

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI

AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE
UYARLANABİLİRLİĞİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Gülizar YILDIZ

Ankara
Ekim, 2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI

AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE
UYARLANABİLİRLİĞİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülizar YILDIZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Arif ÖZER

Ankara
Ekim, 2011

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

G¼lizar YILDIZ'ın “Akademik İyimserlik ¼lçeđinin T¼rkçeye Uyarlanabilirliğinin İncelenmesi ” başlıklı tezi, j¼rimiz tarafından Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Hasan BACANLI
¼ye	Doç. Dr. Adnan KAN
¼ye (Tez Danışmanı)	Yrd. Doç. Dr. Arif ¼ZER

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

/ /2011
Enstit¼ M¼d¼r¼

ÖNSÖZ

Yapılan bu çalışmanın planlanmasında, uygulanmasında ve bu aşamaya gelmemdeki her adımda çevremde beni yüreklendirecek, bana motive kaynağı olacak ve bana yardım edebileceğini gördüğüm insanların olması kendimi şanslı hissetmemi sağladı. Bu kişilerin başında bana yol gösteren, bilime ve alana bakışı ile örnek aldığım, desteğini her zaman hissettiğim değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Arif ÖZER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim süresince, bilgisini ve deneyimlerini esirgmeden paylaşan, öneri ve eleştirileri ile ufkumu açan, varlığı ile bana hep destek olacak olan çok sevgili hocam Prof. Dr. Hasan BACANLI'ya teşekkür ederim.

Araştırmamın özellikle istatistik kısmında yardımlarını ve fikirlerini benden esirgemeyen Arş. Gör. Tarık TOTAN'a farklı bakış açıları ile tezime zenginlik kazandırdığı için çok teşekkür ederim. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Öğr. Gör. Figen ŞAHİN ve Öğr. Gör. Ebru ERSAY'a sorularımı hiçbir zaman yanıtızsız bırakmadıkları için çok teşekkürler.

Çalışmanın uygulanması aşamasında bana yardımcı olan tüm Kastamonu ili sınıf öğretmenlerine, Milli Eğitim Müdürlüğü personeline teşekkür ederim. Her türlü çalışmamda her zaman yanımda olan, bana olan sarsılmaz inançları ile güç veren ve en büyük destekçilerim biricik aileme sonsuz teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız.

Gülizar YILDIZ

Ekim, 2011

ÖZET

AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANABİLİRLİĞİNİN İNCELENMESİ

YILDIZ, Gülizar

Yüksek Lisans, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Arif ÖZER

Ekim-2011, 113 sayfa

Bu araştırmada Hoy ve arkadaşları (2006-2009) tarafından geliştirilen Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formları Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmada ilk olarak, toplamda 41 madde olan Akademik İyimserlik Ölçeği Türkçeye çevrilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeleri düzeltilen ölçek daha sonra çeviri uygunluğunu test etmek amacıyla İngilizce versiyonu ile birlikte, 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği 4. sınıfına devam eden 50 öğrenciye uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, 2009-2011 eğitim ve öğretim yıllarında Kastamonu merkez il ve ilçelerde bulunan, resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden elde edilen ölçümler üzerinde yapılmıştır. Bu çalışma üç katılımcı grubu ile gerçekleştirilmiştir. Bu gruplarda yer alan sınıf öğretmenleri büyük çoğunlukla aynı kişilerden oluşmaktadır. İlk grup 350'si erkek, 300'ü kadın olan toplam 650 sınıf öğretmeninden oluşmakta ve hizmet süreleri 3-28 yıl arasında değişmektedir. İkinci grup 115'i erkek, 109'u kadın olup toplam 224 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır ve hizmet süreleri 8-36 yıl arasındadır. Üçüncü grup ise 341'i erkek, 312'si kadın toplam 653 sınıf öğretmeninden oluşmakta ve hizmet süreleri 3-38 yıl arasında değişmektedir. Bu gruplardan ayrı olarak test tekrar test güvenirlik çalışması için 50 öğretmene ölçekler iki hafta ara ile uygulanmıştır. Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 25'i erkek, 25'i kadındır ve hizmet süreleri 1-15 yıl arasında değişmektedir.

Verilerin analizinde SPSS 18, Lisrel 8.80 ve Factor 8.02 paket programları kullanılmıştır. Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarından elde edilen ölçümlerin güvenilirliklerini incelemek amacıyla test tekrar test ve iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları hesaplanmıştır. Yapı geçerliği çalışması kapsamında betimleyici ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Buna ek olarak, İyimserlik, Kişilerarası Öz Yeterlik, Öfke ve Utangaçlık Ölçekleri ile Akademik İyimserlik Ölçeği arasındaki ilişkiler benzeme ve ayırt etme geçerliği kapsamında test edilmiştir.

50 öğretmene iki hafta ara ile ölçeklerin iki kez uygulanmasından elde edilen ölçümler için test tekrar test güvenilirlik katsayıları .80 ile .96 arasındadır. Üç ayrı uygulamadan elde edilen ölçümler üzerinde Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formunun iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları ortak öz yeterlik için .06 ile .46, veli ve öğretmen güveni için -.12 ile .46 ve akademik vurgu için .00 ile .50 aralığındadır. Okul Formu için toplamda iç tutarlık katsayısı ise .04 ile .63 arasındadır. Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen Formuna ait iç tutarlık katsayıları öz yeterlik için -.08 ile .40, güven için -.03 ile .39 ve akademik vurgu için .12 ile .26 arasındadır. Formun bütünü için iç tutarlık katsayısı .02 ile .47 aralığındadır.

Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formunun Türkçe versiyonundan elde edilen ölçümlerin kuramsal yapıya uygunluğu öncelikle doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Öğretmen Formu genel uyum katsayılarının ortanca değerleri χ^2 : 48.96, sd: 41, CFI: .71, GFI: .96, AGFI: .94 ve RMSEA: .03; Okul Formu için χ^2 : 580.52, sd: 402, CFI: .16, GFI: .68, AGFI: .63 ve RMSEA: .07'dir. Genel uyum katsayılarının kabul edilebilir sınırlar altında kalmasının bir nedeni olarak, ölçeğin faktör yapısının Türk kültürü için farklı olabileceği düşünülmüştür. Bu düşünce ile üç ayrı uygulama için yapılan varimax eksen döndürmeli betimleyici faktör analizleri sonucunda elde edilen KMO değeri Öğretmen Formu için .49 ile .61; Okul Formu için .00 ile .82 aralığındadır. Paralel analiz yöntemi ile faktör sayısının belirlendiği bu çalışmanın sonunda Öğretmen Formu için ilk uygulamada bir, ikinci uygulamada iki; Okul Formu için ilk uygulamada beş, üçüncü uygulamada sekiz faktör bulunmuştur. Madde faktör ilişkileri incelendiğinde kuramsal yapıya uygun anlamlı bir örüntü elde edilememiştir. Bu çalışmadan ayrı olarak, benzeme geçerliği kapsamında uygulanan İyimserlik ve Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçekleri ile Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formunun ilişkisi -.43 ile .19; Öğretmen Formunun ilişkisi -.21 ile .34 aralığındadır.

Ayır etme geçerliği kapsamında uygulanan Öfke ve Utangaçlık Ölçekleri ile Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formunun ilişkisi -0.19 ile .22; Öğretmen Formunun ilişkisi -.08 ile .42; arasında bulunmuştur.

Bu sonuçlar Akademik İyimserlik Ölçeği maddelerinin yeniden gözden geçirilmesi ve Öğretmen Formunda madde sayısı şeklinde yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik iyimserlik, öz yeterlik, akademik vurgu, güven.

SUMMARY

EXAMINATION OF ADAPTATION OF THE ACADEMIC OPTIMISM SCALE INTO TURKISH

YILDIZ, Gülizar

Master Degree, Guidance and Psychological Counseling Department

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Arif ÖZER

October-2011, 113 pages

In this research, Academic Optimism Scale School and Teacher Forms developed by Hoy et al. (2006–2009) was adapted into Turkish. First, Academic Optimism Scale consisting of 41 items was translated into Turkish. In order to test equivalence of translation, Turkish Forms and English version of scales whose certain items have been amended on the basis of judges' opinions were administered to 50 students who were attending 4th grade at Department of English Language Teaching in Gazi University. Validity and reliability studies were conducted on the data obtained by the teachers working at state primary education schools in central province and districts of Kastamonu during 2009–2011 academic years. Three study groups were employed in this study. Elementary school teachers included in these groups are generally same persons. First group consists of 650 elementary school teachers, 350 of whom are men and 300 of them are women and their period changes between 3 years and 28 years. Second group consists of 224 form teachers, 115 of whom are men and 109 of them are women and their service period of service changed between 8 years and 26 years. Third group consists of 653 form teachers, 341 of whom are men and 312 of them are women and period of service changed between 3 years and 38 years. In addition to these groups, scales were also administered to 50 teachers twice in two weeks interval to perform test-retest reliability study. 25 of class teachers participating to this study were men and 25 of them are women and their service period changes between 1 year and 15 years.

SPSS 18, Lisrel 8.80 and Factor 8.02 package programs were used during analysis of data. In order to examine reliability of measurements obtained from Academic Optimism Scale School and Teacher Forms, test-rest and internal consistency (Cronbach alpha) coefficients were calculated. Exploratory and confirmatory factor analyses were performed in the scope of construct validity study. Additionally, relations between Optimism, Interpersonal Self-Efficacy, Anger and Shyness Scales and Academic Optimism Scale were tested in the scope of convergent and discriminants validity.

Test-retest reliability coefficients were between .80 and .96. On the basis of measurements obtained from three different administrations, internal consistency coefficients of Academic Optimism Scale School Form (Cronbach alpha) is obtained between .06 and .46 for self-efficacy, -.12 and .46 for faculty trust, .00 and .50 for academic emphasis. Total internal consistency coefficient of School Form is between .40 and .63. Internal consistency of Academic Optimism Scale Teacher Form is obtained between .08 and .40 for self-efficacy, -.03 and .39 for faculty trust and .12 and .26 for academic emphasis. Internal consistent coefficient for the whole form is between .02 and .47.

