme ortamı da sağlayacaktır. Öğretmen de bu ortamda grupları yönetme, onlara yardım etme ve grup çalışmaları konusunda yeterli olmalıdır (Turgut, 1991).

Öğretmen sadece yardımcı ve rehber konumda görev alır. Çünkü ilerlemeci eğitim anlayışına sahip öğretmen otoriter bir disiplinle değil, sevgisiyle eğitim verir. Öğrencilerine demokratik bir ortam sağlar. Öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alır ve program, ders gibi kavramlara önem vermektense öğrencinin birey olarak gelişimine önem verir. Eğitim ortamını da güncel hayata dair konulardan oluşturur. Dahası eğitim ortamında asla cezaya yer vermez. Öğrencilerini eğitim süreci boyunca değerlendirir. Ancak Ergün (1996) bu konudaki görüşünde disiplinin olmadığı bir eğitim ortamında, eğitim kendisinden beklenen hedeflere ulaşamaz diyerek öğretmenin disipline etme ihtiyacını vurgulamıştır.

Pragmatizm felsefi yaklaşımını temel alan ilerlemecilik eğitim felsefesinin öğrencilerin deneyimlerine ve deneyimleri ile öğrenmesine önem verdiğini ifade etmektedir (Bakır, 2012). Bu eğitim anlayışı; öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek hayatta kullanabileceğini yani aslında yaşamayı öğrendikleri görüşünü savunur. Ayrıca öğrencilerin olaylar üzerinde yaptıkları gözlemler ile yaratıcılıklarını geliştireceklerini de ifade etmektedir. Çünkü tecrübeler edinmeleri öğrenmeleri için etkili bir yoldur. Okulun gerçek hayatın bir benzeri olduğu fikrine dayanılarak öğrencinin aldığı eğitimle hayatını rahatça sürdürmesi beklenmektedir. İlerlemecilik eğitim felsefesi bireyin kendi kendine düşünerek öğrenmesine de önem vermektedir. Böylece öğrenci öğrenme sürecinde aktif olur ve bir otorite bağımlılığından uzak öğrenme oluşur. Bir otorite olmadan öğrenen öğrenci kendine özgü yaratıcı fikirlere

sahip olur. Yaratıcı fikirleri, hayata dair tecrübeleri ile karşılaştıkları problemleri çözer ve kendi öğrenmesini yönlendirmiş olur.

2.3.4 Yeniden Kurmacılık

“Bu akımın dayandığı temel felsefe Pragmatizm olup John Dewey, Isaac Bergson, T. Brameld bu akımın temsilcilerindendir” (Sönmez, 2005, s. 105). Yeniden kurmacı eğitim anlayışında toplum merkeze alınarak, toplumdaki tüm sınıflara hitap eden bir eğitim programı düzenlenmektedir. Çünkü; bu felsefenin amacı toplumu yeniden düzenlemek, topluma gerçek demokrasiyi yerleştirmektir. Toplum sürekli değiştiği ve geliştiği için eğitim de değişecek ve gelişecektir. Bu noktada bilginin kesin doğru olmadığı, değişebilecek özellikte olduğu vurgulanmaktadır.

Eğitim yeni bir toplumsal düzen yaratmaya girişmelidir. Demokrasinin topluma işlenmesi, insanların demokratik olmayı ve o düzende yaşamayı öğrenmesi, karşılaştıkları sorunlar karşısında demokratik çözümler üretebilmeleri ve hayatlarında uygulayabilmeleri hedeflenmektedir. Bir başka deyişle toplumu sürekli olarak değiştirerek yenilemelidirler (Ergün, 1996). Öncelikle okul programlarında sosyal, kültürel, ekonomik gibi toplumsal konular yer almalıdır. Böylece bireyler topluma dair güncel bilgilere sahip olacak ve okulda öğrendiklerini hayatlarında kullanabileceklerdir (Bakır, 2012).

Öğretmenler de programlar doğrultusunda verdikleri eğitimi sosyal, demokratik olacak şekilde değiştirmeli ve geliştirmelidir. Öğretmenin sınıf içerisinde demokratik olması gerekir, görüşlerin tartışılması ve öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilmesi de önemlidir. Bu yüzden sınıf içerisinde tartışma yöntemi kullanarak öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlar. Aynı zamanda problem çözme becerilerini geliştirmek için gerçek hayattan problemler sunar. Bu süreç içerisinde

cezaya asla yer vermez aksine öğrenciyi düşünmeye, yanıltan korkmamaya teşvik eder. Çünkü yeniden kurmacı eğitim anlayışında toplumun sosyal yapısını iyileştiren kültürlü bireyler yetiştirilmelidir. Bu anlayışta toplum ve toplumu yeniden inşa etmek büyük önem taşır ve bu da toplumu yani bireyi eğitmekten geçer. Toplumda var olan sorunlara çözüm önerileri getiren, bu süreçte aktif rol alan öğrenci ve öğretmenlerin varlığı söz konusudur (Alkan, 1983).

2.3.5 Varoluşçuluk

Bir sosyal varlık olarak insanın toplum içinde ve insan ideali için eğitilmesine karşındır. Varoluşçu anlayışa göre ölüm bize var olmanın ve yaşamının değerini göstermektedir. Ergün (1996), varoluşçuluğu kişinin yarın ölecekmiş gibi yaşaması ve hiç ölmeyecekmiş gibi çalışması ve kendini gerçekleştirme gerekliliği şeklinde açıklamaktadır. Yani bireyin özgür olması ve sorumluluklarını kendi seçebilmesi ön planda tutulmaktadır. Çünkü toplum içerisinde bireyin tek olduğuna inanılmaktadır.

Bu anlayışta, öğretmen ve öğrenci ilişkisi biraz daha farklılık göstermektedir. Burada amaç bilgi sunmak veya bilginin öğrenilmesi değil bireyin kendini gerçekleştirmesidir. Bireyin yaşama dair ölüm, sevgi, acı çekme, özgür olma gibi yaşamsal problemlerle ilgilenmesi beklenmektedir. Öğretmenin de bu süreçteki görevi yönlendirme yapmaktır. Tozlu (1997), öğretmenin yönlendirme dışında öğrenciye müdahale etmemesi durumunda öğrencilerin tamamen gerçek yaklaşımlarla ilerleyeceğini ve kendi fikirleriyle kendilerine özgü hayatta yer alacaklarını belirtmektedir. Bir diğer anlamıyla, orijinal olan bireyler yetiştirilmesi esastır.

Varoluşçuluk, bireylerin varlığı ile ilgili problemleri ele alan, onları kendi içinde değerlendiren bir felsefedir. Bu felsefe, bireyden bulunduğu anda en iyiyi

yaşamını, dünyevi sorunlarını çözmelerini ve hayatta eline geçen fırsatlarla yaşamını en iyi seviyede devam ettirmelerini beklemektedir. Eğitim açısından bakıldığında ise bireyin özünü kaybetmemesi için okulların tek tip olması eleştirilmektedir. Bireyin okul içerisinde kendi benliği ile var olması, kendini tanıması ve toplumda o şekilde rol alması savunulmaktadır. Tozlu' nun (1997) da ifade ettiği gibi varoluşçu eğitimde amaç bireyin bir programa ya da bir topluma uyumlu olması değil, o toplumda özgür olması gerekmektedir.

2.4 Akademik İyimserlik

Akademik iyimserlik kavramını ele almadan önce iyimserlik kavramını açıklamak gerekir. İyimserlik; belli durumlar karşısında gösterilen olumlu beklentiler olarak tanımlanabilir (Çağlar, 2014). Karşılaşılan durumlarda olayın ilerlemesine ve sonucuna olumlu bakabilmek anlamına gelmektedir. Bu nedenle de sonuca ulaşabilmek için fazla azim gösterirler.

Akademik iyimserlik eğitim hayatı, eğitim hayatında başarılı olma gibi konularda olumlu inanç ve güvene sahip olmak demektir (Bozkurt ve Ercan, 2017). Başarısızlıktan çok başarıya inanmak ve bu inanç doğrultusunda davranışlar sergilemek şeklinde ifade edilebilir. Bir öğretmenin akademik iyimserliğe sahip olması, bir okulda akademik iyimserliğin hâkim olması demek öğrencilere dair güven duygusunun ve başarabileceklerine ilişkin inançlarının geliştiği anlamına gelir (Bozkurt ve Ercan, 2017). Çünkü öğretmenin sahip olduğu inançlar önce onun düşüncelerine, daha sonra eğitim adına neler yapabileceğine ilişkin kararlarına, bu kararlar doğrultusunda sergileyeceği davranışlarına, sınıf içi ve dışındaki izleyeceği yol ve yöntemlere öncülük eder. Böylece kendini yeterli ve donanımlı hisseden ve bu doğrultuda ilerleyen öğretmen bu hislerini öğrencilerine yansıtacak ve birlikte pozitif

bir ilerleme kaydedeceklerdir. Pozitif ilerleme sayesinde öğretmen ve öğrenci arasında güven bağının oldukça sağlam olduğu ve bunun ilişkilere de yansıdığı da görülecektir. Zorluklar karşısında birlikte çalışıp çabalayan öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici grupları ideal eğitim ortamını oluşturacaktır. Öğretmen akademik iyimserlik algısı; öğretmenlerin birlikte çalıştığı yöneticiler, yine birlikte çalıştığı meslektaşları, eğitim öğretim verdikleri öğrencileri ve velilerinin işbirliğine ve aralarında olması gereken etkili iletişimle bağdaştırılmaktadır (Yıldırım ve Yılmaz, 2017).

Akademik iyimserlik kavramının öğretmen ve eğitim olgularının arka planında var olan oldukça önemli bir etken olduğu ifade edilebilir. Çünkü öğretmen; bireyi, daha sonra toplumu ve daha geniş anlamda bakıldığında ise geleceği şekillendiren bir role sahiptir. Dolayısıyla öğretmenin verdiği eğitim, inandığı eğitim, başarı ve başarısızlıklar karşısındaki tutumu, sergilediği davranışlar önce kendini daha sonra öğrencileri ve velileri etkileyerek bir kültür oluşturacaktır. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin oluşmasında kişisel yeterlilik inançları, bağlı buldukları kurumlardaki yönetici ile ilişkileri, yine çalıştıkları kurumlardaki meslektaşları, eğitimin temel taşı olan öğrencileri ve onlar sayesinde okul kültürüne dahil olan veliler ile iletişimlerini etkin rol almaktadır (Hoy ve McGuigan, 2006).

Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2000) öğretmenlerin okul kültürünün bir üyesi olduğunu ve bu kültür içerisinde öğretmenlerin inançları okulun kurum kültürü yapısını da etkilediğini savunmaktadır. Akademik iyimserlik temelinde kaliteli bir eğitim için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenmesini, okulların etkili bir eğitim mekânı olmasını, başarının yönetici ve veliler tarafından desteklenmesini barındırmaktadır. Yani genel anlamda bakıldığında akademik iyimserlik hem

öğretmende hem de okul kültüründe oluşması beklenen bir kavramdır. Açıklamak gerekirse; öğretmen akademik iyimserliğinde, başarabileceğine ilişkin inanç, veli ve öğrencileriyle oluşturduğu etkili iletişim ve güven duygusu olması gerekir. Ayrıca akademik iyimserlik inancı olan öğretmenin var olandan daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturma hedefi de olmalıdır. Kurum kültürü oluşmuş olması ve çalışan öğretmenlerin de bu anlamda yeterliğe sahip olması, birbirlerine güvenmesi ve akademik anlamda ortak başarı hedeflemeleri de okula ait akademik iyimserlik kavramının oluşması demektir.

2.4.1 Akademik İyimserlik Alt Boyutları

Akademik iyimserlik; pozitif psikoloji, olumlu bakış açısı, başarıya olan inanç, karşılıklı güven duygusu ilkelerinden oluşan bir kavramdır ve bu ilkeleri detayla ele alan üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar özyeterlik, güven ve akademik vurgudur (Kurz, 2006).

Aynı yıllarda akademik iyimserlik üzerine çalışan Sims (2011) ile Dipaola ve Wagner (2011), akademik iyimserlik algısının bilişsel, duygusal ve davranışsal unsurlardan oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır. Akademik iyimserlik alt boyutlardan özyeterlik bilişsel bir yapıya sahiptir. Güven alt boyutu ise duygusaldır çünkü içinde başkalarının ve kendi başarısına inanma gibi duyguları barındırır. Akademik vurgu alt boyutu ise davranışsal özelliğe sahiptir.

Akademik iyimserliğin alt boyutlarını farklı ifadeler ile açıklayan araştırmalar bulunmaktadır. Çoban (2010) akademik iyimserliği; akademik vurgu, yeterlik ve güven ile birlikte bütünsel bir yapıya sahip olması ile ifade etmektedir. Akademik iyimserliğin alt boyutları konusunda Hallmark (2013) ise öğrenci başarısında etkin özyeterlik, akademik vurgu ve öğrenci ve veliye duyulan güven boyutlarının oldukça

etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu üç faktör öğrenci başarısının yordayıcısı olmakla birlikte başarıda öğrencinin sosyal statüsü ve etnik kökeninden daha etkilidir.

Bir başka bakış açısıyla Hoy ve Smith (2007) akademik iyimserliğin aynı zamanda at boyutları olarak da bilinen öğretmen özyeterliği, öğretmen-öğrenci-veli güven ilişkisi ve akademik vurgudan oluşan bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Öğretmen özyeterliği denildiğinde bir öğretmenin öğrenciler üzerinde pozitif etkilere sahip olabileceğine dair inancı düşünülmektedir. Güven ilişkisi ise öğretmen, öğrenci ve velilerin işbirliği yaparak etkili bir eğitim öğretim ortamının hazırlanmasının temel bileşenlerindedir. Son alt boyut olan akademik vurgu ise tamamen başarıya odaklanmak, başarabileceğine inanmaktır (Şekil 1).



Şekil 1: Akademik İyimserliğin Üç Boyutu Arasında Karşılıklı Nedensel İlişki

Akademik iyimserliğin bileşenleri kendi içinde farklı anlamlara sahip olsa da ortak yönleri barındıran kavramlardır. Çünkü özyeterliği yüksek olan öğretmenin başarabileceği duygusuyla sınıf ortamındaki davranışları güven ortamını oluşturacak ve hem kendisinde hem de öğrencilerinde başarı azmi, isteği oluşacak ve akademik vurgu dediğimiz yüksek hedeflere ulaşma arzusu meydana gelecektir. Ancak bu üç bileşen birbirini tamamladığında istenilen akademik eğitim ortamı var olacaktır.

2.4.1.1 ÖzYeterlik

Bandura (1994) yeterlik kavramını bir işi ya da bir görevi yerine getirmek için bireyde mevcut olması gereken özelliklerin bütünü şeklinde açıklamaktadır. İş ya da görev, amacına uygun ve varılması gereken hedeflere ulaşarak etkili bir şekilde tamamlanmalıdır.

Özyeterlik kavramını farklı açıdan ele alan Zimmerman (2000), bireyin psikolojik ya da fiziksel özellikleri ile değil, bireyin performansı ile ölçülebilen bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Yani bireyin özyeterlik inancı sahip olduğu kişiliği ya da kendini nasıl hissettiğinden önce yerine getirdiği görevlere göre şekillenir. Ayrıca Zimmerman (2000) öğrencinin kendi içinde daha iyiye ulaşmasını vurgularken, diğer öğrencilerle yarış halinde olmasının özyeterlilikle alakalı olmadığını vurgulamaktadır. Değindiği bir başka konu ise özyeterlik inancının öğrencinin geçmiş performanslarından hareketle gelecekle ilişki içerisinde olmasıdır.

Bandura (1995), özyeterliliğin bireylerin durumlar karşısında neler yapabileceklerine ilişkin inançları olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin özyeterliliği ise öğretim ortamında karşılaştıkları durumlar karşısında neler yapabileceklerini, gösterdikleri çabaları ve sergileyecekleri davranışlarını kapsamaktadır. Birey olarak bakıldığında özyeterlik hissedildiği oranda olmasa bile hissedilen inanç, tutum ve davranışları etkilemektedir. Aslında özyeterliliğe olan inanç oldukça önemlidir çünkü negatif ya da pozitif olması bireyin davranışlarını doğrudan etkilediğinden, bu inancın pozitif yönde tutulması akademik anlamda da beklenen ilerlemelere yol açacaktır. Çünkü aslında bir zorluğu başarabilecek ya da bir görevi yerine getirebilecek yeterliğe sahip olmaması ancak başarabileceğine olan inancı sayesinde yenilebilir ve gerçekten de başarı sağlanabilir. Birey başarabileceğine ilişkin inanca sahip olursa bu onun

kararlarını ve davranışlarını etkiler ve var olan yeteneklerini de o yönde kullanmasını sağlar.

Eğitimci bir birey için yeterlik kavramı, Çoban'ın (2010) ifade ettiği gibi o bireyin sahip olduğu sorumlulukları yerine getirmesinde kullandığı bilgi birikimi, yetenekleri, sahip olduğu anlayışı ve sergilediği tutum ve davranışları içermektedir.

Bandura (1995), eğitim sisteminin tarih boyunca gelişmekte olan bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim sistemi ilk zamanlarda öğretmene çok da yüksek becerilere sahip olmaya gerek olmayan roller vermiştir. Aynı şekilde öğrencilerin de bilişsel becerilerini öne çıkaran bir sistemin varlığı söz konusudur. Gelişen teknoloji ve büyüyen bilgi çağında eğitim sistemleri de gelişim göstermiştir. Bu gelişimle birlikte eğitimde büyük rolü bireyin kendi öğrenmesinde başrolü aldığı görülmektedir. Eğitimde asıl hedef öğrenciyi eğitim anlamında donanımlı, bilgili, özyeterlik inancına sahip, ilgi alanlarına sahip kılarak hayatları boyunca kendi öğrenmelerinde aktif olmalarını sağlamaktır.

Nelson'un (2012) da ifade ettiği gibi akademik iyimserliğin önemli bir parçası olan özyeterlik, bir öğretmenin öğretim sürecindeki çalışmalarına, yerine getirmesi gereken görevlerinde kendilerine olan inançlarıdır. Bu inançların yanı sıra başarıya olan inançları ve öğrencilerin de başarılı olabileceklerine olan inançları da söz konusudur. Ayrıca okulu bir bütün olarak ele alarak, öğrenciler üzerinde pozitif bir etki yaratarak sürdürme ve tüm okulu buna dahil edebilmekle de ilişkilidir. Özyeterlik, farklı çalışmalarda farklı şekilde ifade edilerek açıklanmaktadır. Cassidy ve Eachus (2002) öz yeterliği bireyin bir durum karşısında yapacağı etkinlikleri düzenlemesi ve başarılı olup olamayacağı konusunda kendinin bilincinde olması şeklinde açıklamaktayken, Bandura (1994) bireylerin karşılaştıkları durumlar

karşısındaki tutum ve davranışlarının ne derece iyi olduğuna dair inançlarının özyeterlik inançlarının ta kendisi olduğunu ifade etmektedir. Hoy ve Smith (2007) ise daha geniş çaplı bir ifade ile öğretmenin kendi başarısına ve öğrencisine olan inancı ile birlikte o okuldaki tüm öğretmenlerin de öğrenci başarısına inanmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Eğitim öğretim sürecine başlamadan belirlenen hedefler ve hazırlanan planlar doğrultusunda nihai amaca ulaşma isteği ve özgüveni öğretmenlerin özyeterlik inancına vurgu yapmaktadır. Özyeterlik inancı öğretmenin kendini sorgulaması, yapabileceklerinin farkında olması ve yapması gerekenler için de öznel değerlendirmeler yapabilmesi demektir. Bu bağlamda kendi içinde başarılı olacağına dair inancı olan öğretmenin bu inanç dahilinde çevresindeki diğer bireylere de bunu aktarabileceği becerisi söz konusudur. Çünkü özyeterlik inancı bireyin düşüncelerini, davranışlarını etkilemektedir. Bu yüzden bireyin ne kadar yüksek özyeterlik inancı varsa o kadar başarılı davranışları olacaktır. Birey kendine olan inancı ile zorluk seviyesi fazla olan çalışmalarda bile kendini rahatça ifade edebilecek ve verimli olacaktır.

Bandura (1982) çalışmasında okul öğrenme sürecinde problemler karşısında yetersiz kalındığı durumların görüldüğünü ifade etmektedir. Bu durumların önlemesi ve soruna ait şiddetin azaltılması için bireyde korku, endişe gibi hislerin düşük seviyede olması gerektiğini, olumsuz hislerin düşük seviyede olmasının aynı zamanda özyeterlik inancının yüksek olması anlamına geldiğini, özyeterlik inancının yüksek olması ile olumsuz hislerin azalması arasındaki ters orantının hem öğrenci hem de öğretmen için geçerli olacağını ileri sürmektedir.

Özyeterlik inancı bir bireyde ne kadar fazla olursa o kadar da başarıma isteği ve hırsı olacaktır. Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy'un da (2010) çalışmalarında yer verdiği gibi hırs beraberinde ısrarlı olmayı ve zorluklara karşı dirençli olmayı da beraberinde getirdiğinden akademik anlamda başarı da kaçınılmaz olacaktır. Bu bağlamda tam aksi bir durumda düşük özyeterlik algısı olan birey ise başaramayacağı hissi ile birlikte kaygı, endişe ve stres duyacak ve bunu aldığı kararlara, sergilediği davranışlara da yansıtabilir. İşte bu nedenledir ki başarı düzeyi yüksek bireyler olan öğretmen ve öğrencilerin olması için, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının yüksek olması gerekmektedir. Bir başka açıdan ele alındığında; özyeterlik kavramı öğretmenlere akademik anlamda katkılar sağladığı ifade edilebilir. Çünkü özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenler akademik anlamda başarıya odaklanmış bireylerdir. Bu yüzden eğitim öğretim sürecinde akademik başarının artmasını hedeflemektedirler. Öğrencilerin akademik başarı odaklı eğitim alması, onların motive olması dolayısıyla öğretmenin de bireysel olarak motive olmasını beraberinde getirdiği söylenebilir.

Özyeterlik inancının davranışlara olan etkilerine bakıldığında inancı yüksek öğretmenlerin görev ve sorumlulukları karşısında paniklemeden, stres ve kaygı seviyesi yükselmeden planlı ve sistemli bir şekilde kendinden emin adımlarla ilerlediği görülmektedir (Bandura, 1994). Aksi durumda ise inancı düşük olan öğretmenin sorumluluklarını yerine getirirken zorlanma hissine kapılması, stres ve kaygı seviyesinin yükselmesine bağlı olarak da mantıklı düşünemediği ve olaylar karşısında bakış açısının daraldığı söylenebilir. Yani özyeterlik inancı bireyin davranışlarını doğrudan etkilemektedir denebilir. Bu bağlamda inancı yüksek olan

öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına olumlu yaklaşacağı ve başarabilecekleri hissi onların çalışma verimlerini de artıracığı düşünülebilir.

Sadece öğretmen açısından değil öğrenci açısından da bakıldığında özyeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin aynı performansı gösterdiği görülmektedir. Örnekleme gerekirse; verilen ödev ve sorumlulukları yerine getirirken kendine inanması, başarısızlık düşüncesinden uzak ve zorluklar karşısında kendine inanan öğrencilerin varlığı söz konusudur. Bu konuda Bandura (1993) sosyal faktörlerin de çocukların inançlarını ve bilişsel zekalarını şekillendirdiğini savunmaktadır. Yani ne kadar yüksek yeterlik inancı var ise, o denli iyi bilişsel kapasiteye sahip olacaklardır. Bu duruma örnek olarak ise aynı seviyede bilişsel becerilere sahip olan öğrencilerin, özyeterlik inancının verdiği güçle performanslarında farklılıklar görülmesidir.

2.4.1.2 Güven

Güven, bireyin karşısındaki kişinin kendisinin iyiliği için hareket ettiğini düşünmesi şeklinde ifade edilebilir (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006). Birçok sebepten dolayı Goddard, Hoy ve Tschannen-Moran (2001), öğrenci ve ailelerin okula bağlanmasını sağlayan anahtar rolün öğretmene olan güvenin ta kendisi olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda diğer etkenlerinde rolü olduğu inkâr edilmemektedir. Ancak gün içerisinde öğrenci ile sürekli iletişim halinde olan öğretmen; okul, aile ve öğrenci iletişim ağının ilk adımını atan kişidir. Çünkü öğretmen öğrenci ve öğretmen aile iletişimi öğretmenden alınan güven duygusu sayesinde güçlenir.

Akademik iyimserliğin diğer boyutu olan güven boyutunun başarılı olunacağına ilişkin inancın destekçisi olduğu söylenebilir. Bu inanç dahilinde öğretmenin öğrencilerin başarısı için okul ortamında var olan her bireye olan güveni ve onlarla işbirliği içerisinde olabilme durumu söz konusu olmakta hatta daha kapsamlı

bakıldığında okul yöneticilerinden, öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere kadar uzanan bir yapıdan bahsedilmektedir. Bu yapıya dahil olan her birey kararları ile eğitim sürecinde yer aldığı için kendini değerli hissedecek ve güven duygusu da pekişecektir (Hoy ve McGuigan, 2006). Hoy, Kurz ve Woolfolk Hoy (2008), özyeterlik ve güven arasında karşılıklı bir etki olduğunu ifade etmektedirler. Genel olarak bakıldığında da bir öğretmenin sadece özyeterliğe sahip olması onu tam anlamıyla akademik başarıya ulaştırması mümkün olmayabilir. Çünkü var olan bilgi birikimi ve başarabileceğine ilişkin inancın ortaya koyulması ve öğrencilere aktarılabilmesi için öğrenme ortamına güven duygusu hâkim olmalıdır. Güvenin olmadığı yerde öğrenme ortamı kusursuz olmayacak ve iletişim konusunda sıkıntılar meydana gelmesi mümkündür. Bu durum da beraberinde akademik anlamda başarısızlığı getirmesi beklenebilir.