Equivalence of measurements obtained from Turkish version of Academic Optimism Scale School and Teacher Form with theoretical structure is analyzed by means of confirmatory factor analyses. Median of goodness of fit indexes is χ^2 : 48.96, sd: 41, CFI: .71, GFI: .96, AGFI: .94 and RMSEA: .03 for Teacher Form; and χ^2 : 580.52, sd: 402, CFI: .16, GFI: .68, AGFI: .63 and RMSEA: .07 for School Form. The fact that the factor structure of the scale might be different for Turkish culture is considered as a reason for low goodness of fit indexes remaining under acceptable limits. For this reason, KMO value, obtained as a result of exploratory factor analysis with varimax rotation performed for each of three groups, was calculated as .49 and .61 for Teacher Form and .00 and .82 for School Form. At the end of this study during which factor number is identified by means of parallel analysis method, one factor was found for Teacher Form at the end of first application and two factors are identified at the end of second application; whereas these figures are calculated as five factors and eight factors for School Form, obtained at the end of first and third applications respectively. Any meaningful pattern complying with theoretical structure wasn't

obtained when factor loadings were analyzed. Besides, in the scope of convergent validity, Pearson correlations between Optimism, Interpersonal Self-Efficacy Scales and Academic Optimism Scale School Form were obtained between $-.43$ and $.19$; whereas this value was calculated between $-.21$ and $.34$ regarding the correlation between Optimism, Interpersonal Self-Efficacy Scale and Teacher Form in the scope of discriminant validity. The correlation between Anger, Shyness Scales and Academic Optimism Scale School Form applied was found between -0.19 and $.22$; whereas this value was calculated between $-.08$ and $.42$ regarding the correlation between Anger, Shyness Scales and Academic Optimism Scale Teacher Form.

In sum, these results, items of Academic Optimism Scale should be revised and item numbers of teachers form should be increased.

Key Words: Academic optimism, self efficacy, academic emphasis, faculty trust.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	7
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Varsayımlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Akademik İyimserliğin Temelini Oluşturan Kuramlar.....	12
2.1.1. Pozitif Psikoloji ve Akademik İyimserlik.....	12
2.1.2. Öz Yeterlik ve Akademik İyimserlik.....	15
2.1.3. Sosyal Sermaye Kuramı ve Akademik İyimserlik.....	19
2.1.4. Okul İklimi, Kültürü ve Akademik İyimserlik.....	20
2.1.5. Öğrenilmiş İyimserlik ve Akademik İyimserlik.....	23
2.2. Akademik İyimserlik	26
2.2.1. Akademik Vurgu.....	28

2.2.2. Ortak Öz Yeterlik.....	30
2.2.3. Öğretmenin Veli ve Öğrencilere Olan Güveni	35
2.3. İlgili Araştırmalar.....	38
2.3.1. Akademik İyimserlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	38
2.3.2. Akademik İyimserlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	39

BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli.....	45
3.2. Katılımcılar.....	45
3.2.1. Çeviri Uygunluğu.....	46
3.2.2. Test Tekrar Test Güvenirlilik Çalışması.....	46
3.2.3. Geçerlik Çalışması.....	46
3.3. Veri Toplama Araçları.....	47
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	47
3.3.2. Akademik İyimserlik Ölçeği.....	47
3.3.2.2. Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formu.....	47
3.3.2.1. Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen Formu.....	48
3.3.3. İyimserlik Ölçeği.....	49
3.3.4. Kişiler Arası Öz Yeterlik Ölçeği.....	50
3.3.5. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği	51
3.3.6. Utangaçlık Ölçeği.....	52
3.4. İşlem Yolu.....	53
3.4.1. Ölçek Uyarlama Çalışmasındaki Aşamalar.....	53
3.4.2. Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarının Türkçeye Çevrilmesi.....	55
3.4.3. Verilerin Toplanması.....	59
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	60

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	61
4.1. Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarının Güvenirlik Çalışması Bulguları.....	61
4.2. Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarının Geçerlik Çalışması Bulguları.....	63
4.3. Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarının Benzeme (Convergent) ve Ayırt etme (Discriminant) Geçerliğine Ait Bulgular.....	69

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	77
5.1. Sonuçlar.....	77
5.2. Öneriler.....	78
KAYNAKÇA.....	79
EKLER.....	89
Ek 1: Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine ve Hizmet Sürelerine ve Çalıştıkları Okullara İlişkin Frekans ve Yüzdeler (Test Tekrar Test Güvenirlik Çalışması).....	90
Ek 2: Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine ve Hizmet Sürelerine ve Çalıştıkları Okullara İlişkin Frekans ve Yüzdeler (I. Uygulama).....	91
Ek 3: Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine ve Hizmet Sürelerine ve Çalıştıkları Okullara İlişkin Frekans ve Yüzdeler (II. Uygulama).....	93
Ek 4: Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine ve Hizmet Sürelerine ve Çalıştıkları Okullara İlişkin Frekans ve Yüzdeler (III. Uygulama).....	94
Ek 5: Kişisel Bilgi Formu.....	96
Ek 6: Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen Formu.....	97
Ek 7: Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formu.....	98
Ek 8: İyimserlik Ölçeği Madde Örnekleri.....	100
Ek 9: Kişiler Arası Öz Yeterlik Ölçeği Madde Örnekleri.....	101

Ek 10: Sürekli Öfke Ölçeği Madde Örnekleri.....	102
Ek 11: Utangaçlık Ölçeği Madde Örnekleri.....	103
Ek 12: İzin Dilekçeleri.....	104
Ek 13: Akademik İyimsenlik Ölçeği Okul Formu Dik Döndürmeli Faktör Yükleri.....	112



Tablo-1	AİÖ Okul Formunun İngilizce ve Türkçe Versiyonunda Yer Alan Maddeler Arasındaki İlişkiler.....	56
Tablo-2	AİÖ Öğretmen Formunun İngilizce ve Türkçe Versiyonunda Yer Alan Maddeler Arasındaki İlişkiler.....	58
Tablo-3	Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarının İç tutarlık (Cronbach alfa) ve Test Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları.....	61
Tablo-4	Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarının Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	65
Tablo-5	Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen Formu Temel Bileşenler ve Paralel Analiz Sonuçları ve KMO Değerleri.....	66
Tablo-6	Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formu Temel Bileşenler ve Paralel Analiz Sonuçları ve KMO Değerleri.....	68
Tablo-7	Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formu ile İyimserlik, Kişiler Arası Öz Yeterlik, Sürekli Öfke ve Utangaçlık Ölçeklerine İlişkin Korelasyon Katsayıları.....	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

		<u>Sayfa</u>
Şekil-1	Karşılıklı Nedensellik Modeli.....	18
Şekil-2	Akademik İyimserliğin Parçaları Arasındaki İlişkiler.....	27
Şekil-3	Akademik İyimserlik ve Öğrenci Başarısı Arasındaki Kuramsal İlişkiler.....	28
Şekil-4	Öğretmen Öz Yeterliğinin Sistemle Olan İlişkisi.....	32
Şekil-5	Öğretmenlerin Öz Yeterlik Duygusunun Döngüsel Yapısı.....	33
Şekil-6	Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen ve Okul Formları Kuramsal Modeli.....	64

KISALTMALAR LİSTESİ

AIÖ	Akademik İyimserlik Ölçeği
AIÖOF	Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formu
AIÖÖF	Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen Formu
KAÖYÖ	Kişiler Arası Öz Yeterlik Ölçeği

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bilgi ve teknoloji çağını yaşayan günümüz toplumlarının en büyük sorunları arasında, bilgiyi üretmek, bilgiyi elde etmek ve bu bilgiyi aktarmak gelmektedir. Bu süreçte önemli faktörlerden birinin öğretmen olduğu ileri sürülebilir. Cumhuriyetimizin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk, “Öğretmenler, yeni nesil sizlerin eseri olacaktır.”, “Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdanı hür yeni nesiller ister.” diye ifade ederken, yüce bir amaç olan yeni nesilleri yetiştirme görevini öğretmenlere yüklemekte ve öğretmenlerin eğitim sistemindeki önemine işaret etmektedir.

Öğretmenler, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantılarını düzenlemelerinin yanı sıra istendik davranışları da öğrencilerin ne derece kazandıklarını derecelendiren kimselerdir. Bununla birlikte, bireylerin topluma uymayı öğrendikleri ve sağlıklı kimseler olarak yetişmelerinin sağlandığı başlıca eğitim kurumları okullardır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerine istenilen davranışları öğretmekte ve öğrenilen davranışları pekiştirmede önemli bir rol oynamaktadırlar. Öğrencilerin okul öncesinden itibaren sosyal, fizyolojik ve psikolojik yönden sağlıklı bireyler olarak yetiştirmelerinde birinci etken öğretmendir. Aynı zamanda öğretmenler, eğitim sürecinde diğer öğelere anlam kazandırmaktadırlar. Ayrıca tüm teknolojik gelişmelere rağmen öğretmenlerin temel öğe olma özellikleri gelecekte de devam edecektir.

Akyıldız (1996) başarılı bir öğretmenin öğretim yöntemlerini etkili kullanması, iyi bir sınıf ortamı oluşturması, alanında yeterli bilgi sahibi olması, yerinde ve doğru kararlar vermesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere istenilen davranışları kazandırmasında cana yakın, sempatik ve hoşgörülü olmalarının, iyimser tavır ve davranışlar sergilemelerinin de önemli olduğu vurgulanmaktadır (Demirtaş, 1997; Celep, 2000). Masciarelli (1998) öğretmenlerin öğretme görevlerini yerine getirirken öğrencileriyle karşılıklı güvene ve değere dayalı ilişkiler kurmaları

gerektiğini belirtmektedir (akt. Çingir, 2004). Demirel (2008) öğretmenin taşıması gereken nitelikleri üç grupta ele almaktadır. Bunlardan ilki, güdüleyici özellikler olup öğretmenlerin coşkusu, içtenliği ve güvenilirliğiyle ilgilidir. İkincisi, başarıya odaklanmışlık olup yüksek başarı beklentisi içinde olma ve öğrencileri desteklemeyle ilişkilidir. Sonuncusu ise, öğretmenlerin profesyonel yanlarıyla ilgili işbirlik, esneklik ve bilgililik özelliklerinden oluşmaktadır. Bu özelliklere ek olarak, öğrencilerinin başarılı olacaklarına öğretmenlerin inanmalarının ve bunu öğrencilerine iletmelerinin de önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır. Hoy tarafından akademik iyimserlik olarak isimlendirilen bu yapı akademik vurgu, ortak öz yeterlik, öğrenci ve velilerine karşı öğretmen güveni şeklinde birbirine bağlı üç özellikten oluşmaktadır (McGuigan, 2005; Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006).