Bu alt boyutta öğrencilerin sınıf içerisinde öğretmenine olan güveni ile okul dışında ailelerine olan güven duygusu oldukça önemlidir. Çünkü karşılıklı duyulan güven beraberinde karşılıklı saygıyı da getirir ve eğitimde güvenin ilk adımı öğretmen öğrenci ilişkisi ile başladığı söylenebilir.

Hoy ve Smith (2007), sınıf ortamı olarak bakıldığında güven alt yapısıyla yetişen bireylerde köklü davranış değişikliklerinin de meydana geldiğini çalışmalarında belirtmektedirler. Sınıf içerisinde duyulan güvenle beraber saygı, anlayış ve yardımseverlik, dürüst olma, fikirlerini açıkça ifade edebilme gibi temel değerler de gelişmektedir. Gelişen bu değerler sadece sınıf içerisinde kalmayacak ve öğrenci aile işbirliği ile ailelerde de etkili olacaktır. Sağlıklı ilişkiler ve huzur ortamında geçen akademik eğitim hem öğretmen öğrenci hem de aile öğrenci öğretmen ilişkilerine pozitif bir boyut kazandıracaktır. Ailelerin de bu güven ilişkisinde olması önemlidir

çünkü başarı sadece okulla sınırlı değil ev ortamında da desteklenirse istenilen düzeye ulaşabilir. Çünkü bireyin öğrenme ortamı sınıfla sınırlı kalmayarak genişleyecek ve birey kendini farklı alanlarda da geliştirme fırsatı bulacaktır.

Kurşun ve Yılmaz (2015) bu ortamın oluşabilmesi için öğretmen öğrenci, öğretmen aile, öğrenci aile gibi ikili ilişkilerin güven bağıyla kurulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sayede öğrenci kendisinin bir birey olarak değer gördüğünü hissedecek ve başarıya olan tutumu ve inancı da güçlenecektir. Çünkü öğretmenler güven duygusunun hâkim olduğu bir ortam sunduklarında öğrenciler kendilerini daha rahat hissedecek ve ifade edeceklerdir. Kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda öğrenme ortamı daha kaliteli olacak ve hedeflenen başarıya ulaşabilmek bir adım daha kolay olacaktır. Yine güven duygusu gelişmiş olan öğrenme ortamlarında artan başarıyla beraber bireyde mutlu olma hissi de artacaktır. Çünkü başarı aynı zamanda beraberinde kişisel tatmin ve mutluluk duygusunu da geliştirecektir. Aksi bir durum söz konusu olduğunda güven duyulmayan kişi veya ortama karşı olumsuz tutum sergilenecek ve iletişim seviyesi düşecektir. Mecburi olduğu hissedilen bir iletişimin sağlayacağı ilişki yüzeysel kalacak ve öğrenme ortamı da bundan negatif etkilenecektir. Kaliteli bir öğrenme için iletişimin derine inebilmesi, yine aynı şekilde derinden ve birbirine bağlı ilişkilerin kurulması gerekmektedir. Ancak bu sayede öğretmen ve öğrenci birbirini etkili bir şekilde ifade eder ve karşısındakini anlayabilir. Kendini açıkça ifade etme ve karşıdaki bireyle derin bir iletişim olan öğretmen ve öğrencinin arasında oluşan bağ akademik başarının da temelini oluşturmaktadır.

Kendini güvende hisseden öğrenci eğitim öğretim sürecine daha aktif katılacak, kendi öğrenmesinde etkin rol alacak ve elinden gelenin de fazlasını yapmaya

çalışacaktır. Başarıya ulaşmak için emin olmayı beklemeden, yanlışlık olursa başarısız olurum algısına düşmeden sürekli denemeler yapacak, fikirlerini sunacaktır. Yalçın (2013), Bozkurt ve Ercan'ın (2017) da vurguladığı gibi ortak bir şekilde hissedilen güven öğrenme ortamındaki pozitif havayı artıracak ve akademik anlamda performans değişimleri de meydana gelecektir. Çocuklarındaki akademik değişimi, öğrencinin güven duygusunun arttığını, kendini daha net ifade edebildiğini, sorunlar karşısında çözümler üreterek çalışmasına devam ettiğini, karşılaştığı olumsuz durumlar hakkında bile pozitif bir tutuma sahip olduğunu gözlemleyen veliler de bundan etkilenecek ve öğretmen öğrenci güven ağına yeni bir halka olarak onlar da katılacaktır. Velilerin de desteği ile akademik başarıyı elde edebilmek adına konan hedeflere ulaşmak daha kolay ve sağlam olacaktır. Öğrenme sürecinde öğretmenine güvenen öğrenci, koyduğu hedeflere ulaşma yolunda bilgi birikimi ve deneyimlerini aktarırken velisine ve öğrencisine güvenen öğretmen ve çocuğunun eğitim hayatını öğretmene teslim eden velinin öğretmen ve okula duyduğu güven aslında akademik iyimserliğin temel yapılarındandır.

Güven duygusunu bireyin karşısındaki bireyden zarar görmeyeceğini aksine bu ilişkiden yararlanacağını ve birlikte bir amaç için çalıştıklarını hissetmeleri şeklinde açıklanabilir (Hoy ve Tschannen- Moran, 1999). Bu açıklama eğitim öğretim ortamında ele alındığında, bilgi birikimini aktaran öğretmenin kendisini geliştirdiğini ve yeni bilgiler öğrendiğini hisseden öğrenci bu ilişkiden fayda sağladığının farkında olur ve öğrenmeye istekle katılır. Yeni nesillere bilgi birikimini aktararak donanımlı bireyler yetiştiren öğretmen koyduğu hedeflere ulaşmanın vermiş olduğu hazla çalışmalarına devam eder. Bu süreçte çocuğunun geliştiğini,

yeni bir şeyler öğrendiğini ve hayata atılmak için donanımlı bir şekilde eğitildiğini gören veli de çalışılan ortak amaca katılmak için istekli olur.

Güven ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki söz konusudur (Berebitsky, Goddard ve Salloum, 2009). Yaptıkları araştırmada da vurguladıkları gibi karşılaşılan olumsuzların ötesinde, güvene dayalı ilişkinin bulunması öğrencilerin de öğretmenlerin de akademik başarılarını pozitif yönde etkilediğini belirtmektedirler.

Akademik iyimserlikte güven duyma boyutunun ne kadar önemli ve etkin bir role sahip olduğu görülmektedir. İster öğrenci ister öğretmen ne kadar özyeterliğe sahip olsa da güven duymadığı bir eğitim ortamına dahil olamayacak ve kendini ifade edemeyecektir. Bu yüzden akademik iyimserliğin diğer alt boyutlarını önemli oradan etkileyen bir boyut olma özelliğine sahiptir. Çünkü güven, öğrenme ortamında kilit noktadadır. Güven duygusunun olduğu ortamda öğrenme için de gerekli ve etkili bir ortam sunulabilir. Akademik başarıyı hedefleyen öğretmen ve öğrenci birbirlerine karşı güven duymalıdır. Daha sonra bu ilişki ağına eğitim öğretimin diğer paydaşları olan veliler ve okul yöneticileri de dahil olmaktadır. Karşıdaki bireye güvenmek içinse birey olarak güvenilir olma özelliklerini de taşımak gerekir. Ergen (2016), güvenilir olmak kavramının dürüst olma, fikirlerini açıkça ifade edebilme, karşıdaki bireye koşulsuz yardım etme, verilen görevi veya yapılması beklenen işi eksiksiz ve uygun bir şekilde tamamlama gibi bireysel özellikleri içinde barındıran bir içeriğe sahip olduğuna çalışmasında yer vermiştir. Hem öğretmen hem öğrenci hem de öğrenme sürecinin diğer paydaşları bu özellikleri birey olarak kendisinde barındırdığında ortamda da güven duygusu da oluşacaktır.

2.4.1.3 Akademik Vurgu

Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006), akademik vurguyu akademik anlamda mükemmeliyetçi bir anlayışa sahip olmak şeklinde açıklamaktadır. Öğretmenlerin ve dolayısıyla okulların akademik anlamdaki tutum ve davranışlarını ifade etmektedir. Bu bağlamda akademik vurgunun bilincinde olan öğretmenlerin tutumu başarıyı artırmaya yöneliktir. Başarıya ilgi duyan, başarıyı önemseyen, çalışmak için motive olan bireylerin davranışları akademik vurguyu oluşturmaktadır.

Hoy'un da (2012) ifade ettiği gibi akademik vurgu yüksek ve ulaşılabilir hedeflerin ve ciddi bir öğrenme ortamının olduğu, öğretmenlerin öğrenci başarılarına inandığı bir anlayış demektir.

Akademik anlamda başarı sağlayabilmek için ileriye dönük planlamalar, programlar yapılmakta ve ulaşılmak üzere hedefler belirlenmelidir. Daha sonrasında ise planlar çerçevesinde belirlenen hedeflere ulaşmak için çalışmalar yapılmalıdır. Bu hedeflerin öğretmenler, okul idaresi, öğrenci ve veli tarafından benimsenmesi çok önemlidir. Hedeflerin benimsenmesi, onların yararlı olduğu ve akademik başarıyı artırmada etkili olduğu inancını da artırmaktadır. Ayrıca hedeflerin yüksek tutulmasına dikkat edildiği oranda ulaşılabilir, mevcut seviyeye uygun hedefler olmasına da dikkat edilmektedir. Hedeflerin yüksek ancak ulaşılabilir olması öğrencilerde istek uyandırmalı ve akademik başarıdaki sorumluluklarının bilincinde olmasını sağlamalıdır. Öğrenciler bu hedeflere odaklanarak istekli bir şekilde çalışırken aynı zamanda mükemmelere ulaşmayı da hedeflemektedirler.

Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006), öğrenme ortamının bir düzen içinde olması ve ciddi bir atmosfere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Düzenli ve ciddi bir öğrenme ortamı öğrencilerde motivasyon kaynağı olacak ve öğrenciler de

başaracağına dair bilince sahip olacaklardır. Bir başka açıdan bakıldığında akademik vurgunun etkili bir öğrenme ortamı sunduğu ve öğrencilerin bu bağlamda çalışma ve başarılı olma isteğini artırdığı görülmektedir.

Akademik vurgu başarıya olan inançla beraber yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Öğrenme ortamlarının güvenli, düzenli ve başarılı olma inancı ile dolu olması gerekir (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006). Okul örgütünün parçası olan okul idaresi, öğretmen, öğrenci ve velilerin beklentileri, inançları ve davranışları da akademik başarıda önemli etkilerde bulunur. Tüm paydaşların etkili öğrenmede rolü olduğu düşünüldüğünde akademik vurgunun başarı odaklı bir örgütsel yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bir örgütsel yapı altında çalışan paydaşların etkili iletişimi güven duygusunu, güven duygusuyla gelişen kendini ifade etme ve kendinin farkında olma da öz yeterliği geliştireceğinden akademik vurgunun diğer akademik iyimserlik boyutlarını etkilediği de açıkça ifade edilmektedir.

Öncelikle akademik başarıya okul tarafından önem verilmesi ve bunu sağlamak için de öğretmen, öğrenci ve veliler ile işbirliği yapılmasının desteklenmesi gerekir (Kurşun ve Yılmaz, 2015). Destekleme çalışmalarının yanı sıra başarı için bireylerin motive edilmesi, başarı için sorumlukların da alınması gereklidir. Akademik vurgu okulda öğrenmeye dayalı bir ortam sunar. Akademik vurguya önem veren okullarda sadece başarılı olmak hedeflemez, hedefleri yüksek olan öğretmenler ile çalışma azmi olan öğrencilerin motive edilmesi esastır. Öğretmenin öğrencisini okulun da hem öğretmen hem de öğrencisini motive ettiği, desteklediği bir öğrenme ortamı söz konusudur. Okul paydaşları olarak akademik vurgunun bilincinde olmak için çok çalışmanın yanı sıra akademik anlamda başarı elde edebilmenin önemini de kavramak demektir.

Hoy ve Smith'e (2007) göre ise akademik vurgu öğrenci başarısını destekler ve öğrencilere daha fazla performans göstermeleri için baskı yapar. Ancak bu baskının olumlu anlamda bir baskı olduğu da bilinmelidir. Bireylerin daha iyisini yapabilecekleri konusunda desteklenerek verilen sorumluluklar bu baskının kaynağı yani akademik vurgu anlamına gelmektedir.

Akademik başarıya inanan ve başarıyı hedefleyen okul ve paydaşları başarılı olacaklarına dair inanca sahip olursa birbirlerini de motive edecekler ve hedeflerine ulaşabileceklerdir. Bu inanma, birbirine destek olma ve birlikte çalışma gibi adımlarla da akademik vurgu bilinci oluşacaktır. Çünkü akademik vurgu anlayışına sahip olan öğrenciler hedeflere ulaşma, verilen görev ve sorumlulukları başarıyla yerine getirmede istek ve arzu duyarken öğretmenler de elde edilen başarının bir üst seviyesini hedefleyecek ve oraya ulaşmada istikrarlı ve ısrarcı olacaklardır.

2.4.2 Öğretmen Akademik İyimserliği

Hoy ve Smith (2007), akademik iyimserliği; öğretmen yeterliği, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapı şeklinde tanımlamışlardır. Elma ve Ergen (2018) akademik iyimserliğe bir başka alt boyut daha ekleyerek yöneticilere güven kavramından da bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin tarih boyunca öğrenci yaşamlarının önemli bir parçası olarak görülmesi Little'in (2011) çalışmasında da vurgulanmaktadır. Çoğu insan en az bir öğretmenin onlara akademik ya da duygusal anlamda ne hissettirdiğinden bahsetmiştir. Bu öğretmenden ne kadar zorlayıcı bir konu ya da başa çıkılması zor öğrencileri olursa olsun; güven sağlayan, destek olan, öğrencinin başaracağına ilişkin inanç taşıyan ve öğrenme ortamının güvenli olmasını sağlayan biri olarak bahsedilir.

Ayrıca sınıf ortamının öğrenciyi kucaklayan, öğrenme için güvenli ve huzurlu bir ortam olduğu da söylenir.

Lynn (2013), gelişen çağda öğretmenlerden beklentilerin de aynı oranda arttığını ifade etmektedir. Bu da öğretmen üzerinde stres ve baskının artmasına sebep olmaktadır. Bu negatif hislerle başa çıkabilmek içinse yerini pozitif düşüncelerle doldurarak, başarılı olma inancı ile stresi uzaklaştırmak gerekir.

Öğretmenin akademik iyimserliğe sahip olması demek, eğitim öğretim sürecinde pozitif inançlara sahip olması demektir. Bilimsel öğrenmenin önemini bilmek ve bu yolda öğrenmeleri hedeflemek, başarısızlıklar karşısında kendine ve öğrencilerine güvenmek ve başarılı olabileceklerine inanmak, tüm bu süreçte aileler ve öğrenciler ile işbirliği içerisinde olmak bir öğretmenin akademik iyimserlik rolleri arasındadır.

Akademik iyimserlik inancı bütün bir kavram olarak ele alınmadan öncelikle öğretmende bulunan özyeterlik inancı alt boyutundan bahsedilmelidir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2001) özyeterlik üzerine fikri; öğretmenlerin öğretmeye olan çabalarını, koydukları hedeflerini ve isteklerini etkilediği şeklindedir.

Öğretmen kendi öz yeterliğinin farkında olmadan önce kendisine ait rolleri, görev ve sorumlulukları bilmelidir. Bir öğretmenin sınıftaki konum ve görev alanı farklı iken okul içerisinde başka olmaktadır. Çünkü sınıf içerisinde rehber, bilgi aktaran, bireylerin başarısında rol alan bir bireyken; okulda ise verilen sorumlulukları yerine getiren, belirlenen hedeflere ulaşmak için çalışmalar yapan, meslektaşları ile uyum içerisinde olan ve bir misyonu tamamlamak için çalışan bir birey olarak görülmektedir. İşte bu yüzden her bir öğretmen farklı rollere ait farklı görev alanlarının bilincinde olarak öz yeterliği hakkında düşüncelere sahip olmalıdır. Sınıf

içerisinde hem öğrencileriyle sosyal anlamda ilişkisini yüksek tutarak, güvenli bir öğrenme ortamı için neler yapabileceğinin farkında olması ile okul ortamında sınırlarının daha katı tutarak görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiğini bilmelidir. İki farklı görev arasında hassas bir çizgi söz konusudur. Çünkü öğretmen sınıf ortamını tehlikelerden soyutlayarak güvenli ve etkili bir öğrenme ortamı hazırlarken öğrencilerin de bu sürece aktif katılmasını sağlar. Bir diğer yandan da okul ve paydaşları için neler yapabileceğinin bilincinde olur, onlarla pozitif ilişkiler içerisinde olur ve birlikte plan yapma, karar verme ve uygulama gibi süreçlere de dahil olur. Bu bağlamda öğretmenin hem öğretme hem de öğrenme sürecinde aktif rol aldığı görülmektedir (Bandura, 1994; Hoy, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 1998; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004; Kurz, 2006).

Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy'un (2004) çalışmasında özyeterlik inancı düşük düzeyde olan öğretmen ile özyeterlik inancı yüksek düzeyde olan öğretmen karşılaştırıldığında, yüksek düzeye sahip olan öğretmenin sınıf içi yöntem ve tekniklerini daha iyi kullanan, daha organize ve planlı eğitim ortamı sunabilen bireyler olduğu görülmektedir.

Akademik iyimserlik inancında bir başka alt boyut da öğretmenin veli ve öğrencilerine olan güvenidir. Güven kavramı pozitif ilişkilerin başlamasında ve ilerlemesinde temel faktördür. Akademik iyimserlik inancı benimsemiş bir öğretmen güvenli öğrenme ortamında öğrencilere kendini ifade etme özgürlüğü vermenin yanı sıra onların yanlışlarından ders çıkarmalarını da sağlar. Bu sayede öğrencileri kendilerini göstermek için adeta yarış içerisinde olur ve kendi öğrenmelerinin baş kahramanı olurlar. Kendi başarıları aynı zamanda hem öğretmenin hem de okulun başarısına yansıtacağından bu süreçte güvenin tüm paydaşlarca hissetmesi önemli

bir noktadır. Çünkü güvene dayalı bir ilişki de başarı da pozitif yönde artışta olacaktır. Tüm bu olumlu gelişmeler ışığında veliler de öğretmenlerin kendi çocukları için en iyisini seçerek o doğrultuda çalıştığını bilecek ve öğretmen ve okula duyulan güven artacaktır. Kendine güvenildiğinin farkında olan öğretmen ise çalışmalarına motive olmuş bir şekilde devam edecek ve başarı ona haz verecektir.

Gareis ve Tschannen-Moran (2014) eğitimin karmaşık bir yapıya sahip olduğuna değinmektedir. Öğrenme ve öğretme süreçleri ise bu karmaşık yapıda sergilenen oyunlardır. Öğretmenler, öğrenciler, aileler, okul yöneticileri sergilenen bu oyunun oyuncularındır. Yani genel anlamda bakıldığında öğretme ve öğrenme sürecinin paydaşları eş zamanlı olarak birbirleri için çalışmaktadırlar. İşte bu karşılıklı çalışma ortamının hazırlanması ve işlevsel olması için güven duygusu oldukça büyük önem taşımaktadır.

Hoy ve Tschannen-Moran (2000) güvenin karşılıklı olması gerektiğini ifade etmektedir. Yani öğretmenler öğrenci ve onların velilerine güvenirken, öğrenci ve veliler de öğretmenlerine dolayısıyla okullara güvenmelidir. Çünkü karşılıklı oluşturulan güven ağı sayesinde başarısızlığa karşı mücadele edilerek başarıya ulaşmaya çalışılacaktır. Aksi takdirde güvenin olmadığı ortamda memnuniyetsizlikler, başarılı olamama hissi, ilişkilerde meydana gelen kopmalar artacak ve öğrenme ortamı bundan olumsuz etkilenecektir. Karşılaşılan problemlerde öğretmenin bakış açısının geniş olabilmesi, alternatif çözümler üretebilmesi ve verimli olabilmesi için güven duygusunu hem kendisinde hem de karşısında hissetmelidir.

Hoy ve Tschannen-Moran (1999) çalışmalarında öğretmenin güven boyutunun bazı alt boyutlara da sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu alt boyutlar; zarar görme riskini

göze alma, yardımseverlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük, açıklık olarak ifade edilmektedir.

Zarar Görme Riskini Göze Alma: Yıldız (2011), bireylerin bilgi aktarırken bunun faydalı olacağına inanarak ve isteyerek yapması gerektiğini ifade etmektedir. Yaptığı işi karşısındaki bireyin iyiliği için yaptığına inanarak bunu hissettirmelidir. Aksi takdirde güven duygusu oluşmayacaktır. Kurz (2006), güven kavramının güven açıklığı ya da davranışlardaki güven hissi olarak da ifade edilebileceğini belirtmektedir. Örnekleme gerekirse; veliler öğrencilerini güvenerek öğretmenlere emanet ederken aynı zamanda çocukları için oluşabilecek riskleri de göze almaktadır. Velilerin bu tarz endişelerini de göze alarak öğretmen bireysel olarak zarar göreceği endişesinden sıyrılıp işine odaklanmalı ve etkili bir öğrenme ortamı hazırlamalıdır. Öğretmenin bu durum karşısındaki takındığı tavır ve sergilediği davranışlar öğrenci ve velilerine duyduğu güvenden kaynaklanmaktadır. Aynı şekilde velilerin de öğrenme sürecine aktif olarak katılabilmesi için öğretmenlere güvenmesi ve açık olması gerekmektedir. Çünkü öğrenmeyi negatif etkileyen okul dışı ve aileyi ilgilendiren bir durumu özel dahi olsa öğretmenle paylaşacak kadar güven duyan veli öğrenme önündeki engeli kaldırabilir ya da kaldırılmasına yardımcı olabilir.

Yardımseverlik: Hoy ve Tschannen-Moran'a (1999) göre yardımseverlik bireyin öncelikle kendini güvende hissetmesi anlamına gelmektedir. Yani karşısındaki birey tarafından iyiliğinin istendiğini bilmesi ve buna güvenmesi demektir. Bu beklenti içinde negatif bir durumun da olabileceği ancak karşı tarafın bu davranışı sergilemeyeceği hissine sahip olmaktır. Eğitim anlamında bakıldığında öğretmenin kendisine negatif bir tutum sergilemek istemediğini, kendi başarısını istediği için çalışmalar yaptığını düşünen öğrenciler akla gelmektedir. Fikirlerini açıkça ifade

ettiğinde olumsuz cevaplar almayacağını, alay ya da ret durumu ile karşılaşmayacağını tam tersi öğretmenin onu destekleyeceğine olan inanca sahip olan öğrencilerin varlığı söz konusudur.

Güvenirlilik: Goddard, Hoy ve Tschannen-Moran (2001), güvenirliliği öğretmenin öğrenci ve velisini, öğrencinin ve velinin de öğretmeni güvenilir bir birey olarak görmesi şeklinde açıklamıştır. Güvenilir birey denildiğinde söz ve davranışları tutarlı, karşılık beklemeden iyilik yapan ve çalışmalarını da bu doğrultuda devam ettiren bireyler düşünülmektedir. Bir bireyin güvenilir olduğunu düşünmek için yardımsever olduğu, beklentileri karşıladığı görülmesi gerekmektedir. Öğretim ortamında bu boyut incelendiğinde, ödev yapma, derse hazırlanma ve diğer sorumlulukları yerine getiren öğrenciler güvenilir birey olarak görülmektedir. Aynı şekilde bu çalışmalar esnasında öğrencilerini destekleyen ve onlara yardımcı olan veliler de güvenilir bir profil çizeceklerdir.

Yeterlik: Diğer alt boyutlarda vurgulanan iyimser ve pozitif düşüncelerin tek başına yeterli olmadığı onların yanı sıra bireyin belli bir kapasiteye ve yeterliğe de sahip olmasını vurgulamaktadır. Bireye duyulan güven ve bireyin karşısındakine duyduğu güven ile birlikte yerine getirmesi beklenen görev ve sorumluluklara ilişkin becerisi veya daha öncelere dayanan deneyimleri olması gerekir. Güven duygusunun gelişmesi için o bireyin beklentilerini karşılayıp karşılamayacağına ilişkin inancı da oldukça önemlidir. Öğretmenin öğrencilerinden beklediği başarıları onların seviyeleri doğrultusunda hedeflemelidir. Yine velilerine güven duyabilmesi için akademik anlamda öğrencilerin başarılarına neler katabileceklerini bilmesi ve o doğrultuda planlamalar yapması gerekmektedir. Kurz (2006) öğrenci ve veliler

açısından bakıldığında ise öğretmenin doğru bilgi ile karşılarna çıkacaklarına inanmalarının onların güven duymaları için oldukça önemli olduğunu savunmaktadır.

Dürüstlük: Goddard, Hoy ve Tschannen-Moran'ın (2001) da belirttiği gibi dürüst olma bireyin doğru ve tutarlı davranması demektir. Yani sözler ve davranışların birbirini desteklemesi gerekmektedir. Aksi halde söz ve davranışlar arasındaki tezatlık birey için negatif bir izlenim olacak ve pozitif yönde bir ilişkinin temelleri atılamayacaktır. Eğitim açısından dürüstlük ise çalışmaların sözle olduğu kadar davranış ve sonuçlara başarı olarak yansıtabilen öğrenciler dürüst bireyler olarak görülmektedir. Öğretmen için çalıştığını söyleyen ve bunu akademik başarısında gösteren öğrenci güven veren bir profile sahiptir. Öğrencilerine destek olduğunu ifade eden veliler için de aynı şekilde davranış olarak görmek onların da güvenilir ve dürüst davrandığını sezmek gerekmektedir.

Açıklık: Hoy ve Tschannen-Moran (1999), açıklık kavramı bireyin gizlemeden, saklamadan bilgiyi paylaşması şeklinde açıklamışlardır. Bilginin çıkarsız ve doğrudan paylaşılması bireyin karşısındaki kişiye duyduğu güvenle mümkündür. Aynı şekilde bilginin paylaşıldığı kimse de dönütler verirken açık olduğunda güven duygusu her iki taraf için de hissedilebilir oranda olacaktır. Bir bilginin paylaşılması özel ya da akademik olması önemli olmaksızın hassasiyet içeren bir konudur. Bireyin fikirlerini açıkça ifade edebilmesi ve aynı hassasiyetle dönütler verebilmesi güven ortamının işaretçisi olmaktadır. Öğretmenini öğrenci hakkındaki fikirlerini hem öğrenci hem de veliler ile paylaşması, veli ve öğrencilerin de ders ve öğretmenle ilgili fikirlerini açıkça ifade edebilmesi kaliteli bir öğrenme ortamını da sağlamaktadır.

Öğretmen, öğrenci ve veli güven ilişkisinde güven duygusunun oluşabilmesi için güven alt boyutlarının var olması gerekmektedir. Çünkü her bir alt boyut güven oluşmasını tamamlar role sahiptir.

Akademik iyimserliğin başka bir alt boyutu öğretmenin akademik vurgusudur. Öğretmenin akademik vurgusu söz konusu olduğunda öğretmenin akademik başarıya olan ilgisi, yönelimleri ve bu anlamda yaptığı çalışmalar düşünülmektedir. Akademik vurguya sahip olan öğretmende özyeterlik hissi ve güven duygusu da gözlemlenmektedir. Kurz (2006); Dipaola ve Wagner (2011) ve Nelson (2012); akademik anlamda başarı odaklı olma, öğrencilerde akademik başarı bilinci oluşturma, onları plan ve programlar dahilinde etkinliklere dahil etme, ulaşılabilir ama zorlayıcı hedefler koyarak çalışma azmini artırma, dersi plan ve programların yanı sıra esneterek öğrencilerin bilişsel düzeyine hitap ederek anlatma, öğrenme ortamını etkili öğrenmeye hazır hale getirme, öğrenmeyi destekleyecek ve pekiştirecek nitelikte ödevler verme, velilerin de ödev ve projelerde etkin katılımını sağlama gibi akademik nitelikteki davranışlara sahip olmanın öğretmenin akademik vurgusunu özetlediğini belirtmektedirler.

McGuigan'ın (2005) da vurguladığı gibi akademik vurgu da güven ve yeterlik önemli olduğu ölçüde bireyin çalışmalarını plan program dahilinde yapması da önemlidir. Kendini ifade eden ve bilgi birikimi yüksek olan bireyin bu birikimini ne doğrultuda verimli kullandığı ve kullanacağını bilmesi gerekir. Hedef koymak, o hedefe ulaşmak ve çalışmalarını sistematik bir şekilde sürdürmek beraberinde akademik başarıyı da getirecektir. Bu durum sadece öğretmen değil öğrenci için de önem taşımaktadır. Çünkü akademik vurgusu yüksek olan bir öğretmen sınıf içi etkinliklerini, bilgi aktarım ve bunları pekiştiren yöntem ve tekniklerini ne kadar

sürede vermesi gerektiğini önceden biliyor olmalıdır ve bu sayede etkili öğrenme ortamı sağlayarak hedeflere ulaşma yolunda aksaklıkların önüne geçebilir. Aynı şekilde bir öğrenci kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirirken zamanını etkili kullanmayı bilmelidir. Zamanını verimli bir şekilde kullanması onun öğrenme düzeyini de pozitif yönde etkileyecektir. Yine akademik vurgusu yüksek olan öğretmenlerde çalışma ve hedefe ulaşma durumunun hiç bitmeyen bir arzu olduğu görülmektedir.

Kurz'un (2006) ifade ettiği gibi akademik vurgusu yüksek olan öğretmenler maksimum seviyede ve süresiz öğrenme ortamı sağlayan bireylerdir. Bu da öğretmenin akademik vurguya sahip olmasının öğrencinin de akademik anlamda başarılı olmasının temel kaynağı olduğunu göstermektedir. Akademik vurgusu yüksek olan öğretmenler öğrencilerini daha fazla başarılı olma konusunda heveslendirir ve desteklerken aynı şekilde velilerden de katılım bekler. Çünkü akademik başarı sadece sınıf ortamında değil ev ortamında da desteğe ihtiyaç duyar. Örneğin öğrencinin öğrenmeyi destekleyen ve pekiştiren nitelikteki ödevlerin yapım süresi okulda başlasa da evde devam edecektir. Çocuğunun kendini geliştirmesinde yardımcı olması gereken veliler, öğretmenin onlardan beklediği destek sayesinde çocuklarının akademik başarısına doğrudan katkı sağlarlar. Sonuç olarak bakıldığında öğretmenin sahip olduğu akademik vurgunun hem öğrenci hem de veli üzerinde etkilere sahip olduğu görülmektedir.

Akademik iyimserliği olan öğretmen, olumsuz durumlarda bile öğrenebilecekleri konusunda öğrencilerine, bu olumsuz durumlarda destek olma konusunda yönetici ve meslektaşlarına, öğrenmeyi okul dışında da desteklemeleri konusunda velilere güven

duyan bireydir. Farklı alanlarda her bir paydaşa güven duyarken ortak olarak akademik vurgu denilen bilinci de oluşturabileceğini düşünen eğitimcidir.

Elma ve Ergen (2018) çalışmalarında yöneticilere güven kavramını da bir akademik iyimserlik alt boyutu olarak ele almışlardır. Bu çalışmada yöneticilerin öğretme ve öğrenme sürecinde yardımcı olma, eksikleri giderme ve süreci denetleme gibi rollere sahip olduğu vurgulanmıştır. Yöneticilerin öğretme ve öğrenme sürecindeki bu rollerinin, öğrencinin akademik başarısını vurgulayacağı ifade edilmektedir. Ayrıca veli, öğrenci ve öğretmen ilişkisinde olması beklenen güven duygusunun yöneticilere karşı da duyulması gerekmektedir. Çünkü eğitimin belirlenen hedeflere ulaşmasında eğitimin tüm paydaşları etkin rol almaktadır.

Çoban'ın (2010) çalışmasında belirttiği gibi akademik iyimserlik üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde pozitif psikoloji alanından sıkça yararlandığı görülmektedir. Pozitif psikoloji bireyin olumsuzluklar karşısında güçlü yönlerini ele alan ve sorunların çözülmesinde rol oynayan bir alandır. Bu alanın temel dayanağı bireyin gücü ve inancı üzerinde olumlu ilerlemeler yapmaktır. Eğitim sürecine yansıtıldığında da her öğretmenin pozitif bir bakış açısına sahip olması ve sınıf ortamını da bu yönde değiştirmesi beklenir. Aynı zamanda öğretmenler de eğitim ortamlarının pozitif duygulara hâkim olmasını istemektedirler. Çünkü her türlü problem karşısında başarabileceğine inanan, güven duygusu yüksek olan ve diğer bireylerle iletişimi olumlu olan bireylerden oluşan eğitim ortamları akademik başarıya ulaşma anlamında önemli adımlar atmış olmaktadır.

Akademik iyimserlik inancı olan öğretmenler, olumsuz durumlara karşı stratejiler geliştirerek ders içi ve sonrasında kullandıkları teknik ve yöntemlere de şekiller verebileceklerdir. Özyeterliğin farkında olan ve kendine güvenen öğretmen

karşılaştığı sorun karşısında negatif değil pozitif verilere odaklanır ve pozitif tutum seviyesini artırmaya yönelik çalışmalar yapar. Neler yapabileceğini planlayarak ilerler ve öğrencilerini de bu tutum ve düşüncede olmaları için destekler. Çünkü akademik iyimserlik bir öğretmende var olan pozitif inançlar sayesinde oluşmaktadır. Bu pozitif inançlar öğretmenin bilime, bilimsel öğrenme ve bilgi edinmeye olan ilgisi ve bu ilgisine öğrenci ve velilerini de dahil etmesiyle başlar. Kendine inancı tam olan öğretmenin aynı inancı öğrencileri için de hissetmesi ve onların da akademik seviyelerini yükselteceğine inanmasıyla devam eder. Bu inanca öğrenci, veli ve yöneticileri de dahil ederek akademik iyimserliğin bir örgüte hâkim olmasını yine öğretmen sağlamaktadır.

Akademik iyimserliğin okul boyutuna taşınabilmesi için tüm paydaşların başarı, yetenek, beceri ve istek konularında yüksek motivasyona sahip olması yine öğretmenin attığı ilk adımla başlar. Akademik başarıya odaklanarak pozitif inançlara sahip olmak yani akademik iyimserlik inancına sahip olmak başarı için atılacak en temel adımdır ve bu öğretmen akademik iyimserliğinin diğer paydaşlarca paylaşılmasıyla ilerlediği görülmektedir. Hoy, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'a (1998) göre de öğrenci motivasyon ve performansı için öğretmen davranışları önemli bir pekiştireçtir.

Akademik iyimserlik inancı olan öğretmen, sınıf içerisindeki olumsuzlukları, eğitim sürecindeki aksaklıkları görmek yerine öğrencilerin, sınıfın, okulun ve hatta çevrenin pozitif yönlerini görmeye çalışır. Bu sayede içinde bulunan iyimserlik inancını çevresine ve eğitime yansıtır ve iyimser bir sınıf ortamı kurarak zorlukları yenme gücü ve başarılı olma inancını öğrencilerine aktarabilir. Daha önce söylendiği gibi zor ancak ulaşılabilir olarak koyduğu hedeflere ulaşma yolunda öğrencilerini

destekleyen, motive eden, rehber rol oynayan ve nihayetinde öğrencilerinin başarılarını takdir edip onlarla gurur duyan ve başarının artarak devam etmesi için çabalayan bireylerdir. Yine akademik iyimserliğe sahip olan öğretmenler için akademik vurguya sahip oldukları ve eğitim öğretim sürecinde birlikte olduğu tüm paydaşlarıyla aralarında güven duygusunun olduğu bilinmektedir. Öğretmen, öğrencilerini birer kendine özgü birey olarak görür ve onların uygun şartlar dahilinde başarılı olabileceğine ilişkin pozitif yönde inanca sahiptir. Bu bağlamda onlara güvenerek ve bunu hissettirerek eğitimin diğer bileşenleri olan veli ve yöneticilerle işbirliği içerisinde olur.

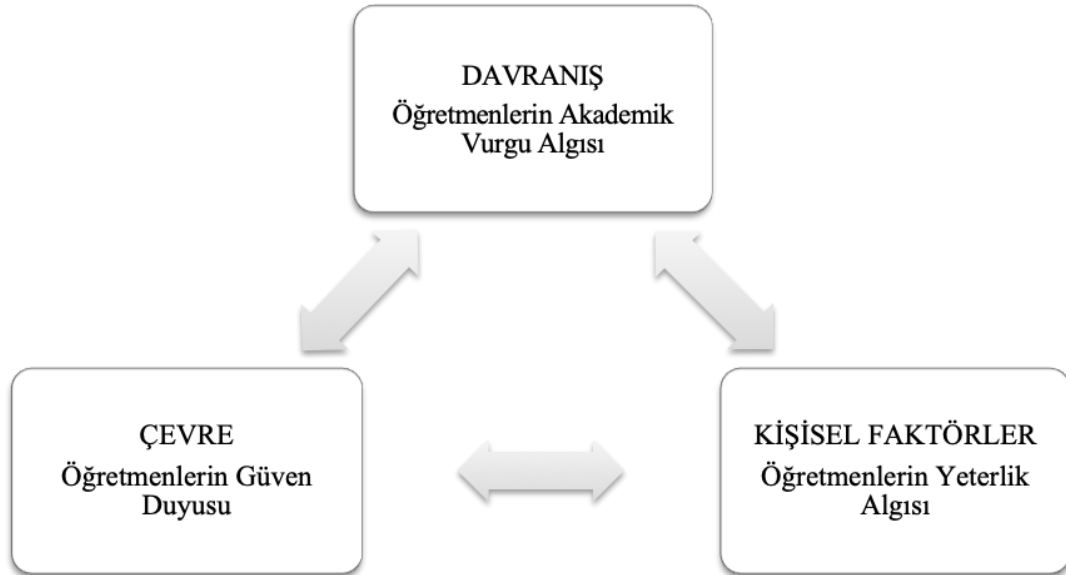
Çoban (2010), bir öğretmenin pozitif bakış açısı ve iyimserliğin hâkim olduğu inançlarla öğrencilerinin karşısına geçmesi halinde, öğrencilerin de ondan bu doğrultuda etkileneceğini ve pozitif inançlarla dolu nesiller yetişeceğini savunmaktadır.

Öğretmenlik meslek olarak bakıldığında bireylerin hayatına yön vermesi, gelecek nesillerin oluşmasında etkin rol alması anlamında oldukça önemli bir meslektir. Ayrıca okumayı, düşünmeyi öğrenmeyi ve öğretmeyi seven bireylerin de tercih ettiği bir meslektir (Şişman, 2006). Bu yüzden öğretmenin sergilediği tutum ve davranışlar, bağlı olduğu inanç ve felsefeler, akademik iyimserlik seviyesi büyük önem taşımaktadır. Kendisini rol model alan, öğretmenin fikirleriyle ve davranışlarıyla hayatlarına yön veren bireylerin de pozitif anlamda inançlara sahip olması öğretmenin elindedir.

Akademik iyimserlik inancına sahip olan öğretmenlerin kendilerine olan inançları ve farkında oldukları yetileri ve davranışları düşünüldüğünde öğrencilerinden beledikleri akademik başarının da farklı olduğu söylenebilir. Şöyle ki akademik

iyimserlik algısı yüksek öğretmen bu doğrultuda çalışmalarına yön verecek ve öğrencilerine de bu doğrultuda bir öğrenme ortamı sunacaktır. Bütün öğrencilerinden akademik performanslarını artırmasını bekleyecek, akademik başarının yüksek olmasını hedefleyecek ve öğrenme ortamına dahil olan her bir unsura karşı pozitif tutum sergileyeceklerdir (Kılınç, 2013; Kurz, 2006; Hoy ve Mcguigan 2006). Öğrenme ortamına dahil olan unsurların; öğrenciler, veliler, yöneticiler hatta öğrenme materyallerinden oluştuğu ifade edilebilir.

Seligman (2006) ve Hoy, Kurz ve Woolfolk Hoy (2008) iyimserliğin ümit, sorumluluk ve hayata karşı genel olumlu bir eğilim üzerinde duran kişisel kontrolü geliştirme yolu olduğunu ifade etmektedirler. Uğuz, Ünal ve Yılmaz'ın (2016) çalışmalarında değindiği gibi akademik iyimserlik alt boyutları ele alındığında öğretmenin yeterlik algısı, güven duygusu ve akademik vurgu algısı öğretmen akademik iyimserliği konusunda oldukça önemlidir (Şekil 2).



Şekil 2: Üç Önemli Toplu Özelliğin Birbirleriyle Karşılıklı Nedensellikleri İçerisindeki İlişkisi

Şekil 2' ye bakıldığında öğretmenlerin akademik vurgu algısı, yeterlik algısı ve güven duygusu birbiriyle etkileşim halindedir. Her bir boyut bir diğerinin hem artış sebebi iken hem de artmasına bağlı etkilenen boyutu da olabilme özelliğine sahiptir. Çünkü öğretmenin özyeterlik algısının yüksek olması onun güvenini artırırken, güven duygusuna sahip olması da kendini geliştirmek konusundaki inancını artırır ve yeterlik anlamında öğretmen çalışmalarına devam eder. Bir sonraki evrede özyeterlik inancı ve güven duygusu yüksek olan öğretmen kendine daha ileride akademik hedefler koyar ve onları yerine getirmek için çalışmalar yapar. Hedeflerine ulaşan öğretmen akademik vurgu algısında ilerleme kaydetmişken başarabildiğini gördüğünde güven duygusu da ona paralel artacak ve öz yeterliğine olan inancı da aynı şekilde pozitif yönde etkilenecektir. Burada güven sadece öğretmenin kendine duyduğu güven değil öğrenci ve veli işbirliğinin de içinde olduğu bir güven duygusu söz konusudur.

Bu açıklamalar doğrultusunda akademik iyimserliğin üç alt boyutunun da hem kendi içinde hem de birbiri için büyük öneme sahip olduğu görülmektedir. Her bir boyutta kaydedilen ilerleme diğer bir boyutta da kendini göstermektedir.

2.5 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde eğitim inançları ve akademik iyimserlik alanlarında yurt içinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1 Eğitim İnançları ile İlgili Çalışmalar

Tekin ve Üstün (2008) çalışmalarında eğitim inançlarını; varoluşçuluk, deneycilik, realizm, daimicilik ve idealizm boyutlarında incelemiştir. Bu araştırmada, en çok benimsenen eğitim felsefeleri varoluşçuluk ve ilerlemecilik olurken, en az

benimsenen eğitim felsefesi idealizmdir. Elde edilen verilerde, ilerlemecilik ve varoluşçuluğun yüksek olması olumlu bir sonucu göstermektedir.

Koçak, Önen ve Ulusoy'un (2012) öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesine ilişkin Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 110 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançlarının kaynağı varoluşçuluk felsefi yaklaşımıdır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kendilerini tanıma ve anlama boyutlarında gelişmiş oldukları görülürken, geleceğe yönelik olarak kendilerini gerçekleştirilebilir işlevlerinin düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kimlik işlevlerini ve eğitim inançlarını ortaya çıkararak aralarındaki ilişkiyi incelemenin öğretmen yetiştirme alanında katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

Altinkurt, Oğuz ve Yılmaz'ın (2012) ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançlarına ilişkin Kütahya ilinde görev yapan 206'sı ilköğretim ve 173'ü ortaöğretim olmak üzere 379 öğretmen ile yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri eğitim inançları alt boyutları sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik şeklindedir. Öğretmenlerin eğitim inançları cinsiyet değişkeni ve okul türü değişkenine göre farklılık gösterirken, branş ve kıdem değişkenlerinde ise bazı alt boyutlarda farklılıklar göstermektedir.

Biçer, Er ve Özel (2013), öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki üzerine 245 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eğitimi inançları arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının en

fazla katılım gösterdiği eğitim inançları alt boyutları sırasıyla İlerlemecilik, Daimicilik, Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık ve Esasicilik şeklinde olmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarında cinsiyete değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı, sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu da görülmüştür.

Tosun ve Yılmaz'ın (2013) öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki üzerine Manisa ili Demirci ilçesinde görev yapan 270 öğretmen ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin en çok varoluşçu eğitim felsefesini daha sonra sıra ile ilerlemeci, daimici, yeniden kurmacı ve esasic eğitim felsefelerini benimsedikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kendilerini en yakın hissettikleri eğitim felsefesi varoluşçu eğitim, en uzak hissettikleri eğitim felsefesi ise esasic eğitim felsefesidir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencileri ile sınıf ve okul içerisinde daha çok ilişkiye sahip olduğu, okul dışında ise iletişimin azaldığı fikrini benimsedikleri görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre daimici ve esasic eğitim felsefelerinin erkek öğretmenlerce daha çok benimsendiği görülmüştür.

Bülbül, Çuhadar ve Ilgaz'ın (2013) öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 221 öğrenci ile diğer fakültelerden 386 mezun öğrenci ile toplam 607 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik inanç boyutlarına yüksek katılım gösterdikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adayları, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılmaları inancına

sahiplerdir. Bir başka sonuç ise öğretmen adaylarının bireysel çabalarına ilişkin algıları ile çağdaş eğitim inançları arasında ilişki söz konusudur.

Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey'in (2014) öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki üzerine Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 908 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda, eğitim inançları çerçevesinde öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini daha yüksek seviyede benimsedikleri görülürken; geleneksel eğitim felsefelerini ise düşük seviyede benimsedikleri görülmektedir. Yine araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile eğitim inançlarının boyutları arasında hem pozitif hem de negatif ilişki saptanmıştır. İlerlemecilik ve varoluşçuluk boyutları ile pozitif ve anlamlı, daimicilik ve yeniden kurmacılık boyutları arasında pozitif ve anlamlı ancak düşük, esasicilik boyutu ile ise negatif ve anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Altinkurt, Hatipoğlu, Oğuz ve Yılmaz'ın (2014) öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki üzerine Afyon ili Sandıklı ilçesinde görev yapan 248 öğretmen ile yaptıkları çalışmalarında en çok katılımın olduğu eğitim inançları Varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik şeklindedir. Bu çalışma sonucuna göre öğretmenler öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını son derece gerekli bulmuşlar ancak davranış bazında bakıldığında orta seviyede sergilendiği görülmüştür. Araştırmanın sonucuna bakıldığında elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin eğitim inançları ile

öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı ilişkilerin var olduğu görülmektedir.

Alkın Şahin, Oğuz ve Tunca'nın (2014) öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki üzerine Afyon ilinde fen ve teknoloji, matematik, sosyal bilgiler, sınıf ve Türkçe branşlarında görev yapan 253 öğretmen ile yaptıkları çalışmada eğitim inançları bakımından öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri boyut varoluşçuluk olurken, en az katılım gösterdikleri boyut ise esasicilik olmuştur. Mesleki değerler açısından bakıldığında ise öğretmenlerin kendilerinin yüksek düzeye sahip olduğu fikrini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu da belirlenmiştir.

Beytekin, Kadı ve Toprakçı'nın (2015) öğretmen adaylarının kontrol odağı inançları ve eğitim felsefelerine ilişkin Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören 273 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada felsefi tercih değerlendirme ve kontrol odağı ölçeklerinden alınan puanlar arasında anlamlı ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine bakıldığında öğretmen adaylarının geleneksel ve çağdaş eğitim felsefesi bakış açıları farklılaşmaktadır.

Beytekin ve Kadı'nın (2015) öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerler üzerine bir çalışma adlı araştırmalarında örneklem olarak Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören 240 öğretmen adayı tercih edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının eğitim inançları ile değer boyutları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu, sınıf değişkenine göre de eğitim inançlarının alt boyutlarından olan İlerlemecilik, Varoluşçuluk, Daimicilik ve Esasicilik boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Yine araştırma

bulgularından hareketle öğretmen adaylarının eğitim inançları ile değerler arasında anlamlı bir ilişkinin söz konusu olmadığı görülmüştür.

Baş'ın (2015) öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme öğrenme anlayışları arasındaki ilişki üzerine Niğde ilinde bulunan 215 lise öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretmen öğrenme anlayışlarının yüksek ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, eğitim felsefesi inançlarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının güçlü bir yordayıcısı olduğu, öğretmenlerin yeniden kurmacı, ilerlemeci, yapılandırmacı ve varoluşçu eğitim felsefeleri ile öğretme öğrenme anlayışı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.5.2 Akademik İyimserlikle İlgili Çalışmalar

Gençoğlu'nun (2006) üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki üzerine Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 623 öğrenci ile yaptığı çalışmada akademik iyimserlik inancı yüksek olan öğrencilerin, akademik iyimserlik inancı düşük olan öğrencilere göre kendini gerçekleştirme, duygusal kararlılık, aile ilişkileri, sosyal ilişki ve sosyal norm boyutlarında anlamlı bir yüksekliğe sahip olduğu görülmüştür. Yine iyimserlik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, iyimserlik düzeyleri düşük olan öğrencilere göre nevrotik eğilim, psikotik eğilim, antisosyal eğitim boyutlarında anlamlı bir düşüşe sahip olduğu görülmüştür.

Çoban'ın (2010) okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin Malatya ilinde 32 resmi ilköğretim ve ortaöğretim okulunda çalışan 671 öğretmen ile yaptığı çalışmada akademik iyimserlik ve alt boyutlarıyla örgütsel bağlılık arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Alt boyutlardan olan özyeterlik boyutunda; kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer alt boyutlarda ve örgütsel bağlılıkta ise erkek öğretmenlerin lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Akademik iyimserliğin özyeterlik alt boyutuna bakıldığında branş değişkeninde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak diğer boyutlarda branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Okul türü değişkeni açısından bakıldığında akademik iyimserliğin güven ve özyeterlik boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin ortaöğretim öğretmenlerine kıyasla kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, güven boyutunda ise ortaöğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine göre veli ve öğrencilere daha çok güvendikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Kıdem değişkenine bakıldığında; kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Yine bir başka değişken olan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre de anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmen sayısı arttıkça akademik iyimserliğin daha üst düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısı değişkeninde ise tam aksi bir durum söz konusudur. Öğrenci sayısının az olduğu okullarda akademik iyimserlik daha üst düzeydedir.

Erdoğan'ın (2013) ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlik ve başarı algılarının yordayıcısı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzına ilişkin Ankara ili merkez ilçelerinden seçilen 27 ilköğretim okulunda görevli 600 öğretmen ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserlik, özyeterlik, başarı algısı, umut ve mesleki haz seviyeleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ayrıca başarı algısı, iyimserlik, mesleki haz ve umut değişkenlerinin öz yeterliğin anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç'ın (2013) öğretmen akademik iyimserliği ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin Kastamonu ilinde 302 ilköğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmen akademik iyimserliğinin yönlendirici, yakın ve destekleyici okul iklimi ile anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu, okul ikliminin kısıtlayıcı yapısının öğretmen akademik iyimserliği ile negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu ve okul ve samimi ilişkiye sahip olmanın öğretmen akademik iyimserliğinin tek belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul ikliminin öğretmen akademik iyimserliğini anlayan ve açıklayan önemli bir yapı olduğu bilgisi de elde edilmiştir. Okul ikliminin okul üyeleri ile arasındaki yakın ilişkisi, okul müdürünün öğretmen desteği, tüm okul üyelerinin yararlanabileceği fırsatlar, üyelerin birbiri ile dayanışma içinde olması ve yüksek akademik yönelim öğretmenlerin akademik konulara ve eğitsel aktivitelere odaklanmasıyla yakından ilişkilidir.