Akademik iyimserlik iyi oluş, umut ve kendini gerçekleştirme kavramlarıyla ilgili yapılan araştırmalara dayanmaktadır. Ayrıca Hoy'lar tarafından ortaya konan bu yeni yapının kuramsal temelleri Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramına, Coleman'ın Sosyal Sermaye Kuramına, Seligman'ın Öğrenilmiş İyimserlik Çalışmasına, Hoy ve çalışma arkadaşlarının okul kültürü ve iklimi üzerine yaptıkları çalışmalara uzanmaktadır (Hoy, 2005; Hoy ve Miskel, 2008; Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006).

Akademik iyimserlik öğretmen ve okul olmak üzere iki düzeyde ele alınmaktadır. Öğretmen düzeyi birbiriyle ilişkili olan öz yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarından oluşmaktadır. Okul düzeyi ise ortak öz yeterlik, öğrenci ve ailelerine güven ve akademik vurgu boyutlarından meydana gelmektedir. Her iki düzeyde akademik iyimserliğin bilişsel boyutunu öz yeterlik, duyuşsal boyutunu güven ve davranışsal boyutunu akademik vurgu oluşturmaktadır (McGuigan, 2005; Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006).

Kuramsal temelleri yeni oluşturulan bu kavramın ölçümünde Hoy ve arkadaşları tarafından geliştirilen Akademik İyimserlik Ölçeği (AİÖ) kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda, akademik iyimserliğin kuramsal yapısının Beard (2008), Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2009), (Kurz 2006); Smith (2008), Wagner (2008) ve Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz (2008) tarafından incelendiğine rastlanmaktadır. Bu araştırmalar gözden geçirildiğinde, önceki çalışmalarda aynı isimler altında madde sayıları, bazı çalışmalarda ise alt testleri farklı olan akademik iyimserlik ölçeklerinin kullanıldığı,

Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2009) tarafından geliştirilen ve bu araştırmada da uyarlanan ölçek için bir temel oluşturulduğu görölmektedir.

Kurz (2006) tarafından yapılan bir araştırmada akademik iyimserliğin üç faktörlü bir yapı sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, söz konusu çalışmada, ortak öz yeterlik boyutu için Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998) tarafından geliştirilen ve 12 maddelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci ve anne-babalara olan güveni boyutu için Hoy ve Tschannen-Moran (2006) tarafından geliştirilen 6 maddelik Çok Amaçlı Güven Ölçeğinden ve akademik vurgu boyutu için Goddard, Sweetland ve Hoy (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Sağlık Envanterinin 6 maddelik formundan yararlanılmıştır. Bu çalışma sonunda öğretmenlerin ortak öz yeterlikleri ile veli ve öğrencilere güven boyutları arasında $r = .46, p < .01$, ortak öz yeterlik ve akademik vurgu boyutları arasında $r = .39, p < .01$ düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Her ne kadar bu araştırmada uyarlanan Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formunun öz yeterlik maddeleri, Kurz'un çalışmasında kullanılan öğretmen öz yeterlik ölçeğinin maddeleriyle aynı olsa da, akademik iyimserliğin diğer boyutlarını ölçen ölçeklerin bu çalışmada uyarlanırlardan farklı olduğu görölmektedir.

Kurz'un çalışmasına benzer bir araştırma Smith (2008) tarafından yapılmıştır. Smith çalışmasında, akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik, öğretmen güveni ve akademik vurgu alt boyutlarının oluşturduğu ikinci düzey bir yapı olup olmadığını incelenmiştir. Bu çalışmasında akademik iyimserliğin üç boyutu dışında kaynak desteği ve bireysel iyimserlik değişkenlerini de kullanmış, temel bileşenler analizi sonucunda akademik vurgu ve güvenin birinci boyutta, ortak öz yeterliğin ise ikinci boyutta oldukça yüksek yüklerle temsil edildiğini saptamıştır. Bununla birlikte, Smith çalışmasında bu araştırmada da kullanılan Ortak Öz Yeterlik Ölçeğini kullanırken, akademik vurgu için Örgütsel Sağlık Envanterinin alt boyutundan ve öğretmen güveni için Çok Amaçlı Güven Ölçeklerinden yararlanılmıştır.

Wagner (2008) yaptığı geçerlik çalışmasında Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formu için betimleyici faktör analizi uygulamıştır. Bu analiz sonucunda, Wagner faktörler döndürülmeden elde edilen bileşen matrisinde tüm maddelerin bir faktör altında toplandığını, öz değeri 1'den büyük altı bileşen bulunduğunu ve birinci boyutun

varyansın .32'sini, altı bileşenin ise toplam varyansın .55'ini açıkladığını bulmuştur. Altı faktörlü yapı için dik döndürme yöntemlerinden biri olan varimax kullanarak analizi tekrarlayan Wagner, ilk üç bileşenin akademik iyimserliğin boyutlarıyla ilişkili olduğunu ve varyansın .35'ini açıkladığını tespit etmiştir. Bu analizde ilk faktörde öğretmenlerin veli ve öğrencilere güveni boyutuna yönelik 11 maddeden dokuzu yer almıştır. Wagner ikinci faktörün ortak öz yeterlik boyutuyla ilişkili olduğunu fakat bu boyut için testte yer alan dokuz maddeden altısının bu boyutta düşük yüklerle yer aldıklarını belirtmiştir. Ayrıca ikinci faktöre birinci faktördeki 2 maddenin de yük yüklediğini ifade etmiştir. Buna ek olarak, üçüncü faktörde akademik vurgu boyutunun sekiz maddesinden yedisi yer almıştır. İkinci faktörden bir madde üçüncü faktöre, üçüncü faktörden de bir madde ikinci faktöre yük yüklemiştir. Wagner'e göre dördüncü faktör ilk üç boyutta bulunması gereken maddelerin tutarsız karışımından oluşurken, beşinci faktördeki yedi madde ters puanlanan ifadelerden oluşmakta, altıncı faktörde ise ölçeğin orijinalinde yer alamayan toplum etkisi olarak isimlendirilebilecek maddeler bulunmaktadır. Wagner 36 okulun her biri için daha önceden düzenlenen ücretsiz yemek istatistikleri (free and reduced lunch statistics) kontrolünden sonra akademik iyimserliğin üç boyutu arasında .84 - .89 arasında değişen güçlü ilişkiler bulunduğunu ve bu ilişkilerin maddelerin geçerlik ve güvenilirliğinin kanıtı sayılabileceğini ifade etmiştir. Oysa, Tabachnick ve Fidell (2007) iki değişken arasındaki ilişkinin .80'den fazla olması durumunda bu değişkenlerin iki ayrı boyut değil, tek boyutlu olabileceğini, aralarında bu kadar yüksek ilişki bulunan değişkenlerin çoklu bağlantıya (multicollinearity) sebep olduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca madde parselleme yöntemi kullanılarak alt ölçek toplam puanları ile yapılan bu türden değerlendirmeler var olan sonuçların da çarpıtılabilmesine yol açmaktadır. Nitekim birinci düzey betimleyici faktör analizi sonuçları ölçeğin faktör yapısının kuramsal yapıya uygun olmadığını gösterirken, ikinci düzey bir analizle eldeki verilerin kuramsal yapıyı yansıttığını belirtmek hatalı olabilir.

Beard (2008) önceki çalışmalarda okul formu için akademik vurgu boyutu güvenilirlik katsayısının (Cronbach alfa= .60) düşük bulunduğunu belirtmiştir. Çalışmasında Kurz (2006) tarafından daha önceden oluşturulan 12 maddeye ek olarak, akademik vurgu ile öğretmenin veli ve öğrencilerine güven boyutlarına yönelik 18 yeni madde üretmiştir. Faktör yükünün minimum .50 olarak kabul edildiği ve tek boyutlu bir yapıya ulaşmanın amaçlandığı bu çalışmada Beard, akademik vurgu boyutuna sonradan

eklenen yedi maddenin başlangıçta kabul edilen kriterleri karşılamadığını saptamıştır. Ayrıca bu çalışmanın sonucunda Beard, Kurz tarafından oluşturulan sekiz maddenin, varyansın .54'ünü açıklayan tek boyutlu bir yapıyı yansıttığını, sekiz maddeden altısının faktör yükünün .50'den büyük olduğunu ve bu maddelerden oluşan akademik vurgu boyutu güvenilirlik sayısının ise .87 olduğunu belirtmiştir. Bunlara ek olarak, Beard aynı ölçekte yer alan öğretmenlerin veli ve öğrencilere güven boyutunun da faktör yapısını temel bileşenler analizi yaparak incelemiştir. Bu incelemesinin sonucunda, Kurz (2006)'un ileri sürdüğü gibi, bu yapının tek boyutlu değil, veliye güven (Cronbach alfa=.87) ve öğrenciye güven (Cronbach alfa=.86) olmak üzere iki boyutlu olduğunu ileri sürmüştür. Buna göre, Beard'ün çalışmasında Kurz'un daha önceden ileri sürdüğü akademik vurgu boyutuna ilişkin görüşlerinin desteklendiği, güven boyutuyla ilgili görüşlerinin ise desteklenmediği düşünülebilir.