Çağlar'ın (2014) okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin Adıyaman ilinde 625 öğretmen ile yaptığı çalışmada her iki boyutta da cinsiyet, branş, kıdem, okul türü, okulda çalışan öğretmen sayısı, öğrenci sayısı ve son olarak mezun olunan okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermemesi araştırılmıştır. Çalışmalar sonucunda okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasında orta seviyede bir pozitif ilişki olduğu ve akademik iyimserliğin değişime açık olmanın anlamlı bir göstergesi olduğu da görülmüştür. Bu çalışmada varılan sonuç ise okulların akademik iyimserlik düzeylerinin yükseltilmesi için yapılan

çalışmaların aynı zamanda okulların değişime açıklık düzeylerini de yükselteceği fikridir.

Yalçın'ın (2013) ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkisi üzerine Ankara ili merkez ilçelerinden seçilen 20 ilköğretim okulunda görev yapan 406 öğretmen ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, stres, psikolojik dayanıklılıkları ve akademik iyimserlik alguları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermezken, branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri branş öğretmenlerine göre daha yüksek seviyede bulunmuştur.

Eren'in (2014) aday öğretmenlerin öğretme ile ilgili sorumluluk, akademik iyimserlik, umut ve duyguları arasındaki ilişki üzerine 455 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmadan elde ettiği sonuçlara göre aday öğretmenlerin öğretme ile ilgili sorumluluk duygusu, akademik iyimserlik, umut ve bireysel sorumluluk duygusunun birbiri ile yakın ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Kılınç ve Özdemir'in (2014) bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin Kastamonu ilinde 211 öğretmen ile yaptıkları çalışmada bürokratik okul yapısı ile öğretmen akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki elde edilmiştir. Aynı zamanda etkili bir bürokratik okul yapısı, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin de anlamlı bir yordayıcısıdır sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu çalışmada elde edilen bir başka bulgu öğretmenlerin algularından hareketle okulların bürokratik yapısının engelleyici özellikler de göstermesidir. Bu durumda öğretmenlerin okul yönetimince

alınan kararlarda etkili olmadığı, işbirliğinin zayıf olduğu, denetleme ve kontrol baskısının olduğu söylenebilir.

Gürol ve Kerimgil Çelik'in (2015) sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki üzerine yaptıkları çalışmada kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven alt boyutlarının akademik iyimserliği yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmadan elde edilen verilere göre yapılandırmacı öğrenme- öğretime etkinliklerini uygulayan öğretmenin kolektif yeterliliğe sahip olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Erdoğan ve Sezgin'in (2015) öğretmenlerin öz yeterliğinin ve başarı algılarının akademik iyimserlik, ümit ve mesleki haz değişkenlerince yordanmasına ilişkin çalışmasında Ankara ilinde 600 ilkokul öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin akademik iyimserlikleri, başarı algıları, özyeterlikleri ve ümitleri ile mesleki hazları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dahası öğretmenlerin akademik iyimserlikleri, başarı algıları ve özyeterlikleri, ümit ve mesleki haz değişkenlerince pozitif yönde etkilenmiştir.

Kurşun ve Yılmaz'ın (2015) okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkisinin incelenmesine ilişkin Konya ili merkez ilçelerindeki 352 öğretmen ile yaptıkları çalışmada örgüt kültürü ile akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu, örgüt kültürünün akademik iyimserliğin bir göstergesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örgüt kültürünün alt boyutlarından olan güç ve rol kültürleri ile akademik iyimserlik alt boyutlarından güven ve akademik vurgu arasında negatif ve anlamlı bir ilişki söz konusu iken, örgüt kültürünün bir başka alt boyutu başarı ile akademik iyimserliğin alt boyutlarından güven ve akademik vurgu arasında pozitif

ve anlamlı düzeyde ilişki söz konusudur. Yine bir başka alt boyut olan destek kültürü ile akademik iyimserliğin tüm alt boyutları (özyeterlik, güven ve akademik vurgu) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Uğuz, Ünal ve Yılmaz'ın (2016) öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının örgütsel bağlılıkları ve bazı değişkenler açısından incelenmesine ilişkin Konya ilinde farklı kademelerde görev yapan 316 öğretmen ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin alt boyutları olan özyeterlik inancı, güven ve akademik vurgu ile değişkenler (cinsiyet, branş, öğretmen kıdem yılı, okulun türü, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayıları) arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ayrıca okulda kurs verilmesi ve okulun konumu konularında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bir başka sonuç ise akademik iyimserlik ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir farklılığın olmamasıdır. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu, branş öğretmenlerinin akademik vurgu boyutunda pozitif bir farka sahip olduğu bulgularına da ulaşıldığı görülmektedir.

Yıldırım ve Yılmaz'ın (2017) öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesine ilişkin Konya ilinde çalışan 329 öğretmen ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin branşlarına akademik iyimserlik ve akademik vurgu toplam puan ortalaması arasında sınıf öğretmenlerinin lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumları değişkenine bakıldığında özyeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık elde edilemezken, güven ve akademik vurgu alt boyutlarında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Okulun bulunduğu yerleşim yeri, okullarda görev yapan öğretmen sayıları değişkenleri ise tüm alt boyutlar olmak koşuluyla anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Bozkurt ve Ercan'ın (2017) akademik iyimserlik ile performans arasındaki ilişkinin akademisyenler açısından değerlendirilmesine ilişkin Düzce Üniversitesi'nde görev yapan 230 akademisyen ile yaptıkları çalışmada akademisyenlerin akademik iyimserliği ile performans düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Ayrıca akademisyenlerin haftalık ders saatleri arttıkça akademik iyimserliğin üç alt boyutundan biri olan akademik vurgu düzeylerinin de arttığı bulgusunda ulaşılmıştır. Yine bir başka bulgu olarak; kadın akademisyenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin erkek akademisyenlerinkine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ve aynı zamanda önemli bulgu ise kadın akademisyenlerin akademik iyimserliğin alt boyutu olan özyeterlik seviyelerinin erkek akademisyenlere göre daha yüksek olduğu sonucudur.

2.6 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde eğitim inançları ve akademik iyimserlik alanlarında yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1 Eğitim İnançları ile İlgili Çalışmalar

Bauch'ın (1982) öğretmen eğitim inançları ve ilkökul eğitim öğretim programının üç alanı arasındaki ilişki üzerine 286 ilkökul öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim inançlarının öğretim davranışları, öğretim konusundaki yeterlilik ve etkililikleri üzerinde belirgin bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler eğitim inançları doğrultusunda, öğrencilere en iyi nasıl öğretebilecekleri ve sınıf içi rolleri bakımlarından birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Ayrıca öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançları bakımından gelenekselci ya da idealist olarak adlandırılacakları ifade edilmektedir. Yine öğretmen eğitim inançlarının

öğrencinin öğrenme sürecine katılımı üzerinde güçlü etkiye sahip olduğu da ifade edilmektedir.

Braak, Hermans, Tondeur ve Valcke'nin (2008) ilköğretim öğretmenlerinin eğitim inançlarının sınıfta bilgisayar kullanımlarına etkisine ilişkin Belçika'nın Almanca konuşan bölgesi olan Flaman'da 68 ilköğretimde görev yapan 525 ilköğretim öğretmeni ile yaptıkları çalışmada gelenekselci inançlara sahip öğretmenlerin bilgisayar kullanımı konusunda negatif tutum sergiledikleri görülürken, çağdaş eğitim felsefelerini benimseyen öğretmenlerin pozitif tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Northcote'un (2009) üniversite öğrencilerinin ve öğretmenlerin eğitim inançları, öğretmen eğitimi üzerine önerilerine ilişkin beş üniversite öğretmeni ve en fazla 100 öğrenci bulunan öğrenci grupları ile yaptığı çalışmasında öğretmen ve öğrencilerin eğitim inançlarının öğrenme ve öğretme sürecine nasıl etki ettiği araştırılmıştır. Bu araştırmaya göre öğretmenin öğretme stratejileri, kullandığı yöntem ve teknikler, ders planlaması, yüz yüze iletişim başarısı ve değerlendirme teknikleri öğretmen eğitiminde öne çıkan noktalardır. Aynı şekilde öğrencinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri, motive olabilmeleri, araştırma teknikleri ve kendi öğrenmelerine katkı sağlamaları da önemli noktalardandır.

Guerra ve Wubbena'nın (2017) öğretmen inançları ve sınıf uygulamalarına ilişkin Amerika'nın güneybatısında yer alan iki ilköğretimde görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerle yaptıkları çalışmada kültürel farklılıklara göre sınıf içi uygulamalarının öğretmen inançlarına daha fazla yön verdiği görülmektedir. Sınıfın heterojen yapısı, sınıf içi öğrenim sürecinde yaşanan karışıklıklar, karşılan sorunlara etkili bir şekilde başa çıkma gibi durumlar karşısında öğretmenlerin inançları doğrultusunda etkin rol oynadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2 Akademik İyimserlik ile İlgili Çalışmalar

Hoy ve McGuigan'ın (2006) öğrenci başarısını artırmak için akademik iyimserlik kültürü yaratma başlıklı çalışmalarının evreni Ohio' da bulunan, demografik değişkenlerin çeşitlilik gösterdiği 40 ilkokuldan oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında akademik iyimserliğin okul başarısı üzerinde pozitif etkileri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmadan elde edilen bulgulara göre kolaylaştırıcı okul yapısının akademik iyimserlik inancını artırdığı, öğretmenleri problem çözme ve karar verme süreçlerine kattığı, esnek kuralları olan, destekleyici bir çalışma ortamı sunduğu görülmektedir.

Kurz'un (2006) öğretmenlerin akademik iyimserlik inancı ile mesleğe bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında evren Ohio'da görev yapan üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen akademik iyimserliğinin mesleğe bağlılığı ile yakından ilgili olduğu görülmektedir. Sınıf ortamı değişkenlerinin akademik iyimserliğin yordayıcısı olduğu görülürken, öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Öğretmen profesyonellik değişkenlerinin ise iyimserlik ya da mesleki bağlılık göstermediği görülmektedir.

Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy'un (2006) okul akademik iyimserliğinin öğrenci başarısına etkisine ilişkin yaptıkları çalışmalarında 96 ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmene ulaşılmıştır. Çalışmalardan elde edilen bulgulara bakıldığında akademik iyimserlik ve tüm alt boyutları ile okul ve öğrenci başarısı arasında doğrudan pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ön öğrenmeleri başarılarıyla doğrudan ilişkiliyken, akademik iyimserlik ile dolaylı bir ilişkidir. Sosyoekonomik durum öğrenci başarısıyla doğrudan ilişkiliyken, akademik

iyimserlik boyutunda da dolaylı olarak ilişkili bulunmuştur. Genel olarak araştırma sonuçları incelendiğinde akademik iyimserlik ile başarının doğrudan bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Hoy ve Smith'in (2007) akademik iyimserlik ve ilkokullarda öğrenci başarısına ilişkin Teksas'ta bulunan 99 merkezi ilkokulda görev yapan öğretmenler ile yaptıkları çalışmada akademik iyimserliğin akademik vurgu, güven ve özyeterlik gibi boyutlardan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alt boyutları ile akademik iyimserliğin demografik değişkenlere rağmen öğrenci başarısı ile yakından ilişkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu çalışmada yeterlik inancının öğrencilerin öğrenme kapasitesine yardım ettiği, güven duygusuyla öğretmen, öğrenci ve veli iletişiminin öğrenmeyi artırdığı, akademik vurgunun öğrenci performans ve başarısına odaklanarak öğretmenlerin öğrenme hedefleri oluşturduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Hoy, Kurz ve Woolfolk Hoy'un (2008) öğretmenlerin akademik iyimserliğine ilişkin Ohio'da 351 öğretmen ile yaptıkları çalışmada akademik iyimserliğin güven, özyeterlik ve akademik vurgudan oluştuğunu bulgusunu elde etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmen akademik iyimserliğinin inançsal iyimserlik, insancıl sınıf yönetimi, öğrenci merkezli eğitim inancı, metot ve yöntemler ile hem bireysel hem de bütünsel olarak yakından ilişkili olduğu sonucuna da ulaşmışlardır.

Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy'un (2010) öğretmenlerin akademik iyimserliklerine ilişkin Ohio'da bulunan 14 ilkokuldan 260 ilkokul öğretmeni ile yaptıkları çalışmada öğretmen niteliğinin ve okulların özelliklerinin öğrencinin akademik başarısı üzerinde fark oluşturacak etkiye sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yine

sosyoekonomik statülerin de akademik başarı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Bevel'in (2010) öğrenci akademik iyimserliğinin öğrenci başarısına etkisine ilişkin çalışmasında Amerika Kuzey Alabama'da dört farklı sistemde eğitim gören beşinci sınıf öğrencilerinin akademik iyimserlikleri ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişki elde edilmiştir. Bu yüzden bu çalışmadan elde edilen verilere bakılarak akademik iyimserliğin öğrenci başarısının yordayıcısı olduğu söylenmektedir.

Gilbert'in (2012) New Jersey'de çalışan 693 öğretmenle, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileriyle akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışmada akademik iyimserliğin özyeterlik ve güven alt boyutları ile öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileriyle arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nelson'un (2012) Mississippi'de ortaokullardaki akademik başarı ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki üzerine öğretmen ve yöneticilerle yaptığı çalışmada öğretmen akademik iyimserliği ile öğrenci akademik başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki söz konusudur. Ayrıca akademik iyimserliğin alt boyutları olan yeterlik, güven ve akademik vurgu da öğrenci başarısı ile yakından ve pozitif ilişki içerisindedir. Özyeterlik ve akademik vurgu alt boyutlarının öğrenci ve velilere olan güven alt boyutuna oranla akademik başarıyla daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada yeterlik algısı yüksek olan okullarda, öğretmen ve yöneticiler profesyonel öğrenme toplulukları oluşturmakta ve öğrencilerin anlamlı öğrenmeye dahil olmalarında maksimum zaman ve emek harcamakta oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

McKinnon'un (2012) okul akademik iyimserliği ve öğrenci başarısına ilişkin çalışmasında Gürcistan'da bulunan ortaokul öğretmenlerine ulaşılmıştır. Çalışmalardan elde edilen veriler doğrultusunda akademik başarının okul akademik iyimserlik algısı ile pozitif yönde ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkili öğrenme ortamının oluşturulmasının öğrenci, veli, öğretmen ve okul kültürünün diğer paydaşları için başarıya odaklanmaya yardımcı olduğu da görülmektedir.

Güvercin'in (2013) sözleşmeli okullarda akademik iyimserlik, örgütsel vatandaşlık davranışları ve öğrenci başarısına ilişkin Texas'ın güneydoğusunda görev yapan 226 öğretmenle yaptığı çalışmada akademik iyimserlik ve okul başarısının hem matematik hem de okuma boyutlarında anlamlı ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dahası akademik iyimserlik ve alt boyutları olan özyeterlik, güven ve akademik vurgunun okul başarısı ile yakından ilişkiye sahip olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Donovan'ın (2014) akademik iyimserlik algısı olan öğretmenlerin bu algılarını nasıl destekledikleri hakkında yaptığı çalışmasında öğretmenlerin fikirlerinin desteklendiği, kendilerini değerli hissetmeleri, yapılan çalışmalar hakkında bilgi sahibi olmalarının önemli bulunduğu gibi bulgulara ulaşılmıştır. Bir başka ulaşılan sonuç ise akademik iyimserliği olan öğretmenlerin öğrenciyi öğrenmenin odak noktasına alan, hümanist yapıda ve iyimser özelliklere sahip olduğudur.

Akhavan ve Tracz'ın (2016) öğretmen koçluğunun öğretmen yeterliliği, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısına etkisine ilişkin çalışmalarında Amerika'nın farklı eyaletlerine görev yapan 267 öğretmen ile çalışmışlardır. Bu çalışmada okul bölge planlamalarının öğretmenlerin mesleki gelişmesine ve öğrencilerin başarılarına etkisi incelenmiştir. Öğretmen koçluğu; öğretmen öz yeterliliği, öğrencinin akademik

başarısı ve akademik vurgu algısıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda öğretmenin mesleki gelişiminin desteklenmesi ile akademik iyimserlik algısının oluşmasının da ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca desteklenen öğretmenlerin öğrencilerin de başarısını artırdığı da ifade edilmektedir.



ÜÇÜNÇÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, genel tarama modeli araştırmalar içerisinde yer alan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

Tarama modeli, geçmişe ya da günümüze ait bir durumu değiştirmeden olduğu gibi ifade etmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışmada kullanılan tarama modeli ise ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında değişim varlığını belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2012, s. 81). Ayrıca değişkenler arasındaki ilişki incelenirken onları değiştirecek hiçbir müdahale olmaması gerekir (Fraenkel, Hyun ve Wallen, 2011). Bu modelde aralarındaki ilişki üzerine çalışılacak değişkenlerin her birine farklı şekilde değerler verilir. Ancak bu sayede ölçme ve ilişkisel çözümlenmeler yapılabilir. Değişkenlere verilen değerler onları birbirinden ayırmaya yönelik olmalıdır. İlişkisel çözümlenmeler yapılırken kesin sebep sonuç ilişkisi belirten cümleler kullanılmaz. Bunun yerine bir değişken sayesinde diğeri hakkında yorumlar yapılabilmesine olanak sağlanır (Kabadayı, 2010). Karasar (2012), ilişkisel tarama modelinde kullanılan korelasyon türü çözümlenme ile değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini, eğer değişiyorlarsa nasıl olduğunun öğrenilebileceğini ifade etmektedir.

3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Samsun ilinde bulunan dört merkez ilçedeki (Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy) resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrene ait bilgiler Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü web sayfasından alınmıştır. Tablo 1 incelendiğinde toplam 130 ilkokul ve 123 ortaokulda görev yapan 5579 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Samsun ili dört merkez ilçede bulunan ilkokul, ortaokul ve öğretmen sayıları Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1: Araştırmanın Evrenine İlişkin Dağılım

İlçeler	Kurum Sayısı			Öğretmen Sayısı		
	İlkokul	Ortaokul	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam
Atakum	40	39	79	1056	557	1613
Canik	22	23	45	531	346	877
İlkadım	45	43	88	1640	966	2606
Tekkeköy	23	18	41	290	193	483
Toplam	130	123	253	3517	2062	5579

Araştırma örneklem grubunu küme örnekleme yöntemlerinden oranlı küme örnekleme yöntemine göre seçilen ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Ercan (1997), küme örneklemesinin büyük ve sınırları fazlaca geniş olan evrenden örnekleme alırken kullanıldığını ifade etmektedir.

Evren ya da çalışma evreni, aynı amaçlara sahip olan elemanlardan oluşan kümelerden meydana gelmektedir. Oranlı küme örnekleme yöntemini ise evrende var olan kümelerin ve kümelere ait elemanların eşit oranda seçilmesi ihtimalinin olması şeklinde açıklamaktadır. Oranlı küme örnekleme yönteminde öncelikle değişkenlerin sonuçlarda değişiklik göstereceği düşünülerek benzer özelliklere sahip olanları alt evrenlere ayrılmaktadır. Her bir alt evren içerisinde seçilen elemanlar o alt evreni yansıtacak nitelikte olmaktadır (Karasar, 2012). Hafner’ın (1998) da vurguladığı gibi

bu şekilde örneklem grubuna dahil edilen her bir alt evren eşit seçilme şansına da sahip olmaktadır.

Araştırma evrenini oluşturan Samsun ili dört merkez ilçesinde bulunan okulların sayısı ele alınarak oranlı küme örneklem yöntemi kullanılmıştır. Tablo 2’ de örnekleme alınan kurum sayısı ve oranları verilmektedir.

Tablo 2: Örnekleme Alınan Toplam Kurum Sayısı ve Oranları

İlçeler	Bölgedeki Toplam Kurum Sayısı (İlkokul-Ortaokul)	Oran (%)	Örnekleme Alınan Toplam Kurum Sayısı (İlkokul- Ortaokul)
Atakum	79	31	24
Canik	45	18	8
İlkadım	88	35	31
Tekkeköy	41	16	7
Toplam	253	100	70

Araştırmaya ait örneklem belirlenirken kullanılan bir başka yöntem de basit seçkisiz örnekleme yöntemidir. Ercan (1997) basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanılabilmesi için çalışma evreninin tamamen bilinmesi ve topluma ait sayısal bilgiye sahip olunması gerektiğini ifade etmektedir. Oranlı küme örnekleme yöntemi ile ilk ve ortaokul sayıları belirlendikten sonra, bu okullarda görev yapan öğretmen sayıları da basit seçkisiz yöntemle belirlenmiştir.

Karasar’a (2012) göre örneklem büyüklüğünü hesaplama formülü Z değeri %05 hata payı baz alınarak 1.96 olarak alınmıştır. Bu çalışmada kullanılan tüm ölçek toplam ve ham puan ölçek standart sapma ortalaması 13.195 olarak bulunmuştur. Hata payı ise 1 olarak alınmıştır. Araştırmada $(n=(z*s.s)^2/e=(1.96*13.195)^2/1=668.85)$ formülü kullanılmıştır. Bu formül gereğince örneklem büyüklüğü 668.85 olmaktadır. Bu çalışmada kullanılan örneklem sayısı (767), formülle bulunan örneklem sayısından (668.85) daha büyüktür. Bu durum da örneklemin evreni yeterince temsil ettiğini göstermektedir. Bu çalışmalar sonucunda, 2018-2019 eğitim

öğretim yılında Samsun ili dört ilçede bulunan toplam 70 okulda çalışan 767 öğretmene “Eğitim İnançları” ve “Akademik İyimserlik” ölçekleri uygulanmıştır. Tablo 3’te örnekleme alınan okul ve öğretmen sayıları yer almaktadır.

Tablo 3: Araştırmanın Örneklemine İlişkin Dağılım

İlçeler	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Atakum	24	236
Canik	8	194
İlkadım	31	305
Tekkeköy	7	32
Toplam	70	767

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmada veri toplamak amacıyla üç ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; kişisel bilgi formu, “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Akademik İyimserlik Ölçeği”dir.

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda altı soru bulunmaktadır. Bu sorular; cinsiyet, branş, medeni durum, kıdem, görev yapılan okuldaki öğretmen ve öğrenci sayılarıdır.

Araştırmanın sürekli bağımsız değişkeni öğretmenlerin eğitim inançlarıdır. Bu nedenle kullanılan ikinci ölçme aracı “Eğitim İnançları Ölçeği”dir. Eğitim İnançları Ölçeği, Altınkurt, Çokluk ve Yılmaz (2011) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek ile katılımcı öğretmenlerin eğitime yönelik inançları belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçek beşli likert tipi değerlendirme sistemine sahiptir. Her bir madde için cevap seçenekleri “Kesinlikle Katılmıyorum”dan, “Kesinlikle Katılıyorum’a” kadar değişkenlik göstermektedir. Ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin tümü pozitif ifadeli olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin beş alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt

boyutlar; ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliktir. Ölçekten bir toplam puan elde edilmemekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. ‘‘Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek olması, katılımcıların o alt ölçekteki eğitim felsefesine inandığını ve benimsediğini, düşük olması ise söz konusu felsefeye olan inancının az olduğunu göstermektedir’’ (Altinkurt, Çokluk ve Yılmaz 2012, s. 8).

Altinkurt, Çokluk ve Yılmaz (2011) tarafından ölçek geliştirildikten sonra ilk etapta yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmada özellikle açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; ilerlemecilik boyutu için 0.50–0.73, varoluşçu eğitim boyutu için 0.58–0.74, yeniden kurmacılık boyutu için 0.52–0.68, daimicilik boyutu için 0.42–0.61 ve esasicilik boyutu için 0.61–0.73 olarak hesaplanmıştır. Beş ayrı faktörün açıkladığı varyanslar toplamı yaklaşık % 50’dir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen beş faktör altında toplanan 40 maddelik yapısına, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (χ^2) değeri istatistikî anlamlılık düzeyleri ($\chi^2/sd=2.23$) hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri de (GFI=0.85, AGFI=0.83, RMSR \leq 0.05, RMSEA \leq 0.05, RMR ve SRMR \leq 0.08, CFI \geq 0.95, NFI ve NNFI \geq 0.95, PGFI= 0.75) önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir (Altinkurt, Çokluk ve Yılmaz, 2012).

‘‘Eğitim İnançları Ölçeği’nin’’ geçerliliği saptandıktan sonra güvenilirlik çalışmasına geçilmiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında her bir alt boyutun Cronbach’s Alfa yöntemi ile iç tutarlılığı sınanmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alfa katsayıları alt boyutlarda 0.70–0.91 arasında değişmektedir.

Yapılan araştırmada ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık yöntemiyle yeniden test edilmiştir. Buna göre ölçeğin Cronbach's Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.716–0.870 arasında olduğu belirlenmiştir. Alt boyutların iç tutarlılık katsayıları şunlardır: İlerlemecilik (0.815), varoluşçu eğitim (0.835), yeniden kurmacılık (0.779), daimicilik (0.716) ve esasıcılık (0.870). Bu çalışmada elde edilen sonuçlar; orijinal çalışma ile büyük bir benzerlik göstermiştir ve ölçeğin bu çalışma kapsamında da güvenilir bir ölçek olduğu anlaşılmıştır. Yine bu çalışmada her bir alt boyut içinde yer alan maddelerin de güvenilirlikleri madde-kalan yöntemi ile sınanmış ve bütün maddelerin de güvenilir olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmada kullanılan üçüncü ölçme aracı ise Ergen (2016) tarafından geliştirilen öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini ölçmeyi amaçlamakta ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı beşli likert tipi değerlendirme sistemine sahiptir. Her bir madde için cevap seçenekleri “Hiçbir Zaman”dan, “Her Zaman”a kadar değişkenlik göstermektedir. Maddelerin tümü pozitif ifadeli olarak hazırlanmıştır. “Özyeterlik, velilere güven, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu” şeklinde 5 teorik boyut temel alınarak geliştirilmiştir. Ölçekten bir toplam puan elde edilememekte, katılımcıların akademik iyimserlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmaktadır.