Beard aynı çalışmasında Akademik İyimserlik Ölçeğinin Öğretmen Formu için doğrulayıcı faktör analizi yapmış, yedi genel uyum katsayısından dördünün düşük, üçünün ise kabul edilemez düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Daha sonra, değişim indekslerine dayalı daha iyi bir model elde etmek amacıyla güven için dört, vurgu için iki ve öz yeterlik için bir hata kovaryansı modele eklemiş ve analizi tekrarladığında modele ilişkin genel uyum katsayılarının kabul edilir düzeyde bulunduğunu ifade etmiştir. Oysa Kline (2005) modele hata kovaryansı eklemenin aslında ileri sürülen hipotezlerin desteklenmediği anlamına geldiğini, hata kovaryansları ekleyerek modeli iyileştirmeye çalışmanın doğrulayıcı faktör analizini hipotez test etmekten çıkarıp hipotez yaratmaya dönüştürdüğünü ve bu işlemlerin neticesinde elde edilen sonuçların örnekleme bağlı olduğunu dile getirmiştir. Bu açıklamadan yola çıkarak, kuramsal yapıyı doğrulamak amacıyla 11 maddeden oluşan bir ölçeğin maddelerinin yarısından fazlası için hata kovaryansı eklemenin yanlış olabileceği söylenebilir.

Yukarıda verilen araştırmalara dayalı olarak, akademik iyimserliğin kuramsal yapısının üç boyuttan oluştuğuna dair bir görüş birliği bulunduğu ifade edilebilir. Ancak aynı araştırmalarda kullanılan ölçekler ve bu ölçeklerin faktör analizi sonuçları arasında farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Ayrıca söz konusu çalışmalarda kullanılan ölçeklerin, bu çalışmada uyarlanan akademik iyimserlik öğretmen ve okul formu maddeleri dışında başka maddeleri de kapsadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, yukarıda verilen çalışmaların sadece akademik iyimserliğin üç boyutlu bir yapıya sahip olduğuna

ilişkin bir kanıt oluşturduğu ancak bu araştırmada uyarlanan ölçeklerin kuramsal yapıyı ölçtüklerine ilişkin yeterli bir dayanak oluşturmadığı söylenebilir.

Öte yandan bu araştırma kapsamında uyarlanan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliklerine yönelik tek çalışmanın Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2009) tarafından yapıldığına rastlanmıştır. Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2009) tarafından yapılan bu araştırmada, daha önceki çalışmalarda akademik iyimserliğin toplama ölçeklerle ölçüldüğü, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (öğretmen formu) dışında, akademik iyimserliğin diğer boyutlarına ilişkin geçerli ve güvenilir ölçeklerin bulunmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca akademik iyimserliğin güven ve akademik vurgu boyutlarının Woolfolk Hoy ve diğerleri (2008) tarafından kuramsal olarak ortaya konduğu ancak bu boyutların görgül araştırma sonuçlarıyla desteklenmesi ve düzeltilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çalışmada Woolfolk Hoy ve diğerleri tarafından tanımlanan maddelere ek olarak, güven ve akademik vurgu boyutları için üç araştırmacının görüş birliği içinde oldukları 24 yeni madde ölçeğe eklenmiştir. Ölçekler yapılan bir pilot çalışmayla Teksas üniversitesinde 72 öğretmene uygulanmıştır. Analiz aşamasında, önce güven ve akademik vurgu boyutlarındaki 12 madde ayrı ayrı temel eksenler faktör faktör çıkarma (principal axis factoring) yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu işlemin sonunda ilgi boyutta yeterli yüke sahip olmayan maddeler ölçekten çıkarılmış ve iki boyutta tüm yükleri .80'den büyük ve iç tutarlık katsayıları (Cronbach alfa) .87 olan dörder maddelik iki ölçek oluşturulmuştur. Daha sonra, Akademik İyimserlik Öğretmen Formu Ohio'da bulunan 14 okulda görev yapan 260 öğretmene uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen analiz sonuçları şöyledir: öğretmen öz yeterliği, güveni ve akademik vurgusunun birinci düzey ve bu alt boyutların akademik iyimserlik altında toplandığı ikinci düzey modele ilişkin uyum katsayıları düşüktür. Daha sonra dört güven maddesi, iki akademik vurgu ve bir öz yeterlik maddesi için hata kovaryansı modele eklenerek doğrulayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Araştırmacılar aynı kişiler tarafından ölçekler yanıtlandığı için bu hata kovaryanslarını modele eklemenin akla uygun olduğunu dile getirmişlerdir. Şöyle ki, "I don't accept shoddy work from my students" ve "I press my students to achieve academically" şeklinde maddelere örnekler vererek öğrencilerinin baştan savma ödevler hazırlamalarını kabul etmeyen bir öğretmenin aynı zamanda onlara akademik baskı da yapacağı ileri sürülmüştür. Böylece hata kovaryansı eklenen ifadelerdeki benzerlikler gösterilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte, faktör analizinde maddeler arasındaki bu

türden ilişkilerin faktörler tarafından ölçüldüğü varsayılmakta, faktörlerin açıkladıkları varyanslar dışında, ek ilişkilerin bulunduğunu gösteren hata kovaryanslarını modele eklemenin, başlangıçta oluşturulan hipotezlerin reddedilmesi anlamına gelmektedir. Başka deyişle, hata kovaryanslarının çokluğu, Wagner'in çalışmasında olduğu gibi, veri setindeki ilişkilerin üç faktörden daha fazlasıyla açıklanabileceği anlamına gelebilir.

Sonuç olarak, yapılan araştırmalarda akademik iyimserliğin öğrencilerin geçmiş başarıları ve sosyoekonomik seviyelerine ek olarak okul başarısını yordadığı bulunmuştur (Hoy ve Miskel, 2008; Kurz, 2006; Wagner, 2008). Bu araştırma sonuçları ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin belirlenmesini önemli hale getirmiştir. Bununla birlikte, yukarıda ifade edilen çalışmalarda madde sayıları farklı ölçeklerin kullanıldığı ve yeni bir kavram olması nedeniyle geliştirilen ölçeklere yönelik az sayıda geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı belirtilmiştir. Bu alanda genellenebilir bilgilere sahip olmak için ek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada Hoy ve arkadaşları (2006–2009) tarafından geliştirilen Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formları Türkçeye uyarlanabilirliği incelenmiş, bu kapsamda ölçek formlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

1.1. Problem

Akademik İyimserlik Ölçeği Türkçe Okul ve Öğretmen Formlarından elde edilen ölçümlerin geçerlik ve güvenirlik katsayıları yüksek midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Akademik İyimserlik Ölçeğinin Öğretmen ve Okul Formlarını Türkçeye uyarlamaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Akademik İyimserlik Ölçeğinin Öğretmen ve Okul Formlarından elde edilen ölçümlerin güvenirlik katsayıları yüksek midir?
2. Akademik İyimserlik Ölçeklerinin yapı geçerlik katsayıları yüksek midir?
 - a. Ölçeklere verilen yanıtlar üç faktörlü modelle açıklanabilir mi?

- b. Akademik İyimserlik Ölçeklerinin her maddesi, ilgili faktörde sıfır olmayan yüke sahip midir?
- c. Modelde hata terimleri ilişkisiz midir?
- d. Akademik İyimserlik Ölçeklerinin İyimserlik, Kişilerarası Öz Yeterlik ve Sürekli Öfke Ölçekleriyle yüksek benzeme (convergent) geçerliği; Utangaçlık Ölçeği ile düşük ayırt etme (discriminant) geçerliği düzeyde ilişkileri var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Akademik iyimserlik okul başarısının önemli bir yordayıcısıdır. Aynı zamanda okul kültürünün ölçümünde bir araç olarak da kullanılmaktadır. Başarının önemli yordayıcısı olan bu yeni yapı, yani akademik iyimserlik, Hoylar tarafından 2006–2009 yılları arasında yapılan çalışmalar kapsamında ortaya konulmuştur. Dolayısıyla bu alanda yurtdışında yapılan çalışmaların oldukça yeni olduğu söylenebilir.

Beard (2008) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasından elde edilen bulgular, akademik iyimserliği ölçmek üzere geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliklerinin başka çalışmalarda da ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Hambleton ve Patsula (2000) uyarlama çalışmalarından elde edilen bulguların, uyarlanan ölçeğin geçerliği için de bir kanıt oluşturmasını ileri sürmektedirler. Dolayısıyla bu çalışma akademik iyimserliği ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin ek bulgular ortaya koyması bakımından önemli görünmektedir.

Ülkemizde de Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen ve Okul Formlarının bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çoban (2010) tarafından yapılan çalışmada Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formu Türkçeye uyarlanmış, ancak istatistiksel çalışmalar sonrasında ölçekten 11 madde (% 30) çıkarılmıştır. Sadece istatistiksel temele dayalı bu yaklaşımın ölçeğin kapsam geçerliğini düşürdüğü söylenebilir. Ayrıca bu çalışmada Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen Formu da Türkçeye uyarlanmamıştır. Bu çalışma dışında Gürkan (2006), Köse (2007), Yücel ve Samancı (2009) ve Titrek, Bayrakçı ve Zafer (2009) tarafından yapılan çalışmalarda Akademik İyimserlik Ölçeği Formlarının bazı maddelerini içeren ölçekler ile ilgili

çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmanın Türkiye’de yapılan ilk araştırmalardan biri olduğunu belirtmek hatalı görünmemektedir.

Okul rehber öğretmenleri (psikolojik danışmanlar) eğitsel rehberlik hizmetleriyle öğretim sırasında ortaya çıkan sorunların çözülmesine ve okul başarısının artırılmasına yönelik çalışmalar yapmaktadırlar. Bu bağlamda, okul rehber öğretmenleri bilgi toplama-yayma ve konsültasyon (müşavirlik) hizmetleriyle araştırma kapsamında ortaya konan bilgileri, okul başarısını artırmaya çalışan okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerine aktarabilir ve akademik iyimserliğin artırılmasına katkı sağlayabilirler. Benzer şekilde, psikolojik danışmanlar anne-baba eğitimi çalışmalarını planlarken de araştırma bulgularından yararlanabilirler.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini geliştirmeleri, okul yöneticilerinin çalışmaları ile mümkün olabilir. Okul müdürleri öğretmen toplantılarında bu konuyu dile getirebilir. Milli Eğitim Müdürlüklerinden hizmet içi eğitim talebinde bulunabilirler. Bu alanda yapılacak çalışmaların, öğretmenler arasındaki işbirliğini geliştireceği ve bu işbirliğinin okuldaki rehberlik çalışmalarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.

Öğrenci ve aileler açısından akademik iyimserliği yüksek öğretmenlere ve okula sahip olma, okul ikliminin daha iyi algılanmasına ve ailelerin öğretmenlerden memnuniyetlerinin artmasına yol açabilir. Akademik iyimserliği yüksek öğretmenlere sahip olma ve bu özelliğe sahip bir okul kültürü içinde bulunma, öğretmenlerin ve velilerin birbirleri için neyi ifade ettiklerini daha iyi anlamalarını geliştirebilir. Ayrıca karşılıklı güvene ve dürüstlüğe dayalı ilişkiler kurmak üzere çaba sarf etmelerine katkı sağlayabilir.

1.4. Varsayımlar

1. Öğretmenlerin sınıf başarılarını artırmaya istekli oldukları ve bu konuda çalıştıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2009–2011 eğitim - öğretim yılında Kastamonu ilindeki ilköğretim I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Kastamonu ilinde iki özel okul bulunmaktadır. Bu okulların araştırma grubuna dâhil edilmeleri, bulguların özel okullara genellenebilirliğini saptayamayacağı düşüncesiyle, çalışma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullar üzerinde yapılmış, özel okullar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
2. Bu araştırma, Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formundaki maddelere verilen yanıtların güvenilirliğinin sağlanabilmesi için Hoy ve meslektaşlarının benimsediği gibi öğretmen sayısı 15 ve üzerinde olan okullarda yapılmıştır.

1.6. Tanımlar

Akademik İyimserlik (Academic Optimism): Bir öğretmenin öğretim çalışmalarıyla ilgili olarak veli ve öğrencilerine güvenmesi, onlarla işbirliği yapması, zorlukları aşarak başarısızlığa direnç ve sabır göstermesinde kendini yeterli bulmasıdır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006). Akademik İyimserlik Ölçeği İngilizce Versiyonu Okul ve Öğretmen Formunun ortalama puanları 500 olarak kabul edilmektedir. Öğretmen Formundan alınan puanların artması (650 puan ve üstü) yüksek düzeyde iyimserliği gösterirken, düşük puan alınması (350 puan ve altı) karamsar bir bakış açısına sahip olduğu anlamına gelmektedir. Standart puanlardan yararlanılarak benzer bir değerlendirme okul formu için de yapılmaktadır.

Akademik Vurgu (Academic Emphasize): Bir okuldaki akademik mükemmellik arayışıdır. Bu arayış öğretmenlerin öğrencileri için yüksek düzeyde ancak ulaşılabilir akademik hedefleri belirlemeleri, düzenli bir öğrenme ortamı oluşturmaları

ve öğrencilerin akademik başarıyı önemseyerek ders çalışmaları için güdülemeleriyle ilgilidir (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006).

Ortak Öz Yeterlik (Collective Efficacy): Bir okuldaki öğretmenlerin gereken faaliyetleri düzenleyebileceklerine ve yürütebileceklerine ilişkin inançlarıdır (Tschannen, Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 2001).

Öğretmenlerin Veli ve Öğrencilere Güveni (Faculty Trust): Öğrencilerin okul çalışmalarını yapacaklarına ve ailelerinin de bu konuda çocuklarına destek olacaklarına dair öğretmen inançlarıdır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle “akademik iyimserlik” kavramının temellerine ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Bunu akademik iyimserliğin akademik vurgu, ortak öz yeterlik ve öğretmen güveni alt boyutlarına ilişkin kuramsal bilgilerin sunumu izlemiştir. Son olarak akademik iyimserlik ile ilgili araştırmalar sunulmaktadır.

2.1. Akademik İyimserliğin Temelini Oluşturan Kuramlar

Akademik iyimserliğin temellerini Pozitif Psikoloji, Sosyal Bilişsel Kuram ve Öz Yeterlik, Coleman’ın Sosyal Sermaye Kuramı, Okul Kültürü ve İklimi ve Öğrenilmiş İyimserlik oluşturmaktadır (Hoy, 2006) Aşağıda bu kavramlar ile ilgili kuramsal bilgiler yer almaktadır.

2.1.1. Pozitif Psikoloji ve Akademik İyimserlik

Pozitif psikolojinin temelleri 1902 yılında William James’in “Sağlıklı Düşünce” hakkındaki yazısına, 1958’de Allport’un olumlu insan karakterine olan vurgusuna, 1968’de Maslow’un hasta insanlar yerine sağlıklı insanlar hakkında yaptığı çalışmalara ve Cowan’ın çocuk ve ergenlerde esneklik üzerine yaptığı araştırmalara dayandırılabilir (Hoy, 2006). Seligman (2002) pozitif psikolojiyi evdemonik felsefeyle ilişkilendirmektedir. Evdemonizm insan davranışlarının temelinde mutlu olma istediğinin bulunduğunu ileri süren felsefi bir akımdır. Bu akıma göre mutluluk insanın kendi tanınması ve bu bilgiye dayalı olarak yaşamını akılcıca planlamasıdır. Öte yandan bu planlamanın nasıl yapılması gerektiğini araştıran pozitif psikoloji farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır.

Seligman ve Csikszentmihalyi (2000)'e göre, pozitif psikolojinin kişisel ve grup olmak üzere iki düzeyi bulunmaktadır. Kişisel düzey öznel yaşantıların iyi oluş, memnuniyet, doyum (geçmişte); refah, mutluluk (şu anda); umut ve iyimserlik (gelecekte) şeklinde değerlendirilmesidir. Kişisel düzeydeki olumlu bireysel özellikler: sebatkâr, merhametli, yaratıcı, ileri görüşlü oluş, sevebilme, görevin bilincinde olma, medeni cesaretin yüksek, kişiler arası ilişki becerileri ve estetik duyarlılığın fazla olmasıdır. Grup düzeyi ise özgeci davranma, sorumluluk alma, nezaket, ılımlı ve hoşgörülü olma ve iş ahlakı gibi daha iyi yurttaşlar olmayı sağlayan toplumsal erdem ve geleneklerdir. Sheldon ve King (2001) pozitif psikolojiyi insanlar için neyin doğru olduğunu araştıran bilimsel bir çalışma olarak görmektedirler. Myers (2001; akt: Beard, 2008)'a göre ise pozitif psikoloji, bireylerin psikolojik sağlığına ve genel refahına katkıda bulunan, kişisel özelliklerini ve eğilimlerini açıklayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım iyi olma ve kendini gerçekleştirme gibi kavramlardan yola çıkarak bireylerin mutlu olmalarını ve hayatlarına ilişkin kendi etkililiklerini arturmalarını amaçlamaktadır. Bu açıklamalardan yola çıkarak pozitif psikoloji, insanların güçlü yanlarını bulmalarını sağlayan, hayatlarına anlam veren, mutlu olmaları için değişimi bireylerin kendilerinin yaratmaları gerektiğini belirten psikolojinin önemli çalışma alanlarından biri olarak tanımlanabilir.

Okul bağlamında pozitif psikoloji, öğretmenlerin sınıf ortamında sergilediği davranışlar ve düşünceler dikkate alınarak tanımlanmaktadır. Truscott ve Truscott (2004) öğrencilerin öğrenme düzeylerine ilişkin öğretmen düşüncelerinin, okul başarısını etkilediğini dile getirmektedirler. Truscott ve Truscott yürüttükleri profesyonel gelişim projesine katılan öğretmenlerin % 78'inin güç esaslı yaklaşımı kullandıklarını belirtmektedirler. Pozitif psikolojinin aksine bu yaklaşım öğretmen temelli olup geleneksel öğretim yöntemlerine dayanmakta ve öğrencilerin olumlu kişilik özelliklerini göz ardı etmektedir. Hoy ve meslektaşları (2006) ise öğrenci başarısı için uygun koşulların oluşmasını veli ve öğrencilere yönelik öğretmen güveniyle sağlanabileceğini belirtmektedirler. Ayrıca Hoy ve meslektaşları veli ve öğrencilere yönelik öğretmen güveninin akademik iyimserlik adı verilen daha genel bir özeliğin parçası olduğunu dile getirmektedirler. Araştırmacılara göre okul akademik iyimserliği ortak öz yeterlik, öğretmen güveni ve akademik vurgu boyutlarından oluşmaktadır. McGuigan (2005) bu boyutların okullarda ideal öğrenme ortamı yarattığını ifade etmektedir. Böyle bir okul ortamı ise fırsatlar ve olanaklar ölçüsünde (Wethington,

2003), öğrencilerde zorluklara karşı dirençli olmayı (Ryff ve Singer, 2003), amaçlarına ulaşırken fedakârlık yapmayı (Piliavin, 2003) ve kendilerine güvenmeyi ortaya çıkarmaktadır (Hoy, 2006). Öte yandan öğretmenlerin iyimser bakış açılarında sahip olmaları durumunda bu özellikler geliştirilebilmektedir.