Ergen (2016) tarafından ölçek geliştirildikten sonra ilk etapta yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmada özellikle açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktörler özyeterlik, öğrencilere güven, yöneticilere güven, velilere güven ve akademik vurgu olarak adlandırılmıştır. Alt ölçekler düzeyinde faktör yük değerleri, birinci faktör (Özyeterlik) için .60 ile .74 arasında; ikinci faktör (Öğrencilere Güven) için .64 ile

.76 arasında; üçüncü faktör (Yöneticilere Güven) için .75 ile .78 arasında; dördüncü faktör (Velilere Güven) için .63 ile .77 arasında; beşinci faktör (Akademik Vurgu) için .69 ile .73 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (χ^2) değeri istatistikî anlamlılık düzeyleri ($\chi^2/sd=1,81$) hesaplanmıştır. Model uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA, NFI ve RFI indekslerinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu buna karşın RMR, NNFI, CFI, AGFI ve GFI uyum indekslerinin mükemmel uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Marcoulides ve Schumacher'a (2001) göre elde edilen bu uyum indeks değerleri doğrultusunda akademik iyimserlik ölçeğinin beş faktörlü yapısının model uyumunun sağlandığı ve yapı geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Akademik iyimserlik ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlık analizi ve iki yarı güvenilirliği analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda iç tutarlık katsayısının .92, iki yarı güvenilirlik katsayısının .87 olduğu anlaşılmaktadır.

3.4 Verilerin Toplanması

İlk aşamada yanıtlanmış tüm ölçekler, araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve sağlıklı doldurulmamış ölçekler iptal edilmiştir. Daha sonra ölçeklerin sağlıklı bir şekilde doldurulduğu anlaşıldıktan sonra, toplanan tüm ölçme araçlarına birer kod numarası verilmiştir. Sırayla SPSS programında veri girişleri yapılmıştır. Tüm data girişi yapıldıktan sonra dataların sağlıklı bir şekilde giriş yapıp yapılmadığı araştırılmıştır. Data girişlerinde herhangi bir sorun olmadığı anlaşıldıktan sonra veri analizi işlemlerine geçilmiştir.

Eğitim İnançları Ölçeğinin bir toplam boyutu olmadığı için her bir alt boyut için toplam aritmetik ortalamalar belirlenmiştir. Alt ölçeğin içine giren maddelere verilerin yanıtlar toplanıp madde sayısına bölünerek, alt boyut toplam puanına ulaşılır. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesi için seçenek sayısından bir eksik bir sayı, seçenek sayısına bölünür. Elde edilen değer, likert sistemindeki sayılara eklenerek değerlendirilme kriterleri belirlenir. Bu durumda $4/5= 0.8$ sonucuna göre aşağıdaki değerlendirme kriterlerine ulaşılır:

Tablo 4: Ölçek Aralık Değerleri

Ölçek Seçenekleri	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.01-1.80
Katılmıyorum	2	1.81-2.61
Kararsızım	3	2.62-3.42
Katılıyorum	4	3.43-4.21
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.22-5.00

Betimsel istatistiki değerler incelendiğinde eğitim inançları ölçeği alt boyutlarından ve akademik iyimserlik ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin merkezi eğilim ölçüleri içinde aritmetik ortalama ve medyan değerlerinin birbirine çok yakın olduğu ve çarpıklık basıklık değerlerinin +1- 1 aralığında olduğu görülmektedir (Tablo 5). Merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması ve çarpıklık basıklık değerlerinin +1-1 aralığında olması dağılımın normalliği olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2009; Can, 2013). Yine aynı şekilde skewness ve kurtosis katsayıları standart hatalara bölündüğünde elde edilen “z değerleri 1.96’ın altındadır($p>.05$). Diğer taraftan örneklem büyüklüğü arttıkça, deneklerin dağılımı ve ortalamanın örneklem dağılımını normal dağılıma yaklaşmaktadır. Genellikle bir örneklemde 300 ya da daha fazla sayıda denek varsa, evren normal dağılım göstermiyorsa bile, örneklem dağılımının normal olduğu varsayılabilir. Bu bilgiler doğrultusunda dağılımların

normal olduğuna ve buna bağlı olarak da parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 5: Sürekli Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik	Toplam
N	767	767	767	767	767	767
Aritmetik Ortalama	4.28	4.28	4.05	3.96	2.52	4.37
Medyan	4.31	4.29	4.00	4.00	2.48	4.43
Std. Sapma	.43	.55	.55	.60	1.06	.45
Skewness	-.255	-.364	-.041	-.111	.404	-.473
Skewness Standart Hata	.188	.188	.188	.188	.188	.188
Kurtosis	-.320	-.525	-.498	-.401	-.405	.478
Kurtosis Standart Hata	.276	.276	.276	.276	.276	.276

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analiz bölümünde ilk etapta kişisel bilgi formu sorularına verilen yanıtların frekans ve yüzdeler dağılımları bulunmuştur.

Araştırmanın “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları nelerdir?” ve “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri hangi boyuttur?” amaçlarını sınamak için, kullanılan ölçeklerin her bir boyutunun toplam ve maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Alt boyut aritmetik ortalamalarına göre öğretmenlerin eğitim inançları (ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik) ve akademik iyimserlik toplam ve alt boyut (özyeterlik, velilere güven, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu) puanları sıralanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” ve “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin görüşleri

demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’’ amaçlarını sınamak için ölçeklerde yer alan bağımsız kategorik değişkenlere göre ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farklılıkların sınanması için ‘‘İlişkisiz Grup ‘t’ testi (kategori sayısı iki olduğunda) ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) (kategori sayısı ikiden daha fazla olduğu durumlarda) işlemi yapılmıştır. ANOVA’da istatistiksel açıdan farklılık bulunduğu durumlarda bu kümülatif farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için post-hoc tekniklerden Scheffe veya Tamhane çoklu karşılaştırma testi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ‘‘İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’’ amacını sınamak üzere ölçekler toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiler, pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ile sınanmıştır.

Son olarak araştırmanın ‘‘İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?’’ yordama amacını sınamak üzere basit regresyon analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada bütün sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyleri ilgili tablolarda kesin değerleriyle yer almıştır. Araştırmanın tüm istatistik analizleri SPSS 14.0 programı ile gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımları bulunmuş ve tabloleştirilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişken	Düzy	F	%
Cinsiyet	Kadın	425	55.4
	Erkek	342	44.6
	Toplam	767	100.0
Branş	Sınıf Öğretmeni	367	47.8
	Branş Öğretmeni	400	52.2
	Toplam	767	100.0
Medeni Durum	Evli	459	59.8
	Bekar	308	40.2
	Toplam	767	100.0
Kıdem	1-10 yıl	277	36.1
	11-20 yıl	318	41.5
	21 yıl ve üstü	172	22.4
	Toplam	767	100.0
Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-50	278	36.2
	51-100	317	41.3
	101 ve üstü	172	22.4
Görev Yapılan Okuldaki Öğrenci Sayısı	1-500	280	36.5
	501-1000	294	38.3
	1001 ve üstü	193	25.2
	Toplam	767	100.0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 425'inin (% 55.4) kadın, 342'sinin (% 44.6) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmanın branş değişkeninde katılımcılar 367 sınıf öğretmeni (% 47.8) ve 400 branş öğretmeninden (% 52.2) oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu evli öğretmenlerden

oluşmaktadır (% 59.8). Bekar öğretmenler ise % 40.2 oranında katılım göstermektedirler. Kıdem yılı değişkeninde ise araştırmaya katılan öğretmenler grubunun ilk sırasını kıdemi 11-20 yıl olanlar oluşturmaktadır (% 41.5). Bunu % 36.1 ile kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler ikinci sırada izlemektedir. Son sırada ise; % 22.4 ile kıdemi 21 yıl ve üstü olanlar bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 41.3'ü toplam öğretmen sayısı 51-100 olan okullarda çalışmaktadır. Toplam öğretmen sayısı 1-50 arasında olan okullarda çalışan öğretmenler % 36.2 ile ifade edilmektedir. En son sırada toplam öğretmen sayısı 101 ve üstü olan okullarda çalışan öğretmenler yer almaktadır (% 22.4). Katılımcı öğretmenlerin % 38.3'ü toplam öğrenci sayısı 501-1000 olan okullarda çalışmaktadır. Toplam öğrenci sayısı 1 -500 olan okullarda çalışan öğretmenler % 36.5 ile ifade edilmektedir. En son sırada toplam öğrenci sayısı 1001 ve üstü olan okullarda çalışan öğretmenler yer almaktadır (% 25.2).

4.2 Öğretmenlerin Eğitim İnançlarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın sürekli bağımsız değişkeni; öğretmenlerin eğitim inançlarıdır. Bu değişkeni ölçmek amacıyla “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Çeşitli eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin farklı eğitim inançlarına sahip olma düzeylerini belirlemek üzere her bir alt boyut toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Eğitim İnançları Toplam ve Alt Boyutları Toplamlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	N	\bar{X}	ss
İlerlemecilik	767	4.28	.43
Varoluşçuluk	767	4.28	.55
Yeniden Kurmacılık	767	4.05	.55
Daimicilik	767	3.96	.60
Esasicilik	767	2.52	1.06

Tablo 7 incelendiğinde, varoluşçu eğitim alt boyutu toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}= 4.28$ 'dir ve benimsenen eğitim felsefeleri içinde birinci sıradadır. Buna çok yakın bir sonuç da ilerlemecilik boyutundan elde edilmiştir ($\bar{X}=4.28$). Bu sonuç ölçeğin değerlendirme sistemine göre öğretmenlerin bu iki alt ölçekteki eğitim felsefesine çok fazla inandığını ve benimsediğini göstermektedir. Yeniden Kurmacılık alt boyutun tüm maddelerin ortalamasının ortalaması $\bar{X}=4.05$ 'tir. Bu sonuç ölçeğin değerlendirme sistemine göre öğretmenlerin “Yeniden Kurmacılık” eğitim felsefesine ortalama değer inandıklarını göstermektedir. Benzer bir sonuç da daimicilik alt boyutuna aittir ($\bar{X}=3.96$). Öğretmenler, en son sırada “Esasicilik” eğitim felsefesine inançlarını dile getirmişlerdir ($\bar{X}=2.52$). Bu değer; adı geçen felsefeye inançlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Eğitim inançları alt boyutlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında varoluşçu eğitimin ilk sırada görülmesi çoğu öğretmenin yapılandırmacı eğitim yaklaşımına dayalı eğitim anlayışına sahip olması ile açıklanabilmektedir. Günümüz çağında öğrenmenin ön planda olmasının ve öğrencinin kendi öğrenmesinde rol almasının temelinde varoluşçu eğitim ve ilerlemecilik eğitim felsefeleri bulunmaktadır. Gelenekselci eğitimin çağın gerisinde kalması, yeniliklere uyum sağlayamaması ve öğrenciyi geri planda tutmasından dolayı esasicilik eğitim felsefesinin öğretmenler tarafından daha az benimsendiği görülmektedir.

İlerlemecilik alt boyutu maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: İlerlemecilik Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Madde	N	\bar{X}	ss
1. Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.	767	4.22	1.00
2.Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.	767	4.50	.62

3.Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.	767	4.14	1.01
4.Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.	767	4.47	.65
5.Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.	767	4.56	.64
6.Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.	767	4.57	.61
7.Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.	767	4,19	.94
8.Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.	767	4.06	1.05
9.Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb.) dikkate alınmalıdır.	767	4.38	.68
10.Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.	767	4.46	.63
11.Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.	767	3.98	1.08
12.Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.	767	3.79	1.09
13.Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.	767	4.30	.80

Tablo 8 incelendiğinde, İlerlemecilik alt boyutu içinde en yüksek aritmetik ortalamanın ‘‘Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.’’ ifadesinde olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4.56$). Bu durum söz konusu düşünceye katılımın çok yüksek düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük ortalama öğretmenler için $\bar{X}=3.79$ ile ‘‘Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.’’ ifadesinden elde edilmiştir. İlerlemecilik düzeyini belirlemeye yönelik katılım alt ölçeğinin yüksek ve düşük puan alan maddeler dışında kalan maddeleri dikkate alındığında ölçek madde puanları $\bar{X}=4.56$ ve $\bar{X}=3.79$ arası dağılım göstermesinden dolayı öğretmenlerin İlerlemecilik eğitim felsefesine ‘‘kesinlikle katılıyorum’’ ve ‘‘katılıyorum’’ derecelerinde inandıkları söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin eğitimin değişen bir yapısı olduğu fikrini benimsedikleri görülmektedir. Eğitimin çağın gerektirdiği şekilde değişmesi ve gelişmesi, öğrenci profiline uyum sağlaması, öğrenciyi aktifleştirmesi gibi fikirleri benimseyen öğretmenlerin yenilikçi yaklaşıma ait İlerlemecilik felsefesini benimsediği görülmektedir. Öğretmenler, ilerlemecilik felsefesinden hareketle öğrencilerini merkeze alarak eğitime şekil vermekte ve onlara rehber olarak öğrenmelerini sağlamaktadırlar. Çünkü öğretmenler, etkili bir eğitimde

öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının öğrenmenin temel şartları olduğunu düşünmektedirler.

Varoluşçuluk alt boyutu maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Varoluşçuluk Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Madde	N	\bar{X}	ss
14.Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.	767	4.66	.64
15.Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir.	767	4.48	.65
16.Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.	767	4.70	.67
17.Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.	767	3.64	1.34
18.Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.	767	4.05	.91
19.Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.	767	4.22	.82
20.Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.	767	4.20	.85

Tablo 9 incelendiğinde, Varoluşçuluk alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalamanın $\bar{X}=4.70$ ile “Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.” ifadesi ile elde edildiği görülmektedir. Bu durum ifadeye yer alan düşünceye katılımın çok yüksek düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük aritmetik ortalama $\bar{X}=3.64$ ile “Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.” ifadesiyle elde edilmektedir. Varoluşçuluk düzeyini belirlemeye yönelik alt ölçeğin yüksek ve düşük puan alan maddeler dışında kalan maddeleri dikkate alındığında ölçek madde puanları $\bar{X}=4.70$ ve $\bar{X}=3.64$ arası dağılım göstermesinden dolayı öğretmenlerin Varoluşçuluk eğitim felsefesine “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” derecelendirmelerinde inandıkları söylenebilir. Varoluşçuluk felsefesinin temelinde öğrencinin kendi gelişiminde etkin rol alması, bir birey olarak karakteristik özelliklerine değer verilmesi yer almaktadır. Yenilikçi eğitim anlayışı benimseyen öğretmenler, öğrencilerine değer veren, özellikleri doğrultusunda yöntem ve metotlar kullanan öğretmenlerdir. Öğrenciye geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi düz anlatım ve ezbere dayalı bilgiler sunmak yerine öğrencinin

yaratıcılığını ön plana çıkarmaktadırlar. Öğrenci profilinin değiştiğini gözlemleyerek onları eğitim ortamında özgür bırakmakta ve bilgiye ulaşmalarında yardımcı olmaktadır. Bu nedenle varoluşçuluk felsefesinin temeli olan her öğrencinin bir birey olduğu ve öğretmenin bu bireyleri kendi özelliklerini kaybetmeden eğitmeleri gerektiği anlayışı öğretmenlerin araştırmadaki katılımlarına yön vermektedir.

Yeniden Kurmacılık alt boyutu maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Yeniden Kurmacılık Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Madde	N	\bar{X}	ss
21.Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.	767	4.22	.77
22.Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.	767	4.17	.82
23.Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.	767	4.29	.78
24.Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.	767	4.32	.75
25.Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.	767	3.32	1.22
26.Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	767	3.94	.95
27.Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.	767	4.10	.81

Tablo 10 incelendiğinde, yeniden kurmacılık alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama $\bar{X}=4.29$ ile “Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.” ifadesinden elde edilmektedir. Bu durum ifadede yer alan düşünceye katılımın çok yüksek düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük aritmetik ortalama ise $\bar{X}=3.32$ ile “Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.” ifadesinden elde edilmektedir. Yeniden kurmacılık düzeyini belirlemeye yönelik alt ölçeğin yüksek ve düşük puan alan maddeler dışında kalan maddeleri dikkate alındığında ölçek madde puanları $\bar{X}=4.29$ ve $\bar{X}=3.32$ arası dağılım göstermesinden dolayı öğretmenlerin yeniden kurmacılık eğitim felsefesine “kesinlikle katılıyorum” ve “orta derecede katılıyorum” derecelendirmelerinde inandıkları söylenebilir. Yeniden Kurmacılık felsefesinin

yüksek ve ortalama derecelendirmesi öğretmenlerin eğitimi toplum için verdiği fikrinin bir sonucudur. Yeniden Kurmacılık felsefesi doğrultusunda öğretmenlerin bir bireyin eğitilerek tüm toplumun eğitileceğine inandığı söylenebilir. Okulun, toplumu yönlendirmek için bir ortam olduğunu düşünen öğretmenler eğitimlerini de bu doğrultuda toplumsal niteliklere göre vermektedirler. Çünkü birey var olduğu toplumu etkileyen, değiştiren ve geliştiren bir varlıktır. Ancak eğitimle topluma yön verilebileceği düşüncesi yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin de temelini oluşturmaktadır.

Daimicilik alt boyutu maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Daimicilik Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Madde	N	\bar{X}	ss
28.Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.	767	4.28	.97
29.Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.	767	4.61	.60
30.Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.	767	3.76	1.11
31.Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.	767	3.73	.99
32.İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.	767	3.11	1.60
33.Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.	767	3.73	1.05
34.Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.	767	4.54	.71
35.Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.	767	3.96	.98

Tablo 11 incelendiğinde, daimicilik boyutunda en yüksek aritmetik ortalama $\bar{X}=4.61$ ile “Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.” ifadesiyle elde edilmektedir. Bu durum ifadede yer alan düşünceye katılımın çok yüksek düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük aritmetik ortalama ise $\bar{X}=3.11$ ile “İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.” ifadesinden elde edilmektedir. Daimicilik düzeyini belirlemeye yönelik alt ölçeğin yüksek ve düşük puan alan maddeler dışında kalan maddeleri dikkate alındığında ölçek madde puanları $\bar{X}=4.61$

ve $\bar{X}=3.11$ arası dağılım göstermesinden dolayı öğretmenlerin daimicilik eğitim felsefesine “kesinlikle katılıyorum ve orta derecede katılıyorum” derecelendirmelerinde inandıkları söylenebilir. Daimicilik felsefesinin yüksek oranda benimsenmesi ahlaki ve evrensel değerlere önem veren öğretmenlerin olduğunu gösterebilir. Çünkü bu felsefede ahlaki ve evrensel değerler ön plandadır. Daimicilik anlayışına sahip öğretmenler, bireyi ahlaklı ve iyi karakterli yetiştirmenin önemli olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca eğitimin bireyde istedik yönde davranış değişikliği elde edilmesi tanımıyla yola çıkarak bireyin evrensel değerlere önem veren insanlar olmasını hedeflemektedirler.

Esasicilik alt boyutu maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Esasicilik Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Madde	N	\bar{X}	ss
36.Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.	767	2.51	1.48
37.Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.	767	2.58	1.23
38.Eğitim konu merkezli bir süreçtir.	767	2.93	1.18
39.Okulda temel güç öğretmendedir.	767	2.36	1.43
40.Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.	767	2.23	1.44

Tablo 12 incelendiğinde, esasicilik alt boyutu aritmetik ortalaması en yüksek $\bar{X}=2.93$ ile “Eğitim konu merkezli bir süreçtir.” ifadesinden elde edilmektedir. Bu durum ifadede yer alan düşünceye katılımın vasat düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük aritmetik ortalama ise $\bar{X}=2.23$ ile “Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.” ifadesiyle elde edilmektedir. Esasicilik düzeyini belirlemeye yönelik alt ölçeğin yüksek ve düşük puan alan maddeler dışında kalan maddeleri dikkate alındığında ölçek madde puanları $\bar{X}=2.93$ ve $\bar{X}=2.23$ arası dağılım göstermesinden dolayı öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesine “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” derecelendirmelerinde

inandıkları söylenebilir. Gelenekselci eğitim anlayışında esasicilik felsefesinin öğretmenler tarafından fazlaca benimsenmediği görülmektedir. Çünkü bu anlayışta öğretmen merkezde iken öğrenci geri planda bırakılmaktadır. Eğitimin temel taşı olan öğrencinin görmezden gelinmesi, önemli olanın konu olması ve katı kurallı bir eğitim anlayışının olması günümüz çağdaş öğretmenlerine hitap etmemektedir.

Bulgular bölümünün bu aşamasında öğretmenlerin demografik özelliklerine göre “Eğitim İnançları Ölçeği” alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere gerçekleştirilen hipotez testleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı eğitim inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için ilişkisiz grup “t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim İnançları Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	Sd	p																																												
İlerlemecilik	Kadın	425	4.26	.42	-1.214	765	.225																																												
	Erkek	342	4.30	.43				Varoluşçuluk	Kadın	425	4.29	.54	.825	765	.409	Erkek	342	4.26	.56	Yeniden Kurmacılık	Kadın	425	4.05	.53	.009	765	.992	Erkek	342	4.05	.57	Daimicilik	Kadın	425	3.93	.60	-1.471	765	.142	Erkek	342	4.00	.59	Esasicilik	Kadın	425	2.41	.96	-3.066	765	.002**
Varoluşçuluk	Kadın	425	4.29	.54	.825	765	.409																																												
	Erkek	342	4.26	.56				Yeniden Kurmacılık	Kadın	425	4.05	.53	.009	765	.992	Erkek	342	4.05	.57	Daimicilik	Kadın	425	3.93	.60	-1.471	765	.142	Erkek	342	4.00	.59	Esasicilik	Kadın	425	2.41	.96	-3.066	765	.002**	Erkek	342	2.65	1.17								
Yeniden Kurmacılık	Kadın	425	4.05	.53	.009	765	.992																																												
	Erkek	342	4.05	.57				Daimicilik	Kadın	425	3.93	.60	-1.471	765	.142	Erkek	342	4.00	.59	Esasicilik	Kadın	425	2.41	.96	-3.066	765	.002**	Erkek	342	2.65	1.17																				
Daimicilik	Kadın	425	3.93	.60	-1.471	765	.142																																												
	Erkek	342	4.00	.59				Esasicilik	Kadın	425	2.41	.96	-3.066	765	.002**	Erkek	342	2.65	1.17																																
Esasicilik	Kadın	425	2.41	.96	-3.066	765	.002**																																												
	Erkek	342	2.65	1.17																																															

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin eğitim inançlarının alt boyutları içinde sadece “Esasicilik” alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir (p<.01). Erkek öğretmenlerin “Esasicilik” eğitim felsefesine inanç düzeyleri, kadın öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Fakat eğitim

inançları alt boyutlarından “Esasicilik” dışındaki alt boyutlarda anlamlı farklılıklar meydana gelmemiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin “İlerlemecilik”, “Varoluşçuluk”, “Yeniden Kurmacılık” ve “Daimicilik” eğitim felsefelerine olan inanç düzeyleri birbirine benzerlik göstermektedir. Bu sonuca bakıldığında erkek öğretmenlerin geleneksel yapıya daha çok bağlı oldukları görülmektedir. Kadın öğretmenler, doğası gereği erkek öğretmenlere oranla hassas olduğundan katı kuralları, cezayı eğitime dahil eden esasicilik felsefesine uzak kalmaktadırlar. Eğitimde yeni alanların varlığı, değişebilirlik, öğrenci öğrenme sürecinde aktif halde tutma gibi anlayışlarda cinsiyet anlamında bir farklılığın olmaması değişen eğitime hem kadınların hem de erkeklerin uyum sağladığını göstermektedir.

Branş değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı eğitim inançları arasında anlamlı farklılığı sınamak için iki grubun ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere ilişkisiz grup ‘t’ testi yapılmış ve sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Branş Değişkenine Göre Eğitim İnançları Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Branş	N	\bar{X}	ss	T	sd	P
İlerlemecilik	Sınıf Öğretmeni	367	4.22	.43	-3,823	765	,000***
	Branş Öğretmeni	400	4.34	.41			
Varoluşçuluk	Sınıf Öğretmeni	367	4.19	.55	-4,151	765	,000***
	Branş Öğretmeni	400	4.36	.54			
Yeniden Kurmacılık	Sınıf Öğretmeni	367	3.98	.53	-3,480	765	,001***
	Branş Öğretmeni	400	4.12	.56			
Daimicilik	Sınıf Öğretmeni	367	3.92	.60	-2,049	765	,041*
	Branş Öğretmeni	400	4.00	.59			
Esasicilik	Sınıf Öğretmeni	367	2.50	1.06	-,520	765	,603
	Branş Öğretmeni	400	2.54	1.07			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Branş değişkenine göre, eğitim inançları alt boyut toplamları içinde “Esasicilik” dışında tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılıklar meydana gelmiştir. Branş öğretmenlerinin “İlerlemecilik” ($p<.001$), “Varoluşçuluk” ($p<.001$), “Yeniden Kurmacılık” ($p<.001$) ve “Daimicilik” ($p<.05$) eğitim felsefelerine olan inanç düzeyleri, sınıf öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Fakat “Esasicilik” alt boyutunda anlamlı farklılıklar meydana gelmemiştir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin “Esasicilik” eğitim felsefesine olan inanç düzeyleri birbirine eşit düzeydedir. İlerlemecilik, Varoluşçuluk ve Yeniden Kurmacılık gibi yenilikçi eğitim felsefelerinde anlamlı farklılıklar olmasında, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha büyük kademede öğrenim gören öğrenciler ile eğitim yaptığından öğrencilerinin gelişimleri boyunca kendileri de geliştirmelerinin etkisi vardır. Öğrencileri ile yeni bilgiler öğrenmekte, teknolojiyi daha yakından takip etmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin hitap ettiği öğrenci kitlesi yaşları gereği bu tarz değişikliklere hâkim olamamaktadırlar. Araştırmaya göre esasicilik eğitim felsefesinde farklılık olmaması öğretmenlerin branş değişkeninden etkilenmemektedir. Çünkü gelenekselci bir eğitim anlayışına sahip olmak hangi kademede çalışıldığına bağlı değildir. Öğretmenin geleneksel ya da çağdaş eğitimi benimsemesi kendi bakış açısından etkilenmektedir. Daimicilik anlayışında branş öğretmenlerinin anlamlı derece yüksek sonuç elde etmesinde farklı branşların etkisi söz konusu olabilir. Özellikle Tarih, Türkçe, Edebiyat gibi sözel derslerin konu merkezli işlenmesi, bu süreçte öğretmenin eğitimin merkezinde olması, öğrencinin aktif olamaması ve sınıf hakimiyetinin anlatıcı olan öğretmende olması branş öğretmenlerinin Daimicilik alt boyutunda yüksek sonuç elde etmesi ile sonuçlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerininse etkinliklere daha çok yer vermesi,

öğrenciyi de derse katarak ilgi ve dikkati toplaması gerektiğinden öğretmen merkezli esasıcılık felsefesini geri plana atmaktadır.