İyimser öğretmenler öğrencilerinin ve çalıştıkları okulların olumlu özelliklerine odaklanırlar ve bu duygularını karşısındakilere yansıtırlar (Pajares, 2001). Peterson ve Seligman (2004) öğretmenlerin akademik iyimserliğini, birbirleri ile etkileşim içinde olan ortak öz yeterlik, güven ve akademik vurgu boyutları ile açıklamaktadırlar. Geleneksel tarza sahip olan öğretmenler akademik iyimserliğin tersi bir durum sergilemekte ve öğrencileri ceza verilerek kontrol edilmesi gereken sorumsuz ve disiplinsiz bireyler olarak görmektedirler (Hoy, 2001). Geleneksel eğitim yöntemlerini kullanan bu öğretmenler öğrencilerinin görünümüne, aile geçmişlerine ve bazı hatalı davranışlarına bakarak öğrenciler hakkında önyargılarda bulunmaktadır. Olumlu duyguları ön planda tutan ve pozitif psikolojinin görüşlerini benimseyen öğretmenler ise sınıfı kişilerarası ilişkileri geliştiren ortamlar olarak düşünmektedirler. Bu öğretmenler öğrencilerde öz disiplin ve öz düzenliliği teşvik ederler (Hoy, 2001). Aynı zamanda öğrencilerinin sadece sınıf kurallarına uymalarını sağlamaya çalışarak kalmamakta; yanlış davranışlarının sebepleri üzerinde de durmaktadırlar. Hoy'un belirttiği gibi, "İnsancıl yönelim ve iyimserlik öğrencide açıklık, esneklik ve anlayış geliştirmekte öğrencilerin öz belirlemelerini ve başarılarını arttırmaktadır" (2001). Bu yapıya sahip öğretmenler öğrencilerine güvendikleri için öğrenci merkezli sınıflarda tutarlı öğretim modelleri benimserler (Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz; 2007).

Öğrenci merkezli öğretmenler kendilerini öğrenme sürecinin bir parçası olarak düşünürler. Bu düşüncelerine dayalı olarak öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirirken sadece sonuca odaklanmazlar. Tüm öğrencilerin öğrenebileceklerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarına dayalı hazırlanan öğretim planlarına uyum sağlayabileceklerine inanırlar (Prawat, 1992). Öğretme modelinin öğrencilere odaklanması gerektiğine inanan bu öğretmenler aynı zamanda öğretim-öğrenme sürecinde öğrencileriyle işbirliği yapar ve onlara tam olarak güvenirlere. Bu öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini desteklemeleri için kendi yeteneklerine de güvenmelidirler. Dolayısıyla, öğrenci merkezli öğretmenler kendi öğretim yetenekleri ve öğrencilerinin öğrenmesi konusunda iyimser olmak durumundadırlar (Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz; 2007). Öğretmenlerin öğretim

yeteneklerine ve öğrencilerinin öğrenme kapasitelerine yönelik iyimser bakışları aynı zamanda onların öz yeterlikleri ile de ilişkilendirilebilir.

2.1.2. Öz Yeterlik ve Akademik İyimserlik

Öz yeterlik kavramı ilk kez Albert Bandura tarafından 1977 yılında ileri sürülmüştür. O günden bu yana çeşitli disiplinlerde ele alınmış ve yapılan araştırmalarda güçlü bir bireysel yeterlik duygusunun sağlıklı olma, yüksek başarı ve yeterli sosyal etkileşimle ilişkili olduğu bulunmuştur. Bugün öz yeterlikten okul başarısı, duygusal bozukluklar, fizyolojik sağlık, kariyer seçimi ve sosyopolitik değişim gibi pek çok farklı alanda söz edilmektedir (Andrew ve Vialle, 1998).

Bandura (2000) öz yeterlik inancını “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç” olarak tanımlamaktadır. Woolfolk Hoy (1990) öz yeterlik inancını; “Kişinin yeteneklerini organize edebilmesi ve karşılaştığı yeni bir durum ile ilgili olarak yeterlilik geliştirebileceğine olan inançlarıdır.” şeklinde ifade etmektedir. Tschannen-Moren ve Hoy (2001) öz yeterlik inancını “kişinin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisiyle ilgili olan beklentileri” olduğunu belirtmektedirler. Armeli, Gunthert ve Lawrence (2001) ise birey bir sonuca ulaşabileceğine inanıyorsa, daha etkin davrandığını ve yaşamının gidişini kendisinin belirlediğini dile getirmektedirler. Bu “yapabilirim” inancı, bireyin içinde bulunduğu koşulları kontrolü altında tutma duygusunu yansıtmaktadır. Bandura (2000)’ya göre öz yeterlik düzeyini kişinin geçmiş başarıları, psikolojik sağlığı, başkalarının başarılarını gözlemesi ve başkalarının ikna çabaları belirlemektedir.

Geçmiş Başarı: Başarıyla yerine getirilen görevler kişinin kendi becerilerine olan inancını oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Özellikle öz yeterlik inancının yerleşmesinden önce yaşanan başarısızlıklar ise, kişinin kendi becerilerine ilişkin inancını olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1986). Bandura (1986)’ya göre, “Her ne kadar öz yeterlik inançları genellikle başarıyla artmakta ve tekrarlanan başarısızlıklarla düşmekteyse de, performansın etkisi o performansın nasıl oluştuğuna ilişkin inanca bağlıdır”. Başka bir ifade ile eğer birey bir etkinlikte yeterli bilgi ve becerisi

olmadığının, etkinlik için yeterli zaman ve çaba harcamadığının farkındaysa, öz yeterlilik inancı bundan etkilenebilmektedir.

Başkalarının Başarılarını Gözleme: Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının önemli bir bileşeni olan modelin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleyerek öğrenme, öz yeterlik inancının oluşumunda da yer almaktadır. İnsanlar, kendilerine benzer insanların zor durumlarla başa çıkmalarını gözlemleyerek kendilerinin de benzer becerilere sahip oldukları inancını geliştirebilirler. Benzer şekilde, çok çaba harcamasına rağmen başarısız olan birinin deneyimlerini gözlemek de öz yeterlik inancının oluşumunda olumsuz etki gösterebilmekte ve kişinin güdülenmesini düşürebilmektedir (Brown ve Inouye, 1978; akt. Bandura, 2000). Dolaylı gözlem, geçmiş deneyimler kadar etkili olmamasına karşın kişinin kendisine ilişkin öz yeterlik inancı düşük ya da yapacağı davranışa ilişkin ön bilgisi sınırlıysa, öz yeterlik inancının oluşumunda oldukça etkili olabilmektedir (Pajares, 2001).

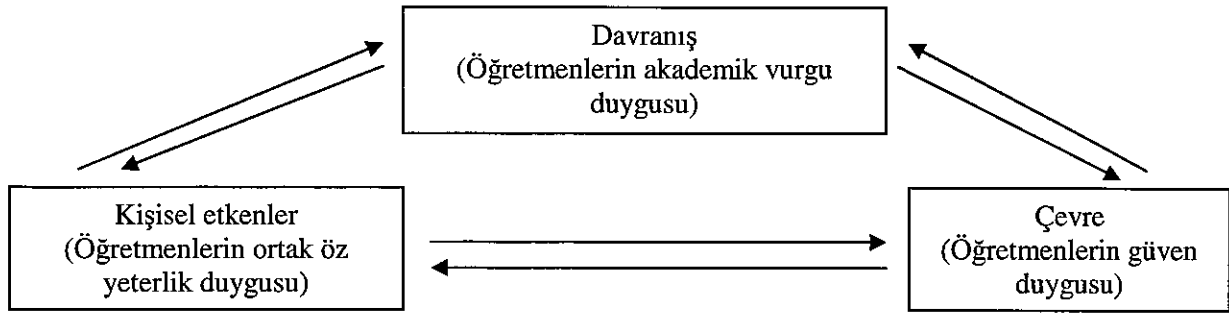
Başkalarının İkna Çabaları: Başarılı olunacağına dair başkalarından alınan olumlu mesajlar kişinin cesaret kazanmasına ve kendisini güçlü hissetmesine yol açmaktadır. Olumsuz sözler ise kişinin öz yeterlilik inançlarını zayıflatabilmekte hatta yok edebilmektedir. Pajares (2001)'e göre, genellikle olumsuz sözler ile öz yeterlik inancının zayıflatılması; olumlu sözlerle bu inançların güçlendirilmesinden daha kolay olmaktadır. Bu süreçte ikna eden kişi de büyük önem taşımaktadır. Bandura (2000) öz yeterlik inancının oluşumunda ya da güçlendirilmesinde ikna edenin güvenilirliği ve ikna ettiği konudaki bilgisinin de etkili olduğunu dile getirmektedir. Belli bir konuda öz yeterlilik inancı yüksek insanlar aynı konuda çevrelerindeki insanların öz yeterlik inançlarını etkileyebilmektedirler. Ayrıca ikna sırasında, olası durumları göstermek, olası problemler konusunda uyararak, strateji ve taktikler vermek olumlu sözlerden daha fazla etkili olabilmektedir.

Bıkmaz (2004) verilen işi tam olarak yapabilecek yeteneklere sahip olan ve bu yönde çevreden sözel mesajlar (örneğin; sen bu işi yaparsın; bu problemi çok rahat çözersin gibi) alan bireylerin bir problemle karşılaştıklarında kuşkularını ve kişisel yetersizliklerini düşünmek yerine problemi çözmek için daha fazla çaba harcadıklarını

ifade etmektedir. Aydoğan (2008) ise bireyin ikna edici bir teŖvikle karŖılaŖtıđında, verilen görevi baŖarmak için zoru denediğini ve deneyim baŖarılı olursa, bu bireysel doğrulamanın becerilerin ve öz yeterlilik inançlarının geliŖmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Aydoğan'a göre gerçekçi olmayan teŖvikler ise bireyin çabalarına karŖın yaŖayacađı baŖarısızlık ve dolayısıyla hayal kırıklığı nedeniyle öz yeterlilik inancının hızlı bir Ŗekilde azalmasına neden olacaktır.

Psikolojik Sağlık: İnsanların bir etkinliği gerekleŖtirirken içinde buldukları psikolojik durumları öz yeterlik inançlarını etkilemektedir. Stres, tansiyon ve bitkinlik gibi faktörler dŖuk yeterlik ve performansın sebepleri olarak gösterilmektedir. Ancak, z yeterlik inancının oluŖumunda rol oynayan diğer etmenler gibi duyuŖsal deneyimler de kiŖinin bu deneyimleri nasıl yorumladığıyla ilgilidir (Sarioğlu, 2006).