Medeni durum değişkenine göre, öğretmenlerin farklı eğitim inançları arasındaki anlamlı farklılığı sınamak için ilişkisiz grup “t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Medeni Durum Değişkenine Göre Eğitim İnançları Alt Boyutları Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Medeni Durum	N	\bar{X}	ss	t	Sd	P
İlerlemecilik	Evli	459	4.25	.44	-2.627	765	.009**
	Bekar	308	4.33	.41			
Varoluşçuluk	Evli	459	4.26	.56	-1.146	765	.252
	Bekar	308	4.31	.54			
Yeniden Kurmacılık	Evli	459	4.04	.55	-.905	765	.366
	Bekar	308	4.07	.56			
Daimicilik	Evli	459	3.95	.60	-.638	765	.523
	Bekar	308	3.98	.59			
Esasicilik	Evli	459	2.46	1.02	-2.003	765	.046*
	Bekar	308	2.62	1.12			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Medeni durum değişkenine göre, eğitim inançları alt boyut toplamları içinde “İlerlemecilik” (p<.01) ve “Esasicilik” (p<.05) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir. Bekar öğretmenlerinin “İlerlemecilik” ve “Esasicilik” eğitim felsefesine inanç düzeyleri, evli öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Fakat “Varoluşçuluk”, “Yeniden Kurmacılık” ve “Daimicilik” alt boyutlarında anlamlı farklılıklar meydana gelmemiştir (p>.05). Evli ve bekar öğretmenlerin “Varoluşçuluk”, “Yeniden Kurmacılık” ve “Daimicilik” eğitim felsefelerine olan inanç düzeyleri birbirine eşit düzeydedir. İlerlemecilik felsefesinde sürekli değişen ve ona ayak uyduran öğretmenin varlığı söz konusudur. Ayrıca öğrencileri eğitim sürecine aktif bir şekilde katan, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretim programları hazırlayıp uygulayan, öğrenci

gelişimini portfolyo ve projelerle takip eden öğretmen rolleri de görülmektedir. Bu durumda öğretmenin tüm enerji ve ilgisini eğitim ortamına aktarması beklenmektedir. Bu sebepten dolayı bekar öğretmenlerin süreçte daha etkin oldukları görülmektedir. Evli olan öğretmenlerin öğrencileri dışında da sorumlulukları olduğu ve hem zaman hem de enerji açısından ekar öğretmenlerin gerisinde kaldığı görülmektedir.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Gruplar arasında farklılık bulunması nedeniyle post-hoc testler uygulanmıştır. İlerlemecilik, varoluşçuluk ve daimicilik alt boyutlarında varyansların homojen olması nedeniyle bu alt boyutlar için post-hoc tekniklerden Scheffe testi; yeniden kurmacılık ve esasicilik alt boyutlarında ise varyansların heterojen olması nedeniyle Tamhane testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim İnançlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Fark
İlerlemecilik	1-10 yıl (1)	277	4.43	.39	2-764	30.946	.000***	1-2, 1-3
	11-20 yıl (2)	318	4.21	.42				
	21 yıl + (3)	172	4.16	.42				
	Toplam	767	4.28	.43				
Varoluşçuluk	1-10 yıl (1)	277	4.52	.48	2-764	48.548	.000***	1-2, 1-3
	11-20 yıl (2)	318	4.17	.53				
	21 yıl + (3)	172	4.09	.54				
	Toplam	767	4.28	.55				
Yeniden Kurmacılık	1-10 yıl (1)	277	4.19	.58	2-764	14.492	.000***	1-2, 1-3
	11-20 yıl (2)	318	3.98	.51				
	21 yıl + (3)	172	3.95	.52				
	Toplam	767	4.05	.55				
Daimicilik	1-10 yıl (1)	277	4.19	.54	2-764	39.200	.000***	1-2, 1-3
	11-20 yıl (2)	318	3.89	.55				
	21 yıl + (3)	172	3.73	.62				
	Toplam	767	3.96	.60				

Esasicilik	1-10 yıl (1)	277	2.88	1.12	2-764	25.883	.000***	1-2, 1-3
	11-20 yıl (2)	318	2.35	.95				
	21 yıl + (3)	172	2.28	.99				
	Toplam	767	2.52	1.06				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Kıdem değişkenine göre öğretmen görüşlerinin “Eğitim İnançları Ölçeği” alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık meydana gelmiştir (p<.001). Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin “İlerlemecilik” [$F_{(2-764)}= 30.946, p<.001$], “Varoluşçuluk” [$F_{(2-764)}= 48.548, p<.001$], “Yeniden Kurmacılık” [$F_{(2-764)}= 14.492, p<.001$], “Daimicilik” [$F_{(2-764)}= 39.200, p<.001$] ve “Esasicilik” [$F_{(2-764)}= 25.883, p<.001$] eğitim inançları, kıdemi 11-20 yıl ve 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir (p>.05). Elde edilen sonuçlara göre kıdem düzeyi yükseldikçe, öğretmenlerin tüm boyutlarda eğitim inançlarını benimseme düzeyleri düşüş göstermiştir. Öğretmenliğin ilk yıllarında kullanılan yöntem ve teknikleri, benimsenen inançlar daha baskınken zamanla öğretmen inançlarının birbirinden etkilenmesi ve eğitim inançlarının birbirine yakın oranda benimsenmesinden dolayı kıdem yılı arttıkça eğitimi inançlarında benimseme düzeyleri düşmüş olabilir.

Öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Gruplar arasında farklılık bulunması nedeniyle post-hoc testler kullanılmıştır. Varoluşçuluk ve esasicilik alt boyutlarında varyansların homojen

olması nedeniyle bu alt boyutlar için post-hoc tekniklerden Scheffe testi; ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve daimicilik alt boyutlarında ise varyansların heterojen olması nedeniyle Tamhane testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim İnançlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
İlerlemecilik	1-50 (1)	278	4.42	.42	2-764	34.830	.000***	1-2, 1-3 2-3
	51-100 (2)	317	4.25	.43				
	101 + (3)	172	4.10	.35				
	Toplam	767	4.28	.43				
Varoluşçuluk	1-50 (1)	278	4.53	.49	2-764	55.364	.000***	1-2, 1-3 2-3
	51-100 (2)	317	4.20	.54				
	101 + (3)	172	4.03	.50				
	Toplam	767	4.28	.55				
Yeniden Kurmacılık	1-50 (1)	278	4.18	.61	2-764	20.825	.000***	1-2, 1-3 2-3
	51-100 (2)	317	4.05	.49				
	101 + (3)	172	3.84	.48				
	Toplam	767	4.05	.55				
Daimicilik	1-50 (1)	278	4.19	.56	2-764	57.406	.000***	1-2, 1-3 2-3
	51-100 (2)	317	3.95	.54				
	101 + (3)	172	3.62	.57				
	Toplam	767	3.96	.59				
Esasicilik	1-50 (1)	278	3.02	1.09	2-764	69.453	.000***	1-2, 1-3 2-3
	51-100 (2)	317	2.40	.99				
	101 + (3)	172	1.93	.70				
	Toplam	767	2.52	1.06				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre “Eğitim İnançları Ölçeği” alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık meydana gelmiştir (p<.001).

Okullarındaki öğretmen sayısı 1-50 olan öğretmenlerin “İlerlemecilik” [$F_{(2-764)}=34.830$, p<.001], “Varoluşçuluk” [$F_{(2-764)}=55.364$, p<.001], “Yeniden Kurmacılık” [$F_{(2-764)}=20.825$, p<.001], “Daimicilik” [$F_{(2-764)}=57.406$, p<.001] ve “Esasicilik” [$F_{(2-764)}=69.453$, p<.001]

69.453, $p < .001$] eğitim inançları, okullarında öğretmen sayısı 51-100 arası ve 101 ve üstü olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Okullarındaki öğretmen sayısı 51-100 arasında olan öğretmenlerin de “İlerlemecilik”, “Varoluşçuluk”, “Yeniden Kurmacılık”, “Daimicilik” ve “Esasicilik” eğitim inançları, okullarında öğretmen sayısı 101 ve üstü olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek düzeyde bulunmuştur ($p < .001$).

Öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Gruplar arasında farklılık bulunması nedeniyle post-hoc testler uygulanmıştır. İlerlemecilik alt boyutunda varyansların homojen olması nedeniyle bu alt boyut için post-hoc tekniklerden Scheffe testi; varoluşçuluk, esasicilik, yeniden kurmacılık ve daimicilik alt boyutlarında ise varyansların heterojen olması nedeniyle Tamhane testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim İnançlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark
İlerlemecilik	1-500 (1)	280	4.47	.39	2-764	47.755	.000***	1-2, 1-3
	501-1000 (2)	294	4.17	.42				
	1001 + (3)	193	4.17	.38				
	Total	767	4.28	.43				
Varoluşçuluk	1-500 (1)	280	4.53	.45	2-764	51.801	.000***	1-2, 1-3
	501-1000 (2)	294	4.14	.55				
	1001 + (3)	193	4.13	.55				
	Total	767	4.28	.54				
Yeniden Kurmacılık	1-500 (1)	280	4.22	.58	2-764	22.673	.000***	1-2, 1-3
	501-1000 (2)	294	3.96	.51				
	1001 + (3)	193	3.93	.50				
	Total	767	4.05	.55				
Daimicilik	1-500 (1)	280	4.19	.535	2-764	41.053	.000***	1-2, 1-3 2-3
	501-1000 (2)	294	3.89	.56				
	1001 + (3)	193	3.74	.62				

	Total	767	3.96	.59				
Esasicilik	1-500 (1)	280	2.95	1.11	2-764	46.761	.000***	1-2, 1-3 2-3
	501-1000 (2)	294	2.41	.97				
	1001 + (3)	193	2.08	.87				
	Total	767	2.52	1.06				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmenlerin “Eğitim İnançları Ölçeği” alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık meydana gelmiştir (p<.001). Öğrenci sayısı farklı olan okullarda çalışan öğretmenlerin eğitim inançları birbirinden farklılık göstermiştir.

Görev yaptıkları okullarda öğrenci sayısı 1-500 arasında olan öğretmenlerin “İlerlemecilik” [F(2-764)= 47.755, p<.001], “Varoluşçuluk” [F(2-764)= 51.801, p<.001], “Yeniden Kurmacılık” [F(2-764)= 22.673, p<.001], “Daimicilik” [F(2-764)= 41.053, p<.001] ve “Esasicilik” [F(2-764)= 46.761, p<.001] eğitim inançları, okullarında öğrenci sayısı 501-1000 arası ve 1001 ve üstü olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca görev yaptıkları okullarda öğrenci sayısı 501-1000 arasında olan öğretmenlerin de “Daimicilik” ve “Esasicilik” eğitim inançları, okullarında öğrenci sayısı 1001 ve üstü olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek düzeyde bulunmuştur (p<.001). İki grup arasında “İlerlemecilik”, “Varoluşçuluk” ve “Yeniden Kurmacılık” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05)

4.3 Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın sürekli bağımlı değişkeni çeşitli öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendilerine yönelik akademik iyimserlik algılarıdır. Bu değişkeni ölçmek amacıyla “Akademik İyimserlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma grubunu

oluşturan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek üzere ölçek ve alt boyut toplamalarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş ve Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19: Akademik İyimserlik Toplam ve Alt Boyutları Toplamının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	N	\bar{X}	Ss
Özyeterlik	767	4.67	.34
Velilere Güven	767	4.02	.83
Öğrencilere Güven	767	4.34	.58
Yöneticilere Güven	767	4.31	.64
Akademik Vurgu	767	4.49	.52
Toplam	767	4.37	.45

Tablo 19 incelendiğinde, özyeterlik alt boyutu toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=4.67$ ’dir ve birinci sıradadır. Bunu ikinci sırada $\bar{X}=4.49$ ortalama ile akademik vurgu alt boyutu, üçüncü sırada $\bar{X}=4.34$ ortalama ile öğrencilere güven ve dördüncü sırada $\bar{X}=4.31$ ortalama ile yöneticilere güven alt boyutu izlemiştir. Adı geçen bu alt boyutlardan elde edilen sonuçlar ölçeğin değerlendirme sistemine göre “her zaman” değerlendirmesi içine girmiştir. Alt boyutlar içinde en düşük alt boyut ortalaması $\bar{X}=4.02$ ile “Velilere Güven” alt boyutuna aittir ve “çoğu zaman” değerlendirmesi içine girmiştir. Toplam akademik iyimserlik puan ortalaması $\bar{X}=4.37$ ’dir. Elde edilen bu sonuç; çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin çok yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin başarabileceğine ilişkin inancının olması onların “Özyeterlik” alt boyutunda yüksek sonuçlar göstermesinin bir sebebidir. Yapılandırmacı ve ilerlemeci eğitim anlayışında öğretmen öğrencisiyle birlikte öğrenen ve kendini geliştiren bir birey olmaktadır. Eğitimin sürekli olduğu fikrini benimsemekte ve hem kendinin hem de öğrencinin eğitim öğretim sürecinden faydalanacağı inancına sahip

olmaktadır. Bu nedenle başarıya azmi, hedeflere ulaşma yolundaki azim, bilgi birikimine güven ve onu artırma çabası öğretmenlerde özyeterlik olarak ortaya çıkmaktadır. Bir başka akademik iyimserlik alt boyutu olan velilere güvende öğretmenler daha düşük katılım göstermektedirler. Eğitim ortamının önemli bileşenlerinden olan velileri eğitim ortamına katmak son derece önemlidir. Ancak okulların bulunduğu coğrafi bölgeler, iş hayatının yoğunluğu, çocuğa olan ilginin az olması gibi sebeplerden dolayı velilerle işbirliği içerisinde olmak zor olmaktadır. Bu nedenle öğretmenler velilerle zayıf bir iletişime sahip olduklarını düşünmekte ve aradaki kopukluğu fikirlerine yansıtmaktadırlar.

Akademik iyimserlik maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Akademik İyimserliğe İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Değerler

Madde	N	\bar{X}	ss
1.Öğretim teknolojilerini etkili kullanabilirim.	767	4.79	.46
2.Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyebilirim.	767	4.77	.46
3.Dersin amaçlarına uygun yöntemler kullanabilirim.	767	4.77	.47
4.Öğrencileri, öğrenebilecekleri konusunda cesaretlendirebilirim.	767	4.74	.50
5.Öğrencilerin sorularına gelişim düzeylerine uygun cevaplar verebilirim.	767	4.68	.57
6.Ders etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun biçimde düzenleyebilirim.	767	4.58	.63
7.Öğrencileri yetenekleri doğrultusunda yönlendirebilirim.	767	4.58	.60
8.Öğrencilere sorumluluk üstlenecekleri görevler verebilirim.	767	4.57	.53
9.Öğrencilere yönelik beklentilerimi açıkça ifade edebilirim.	767	4.54	.58
10.Velilere, öğrenci için uygun bir çalışma odası düzenleyecekleri konusunda güvenirim.	767	4.01	.96
11.Velilerin öğrencilerin sorunlarını benimle paylaşacaklarına inanırım.	767	4.14	.91
12.Velilerin öğrencilerin devamsızlıkları hakkında duyarlı olacaklarına inanırım.	767	4.08	.92
13.Velilerin, öğrencilerin arkadaş ilişkilerini takip edeceklerinden eminim.	767	4.02	.96
14.Velilerin, aile içindeki olumsuzlukları öğrenciye yansıtmayacağından eminim.	767	3.80	1.14
15.Velilerin, düzenleyeceğim etkinliklere katılacaklarından eminim.	767	4.09	.99
16.Öğrencilerimin, ödevlerini yapmak için çaba harcayacaklarına inanırım.	767	4.32	.78
17.Öğrencilerimin, ödevlerini zamanında tamamlayacaklarına inanırım.	767	4.28	.77
18.Öğrencilerimin, dersi ilgiyle dinleyeceklerine inanırım.	767	4.40	.70
19.Öğrencilerimin, ödevlerini kendilerinin yapacaklarına inanırım.	767	4.23	.74

20.Öğrencilerimin, öğrenme etkinliklerine katılmaya istekli olacaklarından eminim.	767	4.37	.70
21.Öğrencilerimin, çalışmalarına özen göstereceklerinden eminim.	767	4.37	.73
22.Öğrencilerimin, grup çalışmalarında sorumluluk alacaklarına inanırım.	767	4.43	.72
23.Yöneticilerin, ders araçlarının temini için gayretli olacaklarına inanırım.	767	4.32	.80
24.Yöneticilerin, mesleki gelişimim için gerekli çabayı göstereceklerine eminim.	767	4.27	.82
25.Yöneticilerin, çalışmalarına geribildirim vereceklerine inanırım.	767	4.28	.78
26.Yöneticilerin, bana ve öğrencilerime saygılı davranacaklarına inanırım.	767	4.41	.72
27.Yöneticilerin, olumsuz eleştirilerini kişiye değil davranışa yönelteceklerine inanırım.	767	4.31	.82
28.Yöneticilerin, öğrencilerimin ve benim kişisel problemlerimizle de ilgileneceklerine inanırım.	767	4.29	.85
29.Öğrencilerimden, derse nasıl hazırlandıklarını anlatmalarını isterim.	767	4.40	.69
30.Öğrencilerimden, öğrendikleri bilgileri nerede kullanabileceklerini açıklamalarını isterim.	767	4.43	.65
31.Öğrencilerime öğrendiklerini farklı durumlarda kullanabilecekleri problemler sunarım.	767	4.50	.64
32.Öğrencilerimden, yeni öğrendiklerinin önceki öğrendikleri ile ilişkisini açıklamalarını isterim.	767	4.63	.57

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin “Akademik İyimserlik Ölçeği” maddeleri içinde en yüksek madde ortalaması $\bar{X}=4.79$ ile “Öğretim teknolojilerini etkili kullanabilirim.” ifadesidir. Bunu $\bar{X}=4.77$ ortalama ile “Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyebilirim.” ikinci, $\bar{X}=4.77$ ortalama ile “Dersin amaçlarına uygun yöntemler kullanabilirim.” üçüncü ve $\bar{X}=4.74$ ortalama ile “Öğrencileri, öğrenebilecekleri konusunda cesaretlendirebilirim.” dördüncü sırada izlemiştir. Elde edilen bu sonuçlar, ifadelerde yer alan düşünceye katılımın çok yüksek düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük aritmetik ortalama $\bar{X}=3.80$ ile “Velilerin, aile içindeki olumsuzlukları öğrenciye yansıtmayacağından eminim.” ifadesine aittir. Öğretmenlerin akademik iyimserliklerini belirlemeye yönelik katılım alt ölçeğinin yüksek ve düşük puan alan maddeler dışında kalan maddeleri dikkate alındığında ölçek madde puanları $\bar{X}=4.79$ ve $\bar{X}=3.80$ arası dağılım göstermesinden dolayı öğretmenlerin akademik iyimserliğe “çok yüksek” ve “yüksek” derecelerinde inandıkları söylenebilir. Teknolojinin hızla gelişmesi eğitim alanında da kendini göstermektedir. Çağın gereklerine uyum sağlamak, eğitim öğretim sürecini teknoloji

ile desteklemek ve bu doğrultuda yöntemler kullanarak öğrencilere bilgiler aktarmak günümüz öğretmeninden beklenen roller olmaktadır. Bu yüzden öğretmenler de kendilerini geliştirmekte ve değişmektedirler. Bu değişimle beraber kendilerine olan güvenleri artmakta ve etkili öğrenme sürecinde daha aktif rol almaktadırlar. Bu sürece velileri istenilen oranda dahil edememeleri ise eğitim sürecinde görülen bir eksikliktir. Okul veli iletişiminin düşük olması, velilerin çocuklarının eğitimine gereken önemi vermemesi, çocukların ev ortamlarında yaşadıkları olumsuzluklarının eğitimlerini etkilemesi öğretmenlerin velilere olan güveninin düşük seviyede kalmasına sebep olmaktadır.

Bulgular bölümünün bu aşamasında anket ile toplanan bağımsız değişkenlere göre “Akademik İyimserlik Ölçeği” alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere gerçekleştirilen hipotez testleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre, çalışma grubu öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için iki grubun ölçek toplam ve alt boyut ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere ilişkisiz grup “t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Özyeterlik	Kadın	425	4.68	.31	1.062	765	.289
	Erkek	342	4.65	.37			
Velilere Güven	Kadın	425	4.06	.80	1.467	765	.143
	Erkek	342	3.98	.87			
Öğrencilere Güven	Kadın	425	4.32	.58	-1.268	765	.205
	Erkek	342	4.37	.58			
Yöneticilere Güven	Kadın	425	4.32	.59	.121	765	.903

	Erkek	342	4.31	.70			
Akademik Vurgu	Kadın	425	4.50	.52	.355	765	.723
	Erkek	342	4.48	.52			
Toplam	Kadın	425	4.38	.45	.486	765	.627
	Erkek	342	4.36	.46			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Cinsiyet değişkenine göre, akademik iyimserlik toplam ve alt boyut toplam puanlarının hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir ($p>.05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri birbirine benzer seviyededir. Akademik iyimserlik inancı; öğretmenin kendisinin ve öğrencisinin başarısına olan inancı, bilgi birikimine ve eğitimin tüm bileşenlerine olan güveninden oluşmaktadır. Çağımızda hem kadın hem de erkek öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için çabaları, günümüzde bilinçli velilerin eğitime dahil olması söz konusudur. Bu da akademik iyimserlik inancına sahip olmada kadın ve erkek öğretmenleri eşit düzeyde tutmaktadır.

Branş değişkenine göre, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için ilişkisiz grup “t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Branş Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Branş	N	X	Ss	t	Sd	P
Özyeterlik	Sınıf Öğretmeni	367	4.69	.31	1.979	765	.048*
	Branş Öğretmeni	400	4.64	.36			
Velilere Güven	Sınıf Öğretmeni	367	4.23	.62	6.772	765	.000***
	Branş Öğretmeni	400	3.84	.95			
Öğrencilere Güven	Sınıf Öğretmeni	367	4.44	.44	4.652	765	.000***
	Branş Öğretmeni	400	4.25	.68			

Yöneticilere Güven	Sınıf Öğretmeni	367	4.43	.51	4.804	765	.000***
	Branş Öğretmeni	400	4.21	.73			
Akademik Vurgu	Sınıf Öğretmeni	367	4.54	.45	2.317	765	.021*
	Branş Öğretmeni	400	4.45	.57			
Toplam	Sınıf Öğretmeni	367	4.47	.36	5.887	765	.000***
	Branş Öğretmeni	400	4.28	.51			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Branş değişkenine göre, akademik iyimserlik ölçeği toplam ve alt boyut toplam puanları içinde toplam ve tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Sınıf öğretmenlerinin “Özyeterlik (p<.05), “Velilere Güven” (p<.001), “Öğrencilere Güven” (p<.001), “Yöneticilere Güven” (p<.001) ve “Akademik Vurgu’ya” (p<.05) dayalı akademik iyimserlik düzeyleri, branş öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Aynı durum akademik iyimserlik ölçeği toplam puanları için de geçerli olmuştur (p<.001). Sınıf öğretmenlerinin genel akademik iyimserlik düzeyleri, branş öğretmenlerinininkinden daha yüksek düzeydedir. Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerinin aksine öğrencilerinin tüm derslerine girmektedir. Bu nedenle farklı alanlarda daha fazla bilgi birikimine sahiplerdir. Bu da kendilerini daha donanımlı hissetmelerini sağlamaktadır. İlk kademe boyunca hep aynı öğrenci ve aynı velilerle birlikte oldukları için etkili bir iletişimleri ve sağlam güven bağları da oluşmaktadır. Bu da veli ve öğrenci ile olan güven ilişkisini yüksek seviyede tutmaktadır.

Medeni durum değişkenine göre, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için ilişkisiz grup ‘t’ testi yapılmış ve sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23: Medeni Durum Değişkenine Göre Akademik İyimserlik Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Özyeterlik	Evli	459	4.69	.32	1.907	765	.057
	Bekar	308	4.64	.37			
Velilere Güven	Evli	459	4.08	.79	2.113	765	.035*
	Bekar	308	3.95	.88			
Öğrencilere Güven	Evli	459	4.38	.56	2.191	765	.029*
	Bekar	308	4.29	.61			
Yöneticilere Güven	Evli	459	4.34	.64	1.487	765	.137
	Bekar	308	4.27	.63			
Akademik Vurgu	Evli	459	4.52	.51	1.802	765	.072
	Bekar	308	4.45	.52			
Toplam	Evli	459	4.40	.44	2.462	765	.014*
	Bekar	308	4.32	.47			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Medeni durum değişkenine göre, akademik iyimserlik toplam ve alt boyut toplamaları içinde “Velilere Güven” (p<.05) ve “Öğrencilere Güven” (p<.05) alt boyutlarında ve genel akademik iyimserlik toplamında (p<.05) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir. Evli öğretmenlerin “Velilere Güven” ve “Öğrencilere Güven” boyutlarına dayalı ve toplam akademik iyimserlikleri, bekar öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Fakat “Özyeterlik”, “Yöneticilere Güven” ve “Akademik Vurgu” alt boyutlarına dayalı akademik iyimserliklerinde anlamlı farklılıklar meydana gelmemiştir (p>.05). Evli ve bekar öğretmenlerin “Özyeterlik”, “Yöneticilere Güven” ve “Akademik Vurgu” alt boyutlarına ait akademik iyimserlik düzeyleri birbirine eşit seviyededir. Evli öğretmenlerin aile ortamlarının eğitim sürecine yansması öğrenci ve veli güven ilişkisini sağlamlaştırmaktadır. Bu nedenle öğrenci ve veli ile bir aile ortamı oluşturabilen evli öğretmenler branş öğretmenlerine oranla daha yüksek seviyede güven duygusu hissederler.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Gruplar arasında farklılık bulunması nedeniyle post-hoc testler uygulanmıştır. Varyansların heterojen olması nedeniyle her bir alt boyut için post-hoc tekniklerden Tamhane testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	sd	F	P	Fark
Özyeterlik	1-10 yıl (1)	277	4.58	.42	2-764	16.029	.000***	1-2, 1-3
	11-20 yıl (2)	318	4.71	.29				
	21 yıl + (3)	172	4.73	.24				
	Toplam	767	4.67	.34				
Velilere Güven	1-10 yıl (1)	277	3.64	1.01	2-764	53.533	.000***	1-2, 1-3
	11-20 yıl (2)	318	4.23	.63				
	21 yıl + (3)	172	4.27	.58				
	Toplam	767	4.02	.83				
Öğrencilere Güven	1-10 yıl (1)	277	4.13	.75	2-764	33.239	.000***	1-2, 1-3
	11-20 yıl (2)	318	4.45	.44				
	21 yıl + (3)	172	4.50	.36				
	Toplam	767	4.34	.58				
Yöneticilere Güven	1-10 yıl (1)	277	4.05	.81	2-764	41.519	.000***	1-2, 1-3
	11-20 yıl (2)	318	4.44	.49				
	21 yıl + (3)	172	4.51	.37				
	Toplam	767	4.31	.64				
Akademik Vurgu	1-10 yıl (1)	277	4.35	.62	2-764	16.620	.000***	1-2, 1-3
	11-20 yıl (2)	318	4.56	.44				
	21 yıl + (3)	172	4.59	.38				
	Toplam	767	4.49	.52				
Toplam	1-10 yıl (1)	277	4.15	.57	2-764	59.349	.000***	1-2, 1-3

11-20 yıl (2)	318	4.48	.33
21 yıl + (3)	172	4.52	.25
Toplam	767	4.37	.45

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Kıdem değişkenine göre “Akademik İyimserlik Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) genel toplamda ve tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık meydana gelmiştir (p<.001). Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri birbirinden farklılık göstermiştir.

Kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin, “Özyeterlik” [F(2-764)= 16.029, p<.001], “Velilere Güven” [F(2-764)= 53.533, p<.001], “Öğrencilere Güven” [F(2-764)= 33.239, p<.001], “Yöneticilere Güven” [F(2-764)= 41.519, p<.001], “Akademik Vurgu” [F(2-764)= 16.620, p<.001] ve “Toplam” [F(2-764)= 59.349, p<.001] akademik iyimserlik düzeyleri, kıdemi 11-20 yıl ve 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşük düzeyde bulunmuştur. Diğer ikili karşılaştırmalar (11-20 yıl ve 21 yıl ve üstü) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir (p>.05). Elde edilen sonuçlara göre kıdem düzeyi yükseldikçe, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri yükselme göstermiştir.

Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Gruplar arasında farklılık bulunması nedeniyle post-hoc testler uygulanmıştır. Varyansların heterojen olması nedeniyle her bir alt boyut için post-hoc tekniklerden Tamhane testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark
Özyeterlik	1-50 (1)	278	4.54	.43	2-764	32.161	.000***	1-2, 1-3
	51-100 (2)	317	4.73	.27				
	101 + (3)	172	4.76	.19				
	Toplam	767	4.67	.34				
Velilere Güven	1-50 (1)	278	3.59	.98	2-764	71.870	.000***	1-2, 1-3
	51-100 (2)	317	4.23	.63				
	101 + (3)	172	4.34	.54				
	Toplam	767	4.02	.83				
Öğrencilere Güven	1-50 (1)	278	4.06	.74	2-764	62.197	.000***	1-2, 1-3 2-3
	51-100 (2)	317	4.47	.44				
	101 + (3)	172	4.57	.24				
	Toplam	767	4.34	.58				
Yöneticilere Güven	1-50 (1)	278	3.98	.83	2-764	72.160	.000***	1-2, 1-3 2-3
	51-100 (2)	317	4.47	.43				
	101 + (3)	172	4.57	.26				
	Toplam	767	4.31	.64				
Akademik Vurgu	1-50 (1)	278	4.29	.63	2-764	36.407	.000***	1-2, 1-3
	51-100 (2)	317	4.58	.43				
	101 + (3)	172	4.64	.32				
	Toplam	767	4.49	.52				
Toplam	1-50 (1)	278	4.09	.56	2-764	105.006	.000***	1-2, 1-3 2-3
	51-100 (2)	317	4.50	.32				
	101 + (3)	172	4.58	.14				
	Toplam	767	4.37	.45				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısı değişkenine göre “Akademik İyimserlik Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) genel toplamda ve tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık meydana gelmiştir (p<.001). Okullardaki öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri birbirinden farklılık göstermiştir.

Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısı 1-50 arasında olan öğretmenlerin, “Özyeterlik” [F(2-764)= 32.161, p<.001], “Velilere Güven” [F(2-764)= 71.870, p<.001], “Öğrencilere Güven” [F(2-764)= 62.197, p<.001], “Yöneticilere Güven” [F(2-764)= 72.160, p<.001], “Akademik Vurgu” [F(2-764)= 36.407, p<.001] ve “Toplam” [F(2-764)= 105.006, p<.001] akademik iyimserlik düzeyleri, öğretmen sayısı 51-100 ve 101 ve üstünde

olan okullardaki öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşük düzeyde bulunmuştur. Ayrıca öğretmen sayısı 101 ve üstündeki okullarda çalışan öğretmenlerin “Öğrencilere Güven”, “Yöneticilere Güven” ve “Toplam” akademik iyimserlik düzeyleri, öğretmen sayısı 51-100 olan okullardaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur ($p<.001$). Elde edilen sonuçlara göre okuldaki öğretmen sayısı arttıkça, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri de yükselme eğilimi göstermektedir.

Görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Gruplar arasında farklılık bulunması nedeniyle post-hoc testler uygulanmıştır. Varyansların heterojen olması nedeniyle her bir alt boyut için post-hoc tekniklerden Tamhane testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Öğrenci Sayısı	N	X	Ss	Sd	F	P	Fark
Özyeterlik	1-500 (1)	280	4.57	.41	2-764	20.553	.000***	1-2, 1-3 2-3
	501-1000 (2)	294	4.70	.30				
	1001+ (3)	193	4.76	.22				
	Total	767	4.67	.34				
Velilere Güven	1-500 (1)	280	3.73	.93	2-764	30.751	.000***	1-2, 1-3
	501-1000 (2)	294	4.14	.76				
	1001+ (3)	193	4.27	.64				
	Total	767	4.02	.83				
Öğrencilere Güven	1-500 (1)	280	4.16	.71	2-764	30.042	.000***	1-2, 1-3 2-3
	501-1000 (2)	294	4.38	.50				
	1001+ (3)	193	4.56	.38				
	Total	767	4.34	.58				
Yöneticilere Güven	1-500 (1)	280	4.12	.80	2-764	26.376	.000***	1-2, 1-3 2-3
	501-1000 (2)	294	4.36	.56				
	1001+ (3)	193	4.53	.37				
	Total	767	4.31	.64				
Akademik Vurgu	1-500 (1)	280	4.37	.58	2-764	15.893	.000***	1-2, 1-3 2-3
	501-1000 (2)	294	4.52	.48				

	1001+ (3)	193	4.62	.41				
	Total	767	4.49	.52				
Toplam	1-500 (1)	280	4.19	.54	2-764	43.547	.000***	1-2, 1-3
	501-1000 (2)	294	4.42	.40				2-3
	1001+ (3)	193	4.55	.25				
	Total	767	4.37	.45				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısı değişkenine göre “Akademik İyimserlik Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) genel toplamda ve tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık meydana gelmiştir (p<.001). Okullardaki öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri birbirinden farklılık göstermiştir.

Görev yaptıkları okullarda öğrenci sayısı 1-500 arasında olan öğretmenlerin, “Öz Yeterlik” [F(2-764)= 20.553, p<.001], “Velilere Güven” [F(2-764)= 30.751, p<.001], “Öğrencilere Güven” [F(2-764)= 30.042, p<.001], “Yöneticilere Güven” [F(2-764)= 26.376, p<.001], “Akademik Vurgu” [F(2-764)= 15.893, p<.001] ve “Toplam” [F(2-764)= 43.547, p<.001] boyutlardaki akademik iyimserlik düzeyleri, öğretmen sayısı 501-1000 ve 1001 ve üstünde olan okullardaki öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşük düzeyde bulunmuştur. Ayrıca öğrenci sayısı 1001’den fazla olan okullarda çalışan öğretmenlerin “Özyeterlik”, “Öğrencilere Güven”, “Yöneticilere Güven”, “Akademik Vurgu” ve “Toplam” akademik iyimserlik düzeyleri, öğrenci sayısı 501-1000 arasında olan okullardaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur (p<.001). Elde edilen bulgulara göre okuldaki öğrenci sayısı arttıkça, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri de yükselme eğilimi göstermektedir. Öğrenci sayısı 1001 ve üstünde olan okullarda görev yapan öğretmenlerin genel akademik iyimserlikleri, öğrenci sayısı daha az olan okullarda çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Okuldaki öğrenci sayısı kademe kademe azaldıkça öğretmenlerin de akademik iyimserlikleri düşüş göstermektedir.

4.4 Öğretmenlerin Eğitim İnançları ve Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Araştırmanın bağımsız sürekli değişkeni eğitim inançları, bağımlı sürekli değişkeni ise akademik iyimserliktir. Araştırmanın bu aşamasında “Eğitim İnançları Ölçeği” alt boyutları ile “Akademik İyimserlik Ölçeği” toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiler pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ile sınanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27: Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları (N=767)

Eğitim İnançları	Akademik İyimserlik					Toplam
	Özyeterlik	Velilere Güven	Öğrencilere Güven	Yöneticilere Güven	Akademik Vurgu	
İlerlemecilik	.216(***)	-.194(***)	.004	-.015	.140(***)	-.010
Varoluşçuluk	.170(***)	-.269(***)	-.054	-.113(**)	.076(*)	-.102(**)
Yeniden Kurmacılık	.212(***)	-.142(***)	-.022	-.043	.128(***)	-.009
Daimicilik	.099(**)	-.210(***)	-.048	-.054	.086(*)	-.070
Esasicilik	-.230(***)	-.194(***)	-.102(**)	-.060	-.111(**)	-.174(***)

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Öğretmenlerin “İlerlemecilik” eğitim inancı ile akademik iyimserlik düzeyleri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “İlerlemecilik” eğitim inancı ile “Özyeterlik” ($r=.216$; $p<.001$) ve “Akademik Vurgu” arasında pozitif yönde ($r=.076$; $p<.05$); “Velilere Güven” ($r=-.269$; $p<.001$) alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerinden İlerlemecilik felsefesini benimsiyor olmaları; kendilerine olan güvenlerini, başarabileceklerine olan inançlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin “Varoluşçuluk” eğitim inancı ile akademik iyimserliğin alt boyutları “Özyeterlik” ($r=.170$; $p<.001$) ve “Akademik Vurgu” arasında pozitif yönde ($r=.076$; $p<.05$); “Velilere Güven” ($r=-.269$; $p<.001$) ve “Yöneticilere Güven” ($r=-.113$

;p<.01) alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yine öğretmenlerin “Varoluşçuluk” eğitim inancı ile akademik iyimserlik düzeyleri toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-.102$; p<.01). Öğretmenlerin “Varoluşçuluk” eğitim felsefesini benimseme düzeyi arttıkça, akademik iyimserlik düzeyi düşüş göstermektedir.

Öğretmenlerin “Yeniden Kurmacılık” eğitim inancı ile akademik iyimserliğin alt boyutları “Özyeterlik” ($r=.212$; p<.001) ve “Akademik Vurgu” arasında pozitif yönde ($r=.128$; p<.001); “Velilere Güven” ($r=-.142$; p<.001) alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin “Yeniden Kurmacılık” eğitim inancı ile akademik iyimserlik düzeyleri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğretmenlerin “Daimicilik” eğitim inancı ile akademik iyimserlik alt boyutlarından “Özyeterlik” ($r=.099$; p<.01) ve “Akademik Vurgu” alt boyutları arasında pozitif yönde ($r=.086$; p<.05) ; “Velilere Güven” ($r=-.210$; p<.001) alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin “Daimicilik” eğitim inancı ile akademik iyimserlik düzeyleri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğretmenlerin “Esasicilik” eğitim inancı ile akademik iyimserlik ölçeği “Özyeterlik” ($r=-.230$; p<.001), “Velilere Güven” ($r=-.194$; p<.001), “Öğrencilere Güven” ($r=-.102$; p<.01) ve “Akademik Vurgu” ($r=-.111$; p<.01) alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin “Esasicilik” eğitim inancı ile akademik iyimserlik düzeyleri toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r= -.174$; p<.001). Öğretmenlerin “Esasicilik” eğitim felsefesini benimseme düzeyi arttıkça, akademik iyimserlik düzeyi düşüş göstermektedir.

4.5 Basit Regresyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi sınamak amacıyla ayrı ayrı farklı eğitim inançları toplam puanlarından, akademik iyimserlik ölçeği toplam puanlarını yordamak üzere beş ayrı basit regresyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 28-29-30-31 ve 32’de gösterilmiştir.

Tablo 28: Basit Regresyon Analizi Sonuçları- İlerlemecilik Eğitim İnancı Toplam/ Akademik İyimserlik Toplam

Değişken	B	Std Hata	B	t	P
İçerik	4,415	,165		26,832	,000***
İlerlemecilik	-,011	,038	-,010	-,285	,776
R: .010	R ² : .000	F=.081	p=.776		

“İlerlemecilik” eğitim inancı toplam puan değişkeni, öğretmenlerin akademik iyimserlik puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir. İlerlemecilik eğitim inancından, akademik iyimserlik puanını yordamak için yapılan “F” testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Bu sonuç, İlerlemecilik eğitim inancının, akademik iyimserlik düzeyini yordamadığını göstermektedir.

Tablo 29: Basit Regresyon Analizi Sonuçları- Varoluşçuluk Eğitim İnancı Toplam/ Akademik İyimserlik Toplam

Değişken	B	Std Hata	B	T	P
İçerik	4,726	,128		37,039	,000***
Varoluşçuluk	-,084	,030	-,102	-2,829	,005**
R: .102	R ² : .010	F=8.004	p=.005**		

Varoluşçuluk eğitim inancı toplam puan değişkeni, öğretmenlerin akademik iyimserlik puanları ile negatif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir (R=.102, R²=.010, p<0.005**). Varoluşçuluk toplam puan değişkeni, öğretmenlerin akademik iyimserlik puanları varyansının %1’ini açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, (t= -2.829, p =.005**))

Varoluşçuluk toplam puanlarının, akademik iyimserlik değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Bu ilişki için basit doğrusal regresyon formülü:

Toplam akademik iyimserlik puanı =4,726 +(- .084* Varoluşçuluk puanı)'dır.

Tablo 30: Basit Regresyon Analizi Sonuçları- Yeniden Kurmacılık Eğitim İnancı Toplam/ Akademik İyimserlik Toplam

Değişken	B	Std Hata	B	T	P
İçerik	4,398	,121		36,253	,000***
Yeniden kurmacılık	-,007	,030	-,009	-,244	,807
R: .009	R ² : .000	F=.060	p=.807		

Yeniden kurmacılık eğitim inancı toplam puan değişkeni, öğretmenlerin akademik iyimserlik puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir. Yeniden kurmacılık eğitim inancından, akademik iyimserlik puanını yordamak için yapılan “F” testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Bu sonuç, yeniden kurmacılık eğitim inancının, akademik iyimserlik düzeyini yordayamadığını göstermektedir.

Tablo 31: Basit Regresyon Analizi Sonuçları- Daimicilik Eğitim İnancı Toplam/ Akademik İyimserlik Toplam

Değişken	B	Std Hata	B	T	P
İçerik	4,579	,110		41,801	,000
Daimicilik	-,053	,027	-,070	-1,947	,052
R: .070	R ² : .005	F=3.790	p=.052		

Daimicilik eğitim inancı toplam puan değişkeni, öğretmenlerin akademik iyimserlik puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir (R=.070, R²=.005, p>.05). Daimicilik eğitim inancından, akademik iyimserlik puanını yordamak için yapılan “F” testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Bu sonuç, daimicilik eğitim inancının, akademik iyimserlik düzeyini yordamadığını göstermektedir.

Tablo 32: Basit Regresyon Analizi Sonuçları- Esasicilik Eğitim İnancı Toplam/ Akademik İyimserlik Toplam

Değişken	B	Std Hata	B	t	P
İçerik	4,555	,041		109,922	,000***
Esasicilik	-,074	,015	-,174	-4,899	,000***
R: .174	R ² : .030	F=23.997	p=.000***		

Esasicilik eğitim inancı toplam puan değişkeni, öğretmenlerin akademik iyimserlik puanları ile negatif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir (R=.174, R²=.030, p<0.000***). Esasicilik toplam puan değişkeni, öğretmenlerin akademik iyimserlik puanları varyansının %3'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, (t=-4.899, p =.000***) esasicilik toplam puanlarının, akademik iyimserlik değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Bu ilişki için basit doğrusal regresyon formülü: Toplam akademik iyimserlik puanı =4,555 +(- .074* Esasicilik puanı)'dir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlara, sonuçlara bağlı tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın ilk amacı ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarını belirlemektir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenler tarafından en çok benimsenen eğitim felsefesi varoluşçuluktur. Daha sonra ilerlemecilik felsefesi gelmektedir. En az ortalama ise esasicilik felsefesine aittir. Sonuçlara bakılarak; öğretmenlerin çoğunlukla çağdaş eğitim felsefelerini geleneksel eğitim felsefelerine tercih ettiği görülmektedir. Yapılandırmacı eğitim ile birlikte öğretmen öğrenci rollerinin değişmesi, öğrencilerin öğrenme sürecinin merkezine alınması öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarına da yansımıştır. Çünkü çağın değişmesi ile birlikte öğrenci profili de değişmektedir. Daha aktif rollerde öğrenme, keşfetme, araştırma gibi özelliklere sahip olan bireyler yetişmektedir. Bu bağlamda bireysel özelliklerin dikkate alınarak eğitim sürecinin şekillendirilmesi ise öğretmene düşen bir görevdir. Eğitim içeriğini gözden geçirmekte ve öğrencinin bireysel özelliklerine göre plan ve programlar yapmaktadırlar. Göreve ilk başladıkları yıl ile günümüz arasındaki değişime ayak uyduran öğretmenler, eğitim felsefelerine olan inançları ile de öğrenme ortamında değişimi yakalamaktadırlar. Geleneksel eğitim felsefelerinden olan esasicilik felsefesinin daha az benimsenmesi ise bu değişimlere ayak

uyduramamasındandır. Çünkü esasicilik konu ve öğretmen merkezli bir eğitimi öngörür. Öğrencinin geri planda tutulması, cezanın sınıf yönetiminde etkili olması günümüz eğitim anlayışlarına hitap etmemektedir. Araştırmanın bu sonucuna benzer ve kısmen benzer sonuç alan başka çalışmalar da vardır. Altınkurt, Oğuz ve Yılmaz (2012); Koçak, Önen ve Ulusoy (2012) ve Tosun ve Yılmaz (2013) yaptıkları çalışmalarda en çok benimsenen felsefelerin sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bülbül, Çuhadar ve Ilgaz'ın (2013) çalışmalarında sıralama varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik şeklindeyken; Biçer, Er ve Özel'in (2013) yaptıkları çalışmada ise ilerlemecilik, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasicilik şeklinde bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci amacı ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesi inançları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu inancı erkek öğretmenlerin daha fazla benimsediği belirlenmiştir. İlerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim felsefelerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey'in (2014) yaptıkları çalışmada da erkek öğretmen adaylarının esasicilik felsefesine daha yatkın olduğu, daimicilik ve yeniden kurmacılık felsefelerinde ise görüşleri arasında farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak Doğanay ve Sarı (2003) ile Biçer, Er ve Özel (2013) yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Beytekin, Kadı ve Toprakçı (2015) ise eğitim felsefelerini çağdaş ve geleneksel olarak iki grupta ele

almış ve bu çalışmaya benzer olarak geleneksel eğitim felsefelerini erkek öğretmenlerin daha çok benimsediği sonucuna ulaşmıştır.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin eğitim inançları esasicilik alt boyutu dışındaki alt boyutlarda farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Branş öğretmenlerinin ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim felsefelerine olan inançları sınıf öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu bulgu Altınkurt, Oğuz ve Yılmaz'ın (2013) çalışması ile örtüşmemektedir. Bu sonuca göre branş öğretmenlerin sınıf öğretmenlerinin aksine farklı kademelerden çok sayıda öğrenciye hitap etmeleri onların eğitim felsefe tercihlerini de etkilediği söylenebilir. Geleneksel eğitim felsefelerinin çizdiği çizginin dışına çıkarak hitap edilen sınıfa uygun yöntem ve metotlarda ders anlatmak branş öğretmenleri için bir gerek haline gelmiştir. Dolayısıyla en yüksek ortalamanın ilerlemecilik ve varoluşçuluk felsefelerinde olduğu görülmektedir. Daimicilik felsefesi ise branş bazında ele alınarak, bazı branşların sınıf öğretmenine göre öğretmen rolünü daha kuralcı üstlendiğinden bu sonuç elde edilmiş olabilir. Örneğin; düz anlatım metodunun kullanıldığı, öğretmenin anlatıcı ve rol model olduğu sınıflar ilkokul değil ortaokul öğretmenine daha çok hitap ettiği söylenebilir. Çünkü ilkokulda düz anlatım, öğretmenin tek başına merkezde kalması küçük yaştaki çocuklara hitap eden bir eğitim şekli değildir.

Medeni durum değişkenine bakıldığında ise ilerlemecilik ve esasicilik eğitim felsefelerinin bekar öğretmenlerce daha çok benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin geri planda olmasına rağmen süreci yönlendirme başarısı, yeni yöntem ve teknikler kullanarak öğrencileri eğitime dahil etmesi, plan ve programları güncel tutarak yenilikleri takip etmesi bekar bir öğretmenin hayat standartlarında daha elverişli olduğu için bu sonuç elde edilmiş olabilir.

Kıdem değişkenine göre eğitim inançları ele alındığında; kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik eğitim inançları, kıdemi 11- 20 yıl ve 21 yıl üstü olan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, kıdem düzeyinin düşük olması tüm eğitim inançlarını benimseme düzeyinin yüksek olduğu şeklindedir.

Öğretmen sayısı değişkenine bakıldığında okullarındaki öğretmen sayısı 1-50 olan öğretmenlerin sırasıyla ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik eğitim inançları, okullarındaki öğretmen sayısı 51-100 ve 101 ve üstü olan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Öğrenci sayısı değişkenine bakıldığında okullarındaki öğrenci sayısı 1-500 arasında olan öğretmenlerin sırasıyla ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik eğitim inançları daha yüksek düzeydedir.

Araştırmanın üçüncü amacı ilkokul ve ortaokul öğretmenlerini akademik iyimserlik düzeylerinin hangi boyutta olduğunu belirlemektir. Akademik iyimserlik ve alt boyutları ele alındığında en yüksek ortalama ‘‘Özyeterlik’’ boyutundadır. Bunu sırasıyla ‘‘Akademik Vurgu’’, ‘‘ Öğrencilere Güven’’ ve ‘‘Yöneticilere Güven’’ alt boyutları takip etmektedir. Bu alt boyutlar ölçek değerlendirme sistemine göre ‘‘Her Zaman’’ değerlendirmesi içindedir. En az ortalama ise ‘‘Velilere Güven’’ alt boyutuna aittir ve ‘‘Çoğu Zaman’’ değerlendirmesi içindedir. Bu sonuçlar; öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Çoban ve Demirtaş’ın (2011) okulların akademik iyimserliği üzerine yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin kendilerini çoğunlukla yeterli gördüğü, aile ve çevreye güven duydukları bulgularına ulaşılmıştır. Kılınç (2013) çalışmasında

öğretmen akademik iyimserlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu, Yalçın (2013) ise çalışmasında öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hoy ve McGuigan (2006); Hoy, Kurz ve Woolfolk Hoy (2008) ve Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2010), öğretmen akademik iyimserlik düzeyinin yüksek olmasının sınıf içinde olumlu yansımalara sahip olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir öğrenme ortamı sunduklarını ve bireysel öğrenmelerine odaklandıklarını vurgulamaktadırlar. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmenlerin başarılı olacaklarına ilişkin inançları, kendi bilgi birikim düzeylerinin yeterli ve gelişmeye açık olduğunun bilincinde olmaları ve bu süreçte eğitimin diğer bileşenleri olan öğrenci, veli ve yöneticilere olan güveni sayesinde akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğunu vurgulamaktadırlar. Günümüz yenilikçi ve ilerlemeci eğitim anlayışında da eğitim algısı yüksek, akademik iyimserliği yüksek öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Kılınç ve Özdemir (2014) de eğitimin kalitesinin artmasının öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilerine olan inançları ile sağlanabileceğini ve öğretmenlerin eğitimdeki rollerinin öğretim sürecinin kalitesini etkileyebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin akademik iyimserliğinin yüksek çıkması çağdaş eğitim anlayışında oldukça önemlidir. Çünkü bir öğretmen başarıya inandıkça başarıyı yakalayabilir ve öğrencilerine de aşılayabilir.