Öte yandan Bandura (1986) aynı beceri düzeyindeki kiŖilerin farklı durumlarda farklı düzeylerde (kötü, yeterli, iyi, çok iyi) performans sergilediklerini belirtmektedir. Bandura (1986)'ya göre bu durumun nedeni insanların genellikle yeterlik düzeylerine iliŖkin gerçekte olduğundan daha dŖuk ya da daha yüksek inançlara sahip olmalarıdır. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998) kiŖilerin kapasitelerini olduğundan dŖuk algılamalarının, becerilerini en iyi biçimde kullanabilmelerini engellediğini; kapasitelerini gerçekte olduğundan daha yüksek algılamalarının ise çoğu kez performansları üzerinde olumlu etkide bulunduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte, insanlar deđiŖmek istemediklerinde gereken çabayı göstermemekte ve davranıŖlarını deđiŖtirmeye yanaŖmamaktadırlar (Bandura, 1986). Ayrıca bir beceriye sahip olmakla onu farklı koŖullarda iyi kullanabilmek arasında da farklar bulunmaktadır çünkü Bandura (2000; 2001)'ya göre insanlar çevrelerinin bir örüntüdür ancak evre koŖullarını seçerek, yaratarak ve dnŖtrerek çevrelerinin üreticileri haline gelirler. Diğer bir ifadeyle, insanlar belli Ŗekillerde davranarak çevrelerini etkiler ve deđiŖtirirler. Aynı zamanda deđiŖen evre de bireylerin sonraki davranıŖlarını etkiler. Bu durum Sosyal ğrenme Kuramında Ŗekil 1'de sunulan karŖılıklı nedensellik ilkesiyle açıklanmaktadır.



Şekil 1: Karşılıklı Nedensellik Modeli

Şekil 1’de davranış üzerinde hem çevresel hem de kişisel etkenler etkili olmaktadır. Ayrıca kişisel etkenler davranış ve çevreyi; çevre de her ikisini etkilemektedir.

Kurz (2006) karşılıklı nedensellik modeli içinde akademik iyimserliğin üç boyutunun yer aldığını belirtmektedir. Şekil 1’de gösterildiği gibi, bu boyutlardan biri olan akademik vurgu, karşılıklı nedensellik modelinde davranış kategorisi içinde yer almakta ve öğrencinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarabilmek amacı ile sınıftaki öğretmen davranışlarını göstermektedir. Öğretmenlerin güven duygusu çevre kategorisi içinde yer almakta ve tüm öğrencilerin öğrenmesi ve gelişmesi için desteklendikleri etkili bir öğrenme ortamını yansıtmaktadır. Son olarak, ortak öz yeterlik duyguları ise kişisel etkenler kategorisinde yer almakta ve öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirebileceklerine ilişkin kişisel inançlarını nitelemektedir. Ayrıca Hoy ve meslektaşları (2006) öz yeterliği öğrencilere (Pajares, 1994, 1997), öğretmenlere (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998) ve öğretmenlerin okul hakkındaki düşüncelerine ilişkin (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000) olmak üzere üç tipe ayırmaktadırlar. Buna bağlı olarak öğretmenlerin kendilerine ve yapabileceklerine inanması akademik iyimserliği geliştirmektedir. Karşılıklı nedensellik modelinde yer alan çevre faktörü, akademik iyimserlik kavramının temelini oluşturan Sosyal Sermaye Kuramının ortaya çıkmasında etkili olmuştur ve konuyla ilgili kuramsal çerçeve aşağıda sunulmuştur.

2.1.3. Sosyal Sermaye Kuramı ve Akademik İyimserlik

Okullarda akademik iyimserlik kavramının kuramsal temellerinden bir başkasını Coleman'ın Sosyal Sermaye Kuramı oluşturmaktadır. Sosyal sermaye, insanın kendi kaynaklarından çok sosyal ilişkilerinden kazanabildiği güç olarak tanımlanmaktadır (Coleman, 1990).

Ailelerin kültürel ve ekonomik sermayeleri, çoğunlukla çocuklarının insani sermayelerine -yetenekler, bilgi ve vasıflar- yansımaktadır. Öğrencilerin okul başarısında ailenin rolüne dikkat çeken Coleman (1990), okul başarısını açıklamada öğrencilerin yetiştikleri aile ortamının, okulun performansından daha etkili olduğunu ileri sürmektedir. Benzer şekilde, Crowther (1959) öğrencilerin akademik başarılarının kaynağını, okulların sahip oldukları niteliklerden ve öğretmen özelliklerinden çok aile özelliklerine bağlarken; Robbins (1962) babanın mesleğiyle öğrencinin akademik başarısı arasında çok sıkı bir ilişkinin bulunduğunu ve ailenin sosyoekonomik statüsüne bakarak çocuğun okul başarısının kestirilebileceğini vurgulamaktadır. (akt. Beare ve diğerleri, 1989). Coleman (1966) ve Jencks (1972) ailenin sosyoekonomik statüsü ile çocuklarının okul başarıları arasında doğrudan olumlu ilişkiler kurmaktadır (akt. Tural, 2002). Giddens (1998) öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının neredeyse tamamını sosyoekonomik statünün belirlediğini; öğrenci başarısına yapılan harcamalar, sınıftaki öğrenci sayısı, ders kitabının kalitesi, okulun sahip olduğu olanaklar ve öğretmenin deneyimi ve benzeri faktörlerin başarı üzerinde fazla bir etkisinin olmadığını belirtmektedir. Dolayısıyla Sosyal Sermaye Kuramı başarı farklılıklarını meydana getiren asıl öğenin okullar değil, aileler olduğunu ifade etmektedir (Hurn, 1993). Özetle Sosyal Sermaye Kuramı sosyoekonomik statü ne kadar yüksek olursa öğrencinin okulda o kadar başarılı; ne kadar düşük olursa o kadar da başarısız olacağını dile getirmektedir. Bu da kırsal kesimde yaşayan, fakir öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere, öğrencilerin başarısızlıkları karşısında önemli bir mazeret olanağı sağlamaktadır (Orlich ve diğerleri, 1998). Bu durum akademik iyimserliğin ortaya çıkmasına zemin oluşturmaktadır.

Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) sosyoekonomik faktörün öğrenci başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğunu dile getirmektedirler. Bununla birlikte, bu faktörün başarı üzerindeki etkileri kontrol edildiğinde bile tutarlı bir şekilde başarıyı

yordayan okula ilişkin başka faktörlerin de bulunduğunu belirtmektedirler. Araştırmacılara göre akademik iyimserliği oluşturan bu faktörler akademik vurgu, ortak öz yeterlik ve öğretmenlerin öğrenci ve velilere yönelik güven duymasıdır.

Akademik iyimserliğin alt boyutlarında biri olan güven, sosyal sermayenin de özünde yer almaktadır (Çetin, 2000). Bourdieu ve Wacquant (1992), Coleman (1988), Putnam (1993), Fukuyama (1995) ve Francois (2003) gibi yazarlar güveni, bir sosyal sermaye unsuru ve sağlıklı bir sosyal sermayenin ön koşulu olarak kabul etmektedirler. Fukuyama (1995)'ya göre güven toplumsal değerler, sosyal ağlar ve kültürel gelenekler gibi sosyal sermaye türlerinin oluşumu için bir ön koşul, onları etkileyen önemli bir unsurdur. Bu durumda akademik iyimserliğin de bir alt boyutu olan güven olmadan sağlıklı bir sosyal sermaye ilişkisi kurulamamaktadır. Diğer taraftan, sosyal sermayeyi oluşturan güven odaklı bağlantılar insanların birlikte çalışmaları ve iş yapmaları sonucu güvenin gelişmesine neden olmaktadır. Akademik iyimserlik kavramının temelinde yer alan diğer bir dayanak ise okul iklimi ve kültürüdür ve konuyla ilgili kuramsal bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

2.1.4. Okul İklimi, Kültürü ve Akademik İyimserlik

Örgüt iklimi ve kültürü, örgütün hem temel değerlerini ve normlarını hem de örgütsel davranışı güçlü bir şekilde etkilemektedir (Ott, 1989). Bu nedenle örgüt kültürü daima örgüt iklimi ile birlikte ifade edilmektedir (Morgan, 1998).

Örgüt iklimi davranış ve motivasyonu etkilediği düşünülen, işgücü tarafından dolaylı ya da dolaysız olarak algılanan ve iş çevresinin ölçülebilen özelliklerinin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Litwin ve Stringer 1968). Ertekin (1978) örgüt iklimini, bir örgütteki çalışanların örgüt çevresindeki bazı kişisel ve sosyal değişkenler ile olan etkileşimleri biçiminde ifade etmektedir. Örgüt iklimi örgüte ait iş doyumunu, performans, karşılıklı etkileşim ve geri çekilme davranışlarını kapsamaktadır (Bowditch-James ve Buono, 1989; Forehand ve Gilmer, 1964; Pritchard ve Karasick 1973; Tagiuri ve Litwin 1968). Örgüt kültürü ise, örgüt çalışanları arasında davranışsal kontrol sağlayan, kimliğin kaynağını oluşturan ve istikrarı teşvik eden, değişime, ilerlemeye, çeşitliliğe ve işbirliğine açık ortamlar yaratmaktadır (Scholl, 2003).