Araştırmanın dördüncü amacı ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu çalışmada cinsiyet değişkenine göre akademik iyimserlik ve alt boyutları farklılık göstermemektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri birbirine benzer seviyededir. Bu

araştırmanın sonucundan farklı olarak Çağlar'ın (2014) okul akademik iyimserliği üzerine yaptığı çalışmasında özyeterlik ve güven alt boyutlarında kadın öğretmenlerin puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Çoban ve Demirtaş (2011) çalışmalarında kadın öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, erkek öğretmenlerin de veli ve öğrencilere olan güven duygularının ve akademik iyimserliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bozkurt ve Ercan (2017) ise yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin, akademik iyimserlik düzeylerinin ve özyeterlik inançlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin ‘‘Özyeterlik’’, ‘‘Velilere Güven’’, ‘‘Öğrencilere Güven’’, ‘‘Yöneticilere Güven’’ ve ‘‘Akademik Vurgu’’ alt boyutlarında iyimserlik düzeyleri branş öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Alt boyutlardan elde edilen sonuçlara göre; sınıf öğretmenlerinin genel akademik iyimserlik düzeylerinin branş öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Çoban ve Demirtaş (2011) akademik iyimserlikte branş ve sınıf öğretmenlerinin yakın seviyede olmalarına rağmen özyeterlik alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğunu ifade etmektedirler. Yıldırım ve Yılmaz da (2017) çalışmalarında akademik iyimserlik ve akademik vurgu alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin daha yüksek puana sahip olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Çağlar (2014), çalışmasında öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin branşa göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Medeni durum değişkenine bakıldığında ‘‘Velilere Güven’’ ve ‘‘Öğrencilere Güven’’ alt boyutlarında evli öğretmenlerin puan ortalamaları bekar öğretmenlere

göre daha yüksek olurken, diğer alt boyutlarda farklılık elde edilmemiştir. Evli öğretmenlerin kendi aile ortam ve ilişkilerini öğrenci ve velileri ile de kurduğu dolayısıyla güven bağıını oluşturduklarından güven boyutunda öne çıktıkları ileri sürülebilir.

Kıdem değişkenine göre 1-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri, 11-20 ve 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerden daha düşüktür. Bu sonuçlara göre kıdem düzeyi yükseldikçe, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri de yükselmektedir. Çoban (2010) ve Çağlar'ın (2014) çalışmalarında da kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görev yapılan okullardaki öğretmen sayısı değişkeninde 1-50 öğretmen sayısı ile çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri, 51-100 ile 101 ve üstü öğretmen sayısı ile çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuçlara göre, okuldaki öğretmen sayısı arttıkça, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri de artmaktadır. Bu durum Hoy ve Smith'in (2007) çalışmalarından elde ettikleri bulgularla da benzerlik göstermektedir. Ancak Çağlar (2014) ise çalışmasında öğretmen sayısı arttıkça akademik iyimserlik düzeyinde azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Görev yapılan okullardaki öğrenci sayısı değişkenine göre 1-500 arasında olan öğretmenlerin akademik iyimserlik toplam ve tüm alt boyutlarındaki akademik iyimserlik düzeyleri 501-1000 arasında olan öğretmenlerden daha yüksektir. Öğrenci sayısı 1001 ve üstünde olan okullarda görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlikleri, öğrenci sayısı az olan okullarda çalışan öğretmenlerden yüksektir. Bu

durumda öğrenci sayısı arttıkça öğretmen akademik iyimserlikleri de artmaktadır şeklinde sonuca varılmaktadır.

Araştırmanın beşinci amacı ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir.

Öğretmenlerin “İlerlemecilik” eğitim inancı ile “Özyeterlik” ve “Akademik Vurgu” arasında pozitif yönde ilişki bulunurken; “Velilere Güven” alt boyutu arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, İlerlemecilik eğitim inancı ile akademik iyimserlik toplam puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin “Varoluşçuluk” eğitim inancı ile akademik iyimserliğin alt boyutları “Özyeterlik” ve “Akademik Vurgu” arasında pozitif yönde ilişki bulunurken; “Velilere Güven” ve “Yöneticilere Güven” alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Varoluşçuluk eğitim inancı ile akademik iyimserlik toplam puanları arasında ise negatif yönde ilişki bulunmuştur. Bu durumda Varoluşçu eğitim inancı benimsedikçe, akademik iyimserlik düzeyi düşüş göstermektedir. Varoluşçu eğitim felsefesinde birey ne olursa kendi araştırma, deneyim ve çabaları ile olacaktır. Bireyin özgürlük ve seçme hakkını ön plana çıkaran bu yaklaşıma göre dışarıdan müdahaleler sınırlı etki yaratır. Varoluşçuluk eğitim inancı ile akademik iyimserlik arasında negatif yönde ilişki bulunma nedeni, bireyin gelişimine yönelik dış müdahalelerin etkisinin sınırlı olduğu düşüncesi olabilir.

Öğretmenlerin “Yeniden Kurmacılık” eğitim inancı ile akademik iyimserliğin alt boyutları “Özyeterlik” ve “Akademik Vurgu” arasında pozitif yönde ilişki bulunurken; “Velilere Güven” alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin Yeniden Kurmacılık eğitim inancı ile akademik iyimserlik düzeyleri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğretmenlerin “Daimicilik” eğitim inancı ile akademik iyimserlik alt boyutlarından “Özyeterlik” ve “Akademik Vurgu” alt boyutları arasında pozitif yönde ilişki bulunurken; “Velilere Güven” alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu durumda Daimicilik eğitim inancı ile akademik iyimserlik düzeyleri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğretmenlerin “Esasicilik” eğitim inancı ile akademik iyimserlik ölçeği “Özyeterlik”, “Velilere Güven”, “Öğrencilere Güven” ve “Akademik Vurgu” alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin Esasicilik eğitim inancı ile akademik iyimserlik düzeyleri toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesini benimseme düzeyi arttıkça, akademik iyimserlik özelliği düşüş göstermektedir. Donovan (2014) da çalışmasında dolaylı olarak esasicilik ile akademik iyimserliğin negatif yönde ilişkisi olabileceğine benzer bir sonuca ulaşmıştır. Çalışmasından elde ettiği öğretmen akademik iyimserliğinin öğrenciyi odak noktasına aldığı, hümanist bir yapıya sahip olduğu sonucu gelenekselci yapıdaki esasicilik ile ters düşmektedir.

Bu çalışmanın sonucuna kısmen benzer olarak Bülbül, Çuhadar ve Ilgaz'ın (2013) öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın altıncı amacı ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir.

Öğretmenlerin ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik eğitim inançlarının akademik iyimserlik düzeylerini yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Varoluşçuluk ve esasicilik eğitim inançları ile akademik iyimserlik puanları arasında negatif bir ilişki söz konusu olduğundan; varoluşçuluk eğitim inancının akademik iyimserliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Öneriler

1. Genel olarak çağdaş eğitim felsefelerinin öğretmenlerce yüksek düzeyde benimsenmesi olumlu bir sonuçtur. Ancak erkek öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesi başka olmak üzere geleneksel eğitim felsefelerine daha yatkın olmaları erkeklerin kadınlara göre daha kontrolcü, sıkı disipline sahip bir yapıya sahip olmalarındandır. Bu bağlamda erkek öğretmenler için yenilikçi eğitim felsefelerine yönelik eğitim ve seminerler verilebilir.

2. Branş öğretmenlerinin çağdaş eğitim felsefelerini sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek oranla benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim felsefelerini benimsemelerine yönelik çalışmalar yapılabilir. Çünkü eğitim öğretimin temeli ilkokulla başlar. Çağdaş eğitim felsefelerini

benimseyen öğretmenlerin oluşturdukları öğrenme ortamı daha başarılı temellerin atılmasını sağlayabilir.

3. Kıdem yılı yüksek öğretmenlerin, kendi öğrenim hayatları boyunca gelenekselci eğitimle yetiştirilmeleri onların benimsedikleri felsefeleri de şekillendirmektedir. Ayrıca görevlerinin sonlarına yaklaştıkça yeniliklere olan ilgilerinin azaldığı söylenebilir. Geleceğe yönelik beklentileri olmayıp, ilk yılların enerjisini içlerinde barındırmayabilirler. Bu nedenle öğretmenliğin zamanı gelince biten bir meslek değil, sürekli değişen ve hayat boyu devam eden bir kavram olduğu vurgulanmalıdır. Mesleğin devamlılığının önemini vurgulayan, öğretmenlerin öğrenme ve kendilerini geliştirme arzularını destekleyen hizmet içi eğitimleri sunulabilir.

4. Sınıf öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olmasının sebebi, öğrencileri ile daha fazla vakit geçirmeleri ve sürekli birlikte oldukları için iletişimlerinin daha etkili olmalarıdır. Böylece öğrencilerini her yönden tanıyabilir ve sınıf yönetimi konusunda da daha başarılı olabilirler. Kendilerini daha yeterli ve donanımlı hissetmelerinin sebebi de öğrencilerini branş öğretmenlerine göre daha iyi tanımlarıdır. Bu bağlamda branş öğretmenlerine de öğrencileri ile daha fazla geçirmeleri için ders dışı etkinlikler düzenlenebilir. Okul sonrası programlar ile öğretmen öğrenci ve veli ilişkisi güçlendirilerek akademik iyimserliğin alt boyutu olan güven alt boyutu güçlendirilebilir.

5. Kıdemi az olan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin daha düşük olması görevde yeni oldukları için kendilerine olan güvenin gelişmemiş olmasıdır. Mesleğe alışmakta ve bu süreçte veli ve öğrencilerle güven bağı oluşturmakta zorlanabilmektedirler. Bu konuda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

6. Görev yapılan okullardaki öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri azalmaktadır. Bunun sebebi olarak kurum içi iletişimin zayıflaması olabilir. Kalabalık okullarda öğretmenlerin etkili iletişim kurmaları desteklenmelidir. Birbirleriyle iletişimi düşük olan öğretmenlerin yeterlik inancı da olumsuz etkileneceğinden öğretmenlerin güven bağı oluşturması şarttır.

7. Araştırma belirli sayıda öğretmen ile yapılmış olduğu için sınırlı bir çalışma olabilir. Sadece Samsun ilinde yapılmış olması da bir başka sınırlılık olarak belirtilebilir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda birden fazla il ve dolayısıyla daha çok öğretmen ile çalışılması, sonuçların karşılaştırılması daha doğru yargılara ulaşabilmeyi sağlayacaktır.

8. Araştırma ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin eğitim inançları ve akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki üzerine yapılmıştır. Bu konu genişletilerek lise öğretmenleri de dahil edilebilir. Böylece üç ayrı kademe hakkında bilgi sahibi olunabilir. Ayrıca bir sonraki çalışmada özel okullarda yapılarak iki farklı kurum öğretmenlerinin eğitim inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Akhavan, N. ve Tracz, S. (2016). The effects of coaching on teacher efficacy academic optimism and student achievement: The consideration of a continued Professional development option for teachers. *Journal of Education and Human Development*, 5 (3), 38-53.
- Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N. ve Oğuz, A. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 11-47.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altinkurt, Y., Çokluk, Ö. ve Yılmaz, K. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 335- 350.
- Altinkurt, Y., Çokluk, Ö. ve Yılmaz, K. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Altinkurt, Y., Hatipoğlu, S., Oğuz, A. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (1), 37-78.
- Altinkurt, Y., Oğuz, A. ve Yılmaz, K. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), 1453-1468.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakır, K. (2012). *Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy: The exercise of control. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40 (182), 111-126.
- Bauch, P. A. (1982). Relationships between a typology of teacher educational beliefs and three domains of the elementary classroom curriculum. *A Study of Schooling Technical Report, 34*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED269346)
- Beard, K. S., Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- Berebitsky, D., Goddard, R. D. ve Salloum, S. J. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement: Evidence from michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45 (2), 292-311.
- Bevel, R. K. (2010). *The effects of academic optimism on student academic achievement in Alabama* (Unpublished phd. thesis). The University of Alabama, Alabama.
- Beytekin, O. F. ve Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science*, 31, 327-341.
- Beytekin, O. F., Kadı, A. ve Toprakçı E. (2015). Öğretmen adaylarının kontrol odağı inançları ve eğitim felsefeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 5 (1), 1-8.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 229-242.

- Bozkurt, Ö. ve Ercan, A. (2017). Akademik iyimserlik ile performans arasındaki ilişkinin akademisyenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, ICMEB17 Özel Sayısı, 251-263.
- Braak, J. V., Hermans, R., Tondeur, J. ve Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computer and Education*, 51, 1499-1509.
- Brauner, C. J. ve Burns, H. W. (1982). Eğitim felsefesi (Çev. S. Büyükdüvenci). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 291-298.
- Bülbül, T., Çuhadar, C. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 50-65.
- Cassidy, S. ve Eachus, P. (2002). Developing the computer self-efficacy (CSE) scale: Investigating the relationship between CSE, gender and experience with computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26(2), 133-153.
- Çağlar, Ç. (2014). Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7 (1), 94-113.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17 (3), 317-348.
- Çüçen, A. K. (2012). *Felsefeye giriş*. Sentez Yayıncılık.
- Dewey, J. (1906). Experience and objective idealism. *The Philosophical Review*, 15 (5), 465-481.
- Dipaola, M. F. ve Wagner, C. A. (2011). Academic optimism of high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement. *Journal of School Leadership*, 21, 893-926.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.

- Donovan, S. R. (2014). *Learning from academically optimistic teachers: Supporting teacher academic optimism* (Unpublished phd. thesis). Boston: Northeastern University.
- Elma, C. ve Ergen, Y. (2018). Öğretmen akademik iyimserlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 69-90.
- Ercan, M. (1997). *Bilimsel araştırmalarda istatistik*. İzmit: Çeşitli Yayınlar Serisi, 6.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, O. ve Sezgin, F. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self- efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 7-19.
- Eren, A. (2014). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope and emotions about teaching: A mediation analysis. *Social Psychology Education*, 17 (1), 73-104.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayınlanmış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ergün, M. (1996). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Fraenkel, J., Hyun, H. ve Wallen N. (2011). *How to design and evaluate research in education* (eighth ed.). New York: McGraw- Hill Book Company.
- Gareis, C. R. Ve Tschannen-Moran, M. (2014). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53 (1), 66-92.
- Geçici, S. ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 57-64.
- Gençoğlu, C. (2006). *Üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Gilbert, M. J. (2012). *The relationship between pupil control ideology and academic optimism* (Unpublished phd. thesis). Seton Hall University, South Orange.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102 (1), 3-17.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy, A. (2000). Teacher efficacy: Its meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479- 507.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' Professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 121-137.
- Guerra, P. L. ve Wubbena, Z. C. (2017). Teacher beliefs and classroom practices. *Issues in Teacher Education*, 26 (1), 35-51.
- Gutok, G. L. (1997). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Nesrin Kale (çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Günindi, Y. (2014). Eğitimin felsefi temelleri. K. Kıroğlu, C. Elma (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s.44-72). Ankara: Pegem Akademi
- Gürol, M. ve Kerimgil Çelik, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2 (2), 2-39.
- Güvercin, M. (2013). *Academic optimism, organizational citizenship behaviors and student achievement at charter schools* (Unpublished phd. thesis). Texas: The University of Houston- Clear Lake.
- Hafner, A. W. (1998). *Descriptive statistical techniques for librarians*. (2d ed.). Chicago: American Library Association.
- Hallmark, B. S. (2013). *Examining the relationship between academic optimism and student achievement: A multi-level approach* (Unpublished phd. thesis). Texas A & M University.

- Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40 year odys. *Journal of Educational Administration*, 50 (1), 76-98.
- Hoy, W. K., Kurz, N. M. ve Woolfolk Hoy, A. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.
- Hoy, W. K. ve McGuigan, L. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 203-229.
- Hoy, W.K. ve Smith, P.A. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43 (3), 425-446.
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184- 208.
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70 (4), 547-593.
- Hoy, W. K., Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Kabadayı, A. (2010). Investigating demographic characteristics and teaching perceptions of Turkish preschool teachers, *Early child development and care*, 180 (6), 809-822.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kılınç, A. Ç. (2013). The relationship between individual teacher academic optimism and school climate. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (3), 621-634.
- Kılınç, A. Ç. ve Özdemir, S. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (1), 1-23.

- Kıroğlu, K. (2014). Eğitimle ilgili temel kavramlar. K. Kıroğlu, C. Elma (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s.2-15). Ankara: Pegem Akademi
- Kısakürek, M. A. (1982). Eğitim-felsefe ilişkileri üzerine: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 67-76.
- Koçak, C., Önen, A. S. ve Ulusoy, F. M. (2012). Öğretmen adaylarının kimlik ilişlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi. X. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. 27- 30 Haziran 2012, Niğde.
- Kurşun, A. T. ve Yılmaz, E. (2015). Okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 46-69.
- Kurz, N.M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession* (Unpublished phd. thesis). The Ohio State University.
- Little, C. R. (2011). *Teacher academic optimism: a study of teachers' academic optimism and students' perceptions* (Unpublished phd. thesis). Cardinal Strich University, Milwaukee.
- Lynn, S. J. (2013). *Teacher burnout and its relationships with academic optimism, teacher socialization and teacher cohesiveness* (Unpublished phd. thesis). Fordham University, New York.
- Marcoulides, G. ve Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth* (Unpublished phd. thesis). Ohio: The Ohio State University.
- McKinnon, P. J. (2012). Academic optimism of schools and student achievement. *Electronic Thesis and Dissertations*, 794. Erişim adresi: <https://digitalcommons.georgiasouth.edu/etd/794>.
- Nelson, L. M. (2012). *The relationship between academic optimism and academic achievement in middleschools in mississippi* (Unpublished phd. thesis). Mississippi: The University of Southern Mississippi.
- Northcote, M. (2009). Educational beliefs of higher education teachers and students: Implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (3), 69-81.

- Okut, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki makalesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 39-51.
- Önen, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile epistemolojik inançlarının mesleklerine yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 293-301.
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(3), 377-388.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Seligman, M. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. First Vintage Books Edition.
- Sims, R. (2011). *Mindfulness and academic optimism: a test of their relationship* (Unpublished phd. thesis). The University of Alabama.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tekin, S. Ve Üstün, A. (2008). Amasya eğitim fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145-158.
- Tosun, M. F. ve Yılmaz, K. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tschannen- Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Turgut, İ. (1991). *Eğitim üzerine felsefi bir deneme*, İzmir: Bilgehan Matbaası.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Uğuz, M., Ünal, A. ve Yılmaz, E. (2016). Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının örgütsel bağlılıkları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Academic Research Congress*, 2628-2635.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.

- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies*, 8 (8), 1431-1452.
- Yazıcı, T. (2017). Müzik öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (2), 1-16.
- Yıldırım, A. ve Yılmaz, E. (2017). Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14 (2), 1215-1224.
- Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanabilirliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self- efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

EKLER

Ek- 1: Valilik Oluru



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27485554-605.01-E.10788459
Konu : Selin AYHAN'ın Tez Uygulama
Çalışması Hk.

01.06.2018

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E. 12607291 - 2017/25 sayılı Genelgesi,
b) Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 22.05.2018 tarih ve 42301062-302.08-E.11708 sayılı yazısı.

Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Selin AYHAN' ın İlimiz, İlkadım, Atakum, Canik, Tekkeköy İlçelerinde bulunan ilk, orta ve lise kademelerinde görev yapan okul yöneticilerine yönelik "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitimine İlişkin İnançları ile Akademik İyimsenlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez uygulama çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiş ve komisyon tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda, anket çalışma sonuçlarının çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak, Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünüz tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlüğü sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan gönüllük esasına bağlı olarak yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Coşkun ESEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1- İlgi (b) dilekçe ve ekleri (11 sayfa)
2-31.05.2018 tarihli komisyon kararı (1 sayfa)

DAĞITIM:

Gereği:
İlkadım, Atakum, Canik
Tekkeköy İlçe Kaymaklığına
(İlçe (MEM)

Bilgi:
Ondokuzmayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Ens. Md.

Adres: Atatürk Blv.Yeni Hükümet Konağı Kat:3 SAMSUN
Elektronik Ađ: samsun.meb.gov.tr
e-posta:

Bilgi için: Burcu Sağuroğlu
Tel: 0 (362) 435 80 63
Faks: 0 (362) 432 48 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6d57-d253-32b4-ae54-55b7 kodu ile teyit edilebilir.

Ek- 2: Etik kurul kararı



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI**

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
02.05.2018	4	2018 / 128

**KARAR NO:
2018 - 128**

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Selin AYHAN'ın Doç. Dr. Cevat ELMA danışmanlığında "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançları ile Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışması okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Selin AYHAN'ın Doç. Dr. Cevat ELMA danışmanlığında "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançları ile Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.

Ek- 3: Eğitim İnançları Ölçeği

Faktör 1: İlerlemecilik

- 1 Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.
- 2 Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.
- 3 Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.
- 4 Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.
- 5 Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.
- 6 Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.
- 7 Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.
- 8 Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.
- 9 Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.
- 10 Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.
- 11 Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.
- 12 Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.
- 13 Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.

Faktör 2: Varoluşçu Eğitim

- 1 Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.
- 2 Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanmasına fırsat vermelidir.
- 3 Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.
- 4 Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.
- 5 Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.
- 6 Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.
- 7 Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanmasına yardım etmektir.

Faktör 3: Yeniden Kurmacılık

- 1 Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.
- 2 Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.
- 3 Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.
- 4 Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.
- 5 Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.
- 6 Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.
- 7 Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.

Faktör 4: Daimicilik

- 1 Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.
- 2 Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.
- 3 Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.
- 4 Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.
- 5 İnsanın ayrıntı edici özelliği aklıdır.
- 6 Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.
- 7 Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.
- 8 Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.

Faktör 5: Esasicilik

- 1 Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.
- 2 Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.
- 3 Eğitim konu merkezli bir süreçtir.
- 4 Okulda temel güç öğretmendedir.
- 5 Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.

Cevap Ölçeği:

1. Kesinlikle Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Orta Derecede Katılıyorum
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle Katılıyorum

Ek- 4: Akademik İyimserlik Ölçeği

AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
<i>Aşağıda öğretmenlerin akademik iyimserliklerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen, her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve değerlendirmenizi ifadelerin karşısındaki uygun boşluğa işaretleyiniz.</i>						
ÖZYETERLİK						
1.	Öğretim teknolojilerini etkili kullanabilirim.					
2.	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyebilirim.					
3.	Dersin amaçlarına uygun yöntemler kullanabilirim.					
4.	Öğrencileri, öğrenebilecekleri konusunda cesaretlendirebilirim.					
5.	Öğrencilerin sorularına gelişim düzeylerine uygun cevaplar verebilirim.					
6.	Ders etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun biçimde düzenleyebilirim.					
7.	Öğrencileri yetenekleri doğrultusunda yönlendirebilirim.					
8.	Öğrencilere sorumluluk üstlenecekleri görevler verebilirim.					
9.	Öğrencilere yönelik beklentilerimi açıkça ifade edebilirim.					
VELİLERE GÜVEN						
10.	Velilere, öğrenci için uygun bir çalışma odası düzenleyecekleri konusunda güvenirim.					
11.	Velilerin öğrencilerin sorunlarını benimle paylaşacaklarına inanırım.					
12.	Velilerin öğrencilerin devamsızlıkları hakkında duyarlı olacaklarına inanırım.					
13.	Velilerin, öğrencilerin arkadaş ilişkilerini takip edeceklerinden eminim.					
14.	Velilerin, aile içindeki olumsuzlukları öğrenciye yansıtmayacağından eminim.					
15.	Velilerin, düzenleyeceğim etkinliklere katılacaklarından eminim.					
ÖĞRENCİLERE GÜVEN						

16.	Öğrencilerimin, ödevlerini yapmak için çaba harçayacaklarına inanırım.					
17.	Öğrencilerimin, ödevlerini zamanında tamamlayacaklarına inanırım.					
18.	Öğrencilerimin, dersi ilgiyle dinleyeceklerine inanırım.					
19.	Öğrencilerimin, ödevlerini kendilerinin yapacaklarına inanırım.					
20.	Öğrencilerimin, öğrenme etkinliklerine katılmaya istekli olacaklarından eminim.					
21.	Öğrencilerimin, çalışmalarına özen göstereceklerinden eminim.					
22.	Öğrencilerimin, grup çalışmalarında sorumluluk alacaklarına inanırım.					
YÖNETİCİLERE GÜVEN						
23.	Yöneticilerin, ders araçlarının temini için gayretli olacaklarına inanırım.					
24.	Yöneticilerin, mesleki gelişimim için gerekli çabayı göstereceklerine eminim.					
25.	Yöneticilerin, çalışmalarına geribildirim vereceklerine inanırım.					
26.	Yöneticilerin, bana ve öğrencilerime saygılı davranacaklarına inanırım.					
27.	Yöneticilerin, olumsuz eleştirilerini kişiye değil davranışa yönelteceklerine inanırım.					
28.	Yöneticilerin, öğrencilerimin ve benim kişisel problemlerimizle de ilgileneceklerine inanırım.					
AKADEMİK VURGU						
29.	Öğrencilerimden, derse nasıl hazırlandıklarını anlatmalarını isterim.					
30.	Öğrencilerimden, öğrendikleri bilgileri nerede kullanabileceklerini açıklamalarını isterim.					
31.	Öğrencilerime öğrendiklerini farklı durumlarda kullanabilecekleri problemler sunarım.					
32.	Öğrencilerimden, yeni öğrendiklerinin önceki öğrendikleri ile ilişkisini açıklamalarını isterim.					