Her örgüt bir kültüre sahiptir. Dolayısıyla okulların da kendilerine özgü kültürleri vardır. Deal ve Peterson (1999) okul kültürünün öğretmenler odasında ne konuşulduğundan, öğretmenlerin hangi ders anlatım tekniklerini önemsediklerine, mesleki gelişime yönelik tutumlarına, bütün öğrencilerin öğrenmelerinin önemine ilişkin düşüncelerine kadar okuldaki her şeyi etkilediğini dile getirmektedirler. Deal ve Peterson(1999: 6–8) okul kültürünün işlevlerini şöyle sıralamaktadırlar:

- “Okulun etkililik ve verimliliğini artırma (öğrencilerin akademik başarısı, öğretmenlerin performansı ve benzeri)
- Okulda daha iyi bir iletişim ortamı oluşturma ve problem çözmeye yönelik ortak yaşantılar sağlayacak kolektif uygulamalar geliştirme
- Başarılı ve sürekli değişim girişimlerini destekleme, değişime açık olma
- Öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer personelin okula yönelik sorumluluk, bağlılık ve kimlik geliştirmelerini destekleme
- Öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer personelin enerjisini, canlılığını ve motivasyonunu yükseltme
- Okul içerisindeki günlük uygulamalarda neyin değerli ve önemli olduğuna odaklanmayı sağlama”

Özdemir (2006) ise bu örgüt kültürünü oluşturan etmenleri şu şekilde dile getirmektedir:

- Okulun yaşı
- Okulun tarihi gelişim süreci
- Okulun amacı ve hedefleri
- Okulun bulunduğu sosyoekonomik ve coğrafi çevre
- Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri
- Kırsal ve kentsel alanlar
- Okulun tesisleri
- Okulda kullanılan teknoloji
- Okul ve sınıf büyüklüğü
- Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri
- Velilerin beklentileri
- Eğitim sisteminin merkeziyetçi olup olmaması
- Eğitim kurumlarının özel olup olmaması
- Eğitim sisteminin yapısı.

Çelik (1993); Denison (1995) ve Schein'e (1985) göre okul kültürünün yukarıdaki işlevleri yerine getirebilmesi, okul yönetimlerinin çevrelerinden dönütler almalarına bağlıdır. Okul yönetimlerinin düzenlenen sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere ilişkin çevrelerini bilgilendirmeleri ve çevrenin tepkilerini dikkate almaları, etkinlikleri öğretmen, öğrenci ve velilerle birlikte planlamaları gerekmektedir.

Woolfolk Hoy (1990) güçlü bir okul kültürünü "Okullar öğrenciler içindir.", "Öğretme ve öğrenme işbirliği içinde olmalıdır.", "Öğrencilerinize yakın olunuz.", "Yüksek, ulaşılabilir hedefler oluşturunuz.", "Kendinizi öğretmeye adayınız.", "Meslektaşlarınıza güveniniz.", "Gelişim ve özerkliğe açık olunuz." ve benzeri sloganların tanımladığını belirtmektedir. Benzer şekilde, George (2002)'ye göre güçlü bir örgüt kültürüne sahip olmak bireysel, grupsal ve bir bütün olarak örgütsel başarı için temel oluşturmaktadır.

Hoy ve Miskel (2005) okul kültürünün ve onun altında yatan değerlerin akademik iyimserlik kavramının oluşumuna zemin hazırladığını ifade etmektedirler. Akademik iyimserliğin unsurlarından biri olan güven, destekleyici okul kültürü ve ikliminin bulunduğu okul ortamlarında oluşmaktadır. Öğretmenler, öğrencilere ve anne babalarına; öğrenciler ve anne babalar da okullarına güvenmelidirler. Güven, çıktıları hızlandırmakta ve başarısızlığı engellemektedir. Güven noksanlığından dolayı ortaya çıkan kurallardaki artış, hoşnutsuzluğa ve öğretmenlerle öğrenciler arasında zıtlıklar yaşanmasına neden olmaktadır. Güven eksikliği, aynı zamanda okulda iletişim problemlerine neden olduğundan problem çözmeyi daha güç hale getirmektedir (Smith, 2008). Yapılan araştırmalar sonucunda okul kültürüne güvensizliğin hâkim olması durumunda okulun başarılı olması mümkün olmamaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Güven, okul iyimserliğinin kilit unsurudur. Örgütsel verimlilik ve öğrenci başarısı açısından önemlidir.

Akademik iyimserliğin ortaya çıkışında etkili olan diğer bir kavram öğrenilmiş iyimserliktir. Aşağıda bu konulara ilişkin kuramsal bilgiler verilmektedir.

2.1.5. Öğrenilmiş İyimserlik ve Akademik İyimserlik

İyimserliğin ne olduğu konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Weinstein (2002) iyimserliği karşılaştırmalı ve gerçekçi olmayan iyimserlik olarak ikiye ayırmaktadır. Karşılaştırmalı iyimserliğe sahip olan bireyler olumlu durumlar ile karşılaşma eğilimlerini, başka bireylerin olumlu durumlar ile karşılaşma eğilimlerinden daha yüksek bulmaktadırlar. Gerçekçi olmayan iyimserliğe sahip olan bireyler ise olumlu durumlarla normalde olabileceklerinden daha fazla karşılaştıklarını düşünmektedirler (Belcher, 2009). Webster (1996) iyimserliği olayların olumlu yönlerine odaklanma (akt. Goeller, 2008); Peterson (2000) gelecek hakkındaki olumlu düşünceler; Scheier ve Carver (1993) ise olumlu sonuç beklentisi şeklinde tanımlamaktadırlar.

Öte yandan, Peterson (2005) iyimserliğin çaresizlikle açıklanabileceğini ifade etmektedir. Bilindiği gibi Seligman (1998) öğrenilmiş çaresizliği, bir olayın meydana gelişinin bireyin kendi kontrolünde olmadığını, olayın sonucunun kendi davranışlarından bağımsız olarak gerçekleştiğini öğrenmesi ve bu durumun gelecekte de süreceği endişesini taşıması olarak tanımlamaktadır. Başka deyişle, belli bir olaya ilişkin öğrenilmiş çaresizlik geliştiren bireyler, gelecekte de benzer olaylar ile karşılaştıklarında, bunların üstesinden gelemeyeceklerine dair olumsuz düşünceler taşımaktadırlar.

Seligman iyimserliğin anne, baba, öğretmen, medya ve diğerleri tarafından bireye aktarıldığını düşünmektedir (çev. Akbaş, 2007). İyimser bireyler olayların nedenlerini açıklamakta ve bunları genellikle değiştirilebilir özelliklere atfetmektedirler böylece sorunlarla mücadele edebilme gücünü kendilerinde bulmaktadırlar. Bu tavrı da yetiştirdikleri nesillere aktarmaktadırlar. Seligman, ailelerin çocuğa direk çözümleri verdiğini ve düşünme fırsatı vermediklerini, böylece çocuğun iyimser ve kötümser değerlendirmeleriyle ilgili geri dönütler alamadığını vurgulamaktadır. Çocukların yaşadıkları problemleri tanımlamalarına yardımcı olurken, değiştirilebilir özellikleri vurgulamak ve olumlu beklentiler içinde olmalarını sağlamak onlara iyimserliği öğrenmelerinde yardımcı olmaktadır (Çalık, 2008). Bu sebeple Seligman (2007)'a göre, öğrenilmiş çaresizlik modeli, öğrenilmiş iyimserlik modelinin temelini oluşturmaktadır. Modele göre bireylerin sahip oldukları olumsuz düşünceler öğrenilmiş çaresizlik ile

ilişkilendirilirken; olumsuz düşüncelere bilinçli bir şekilde meydan okuma ise öğrenilmiş iyimserlik olarak açıklanmaktadır (çev. Akbaş, 2007). Seligman bu meydan okuyuşun beş aşaması bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlar:

- Depresyon anında zihni meşgul eden düşünceleri tanımlamak,
- Kanıtlar göstererek otomatik düşüncelere karşı çıkmak,
- Otomatik düşüncelere karşı çıkmak için yeniden bağlama adı verilen farklı açıklamalar yapmak,
- Üzücü düşünceleri zihinden atmak,
- Depresyona yol açan etkenleri belirleyip sorgulamak (Seligman, 2007).

Seligman (1998) iyimserlerin daha başarılı ve sağlık durumlarının daha iyi; buna karşın kötümserliğin daha yaygın ve kötümserlerin zorluklar karşısında vazgeçme olasılıklarının daha fazla olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Aydın ve Tezer (1991) iyimserliğin akademik başarıda etkin bir role sahip olduğunu ileri sürmektedirler. Nonis ve Wright (2003) bireylerin bir işte başarılı olacaklarına dair iyimser bir beklenti içinde olmalarının daha fazla çaba göstermelerine neden olduğunu, bunun da başarıyı getirdiğini ifade etmektedirler. Nonis ve Wright'e göre öğrencinin kötümser olması ise düşük çaba göstermesine neden olmakta, bu da başarısız olmalarına yol açmaktadır. Aynı zamanda bir öğretmen özelliği olan iyimserlik, öğrencilerin davranışlarını etkileyerek iyilik halinin oluşmasına aracılık eden önemli bir mizaç özelliğidir (Harju ve Bolen, 1998). Scheier ve Carver'e (1993) göre iyimserlik ve kötümserlik, sırasıyla genellenmiş olumlu ve olumsuz sonuç beklentileridir. Yaşama yönelik olumlu bakış açısıyla iyimserler, durum ve olayların daha uygun ve olumlu yönlerine odaklanırken gelecek ile ilgili olarak en iyi gelişmelerin elde edilebileceğine dair olumlu bir beklenti içindedirler.

Paola Freire (1970; akt. Kumashiro, 2000) iyimser bakış açısının psikolojik sağlıkta çok fazla etkili olduğu sonucuna varmaktadır. Kumashiro (2000) ise iyimserliğin insanların nasıl düşündüğünü, hissettiğini, hareket ettiğini ve etkileşime girdiğinde nasıl tepki vereceğini düzenlediğini belirtmektedir. Singham (2003) öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi önemini belirlemekte ve öğretmenin her ikisi arasında oluşan sosyal etkileşim ve mesajlar açısından öğrenci üzerindeki doğrudan psikolojik etkisini göstermektedir. Singham öğretmenin etnik kökeninin öğrencinin performansı

üzerinde küçük bir etkisi varmış gibi görünse de siyah kız öğrencilerin % 81'i ve siyah erkeklerin ise % 62'sinin öğretmenlerini anne-babalarına göre daha çok "memnun etmek" istediğini; bu rakamların beyazlar için kız öğrencilerde % 28 iken erkeklerde % 32 olduğunu, bir başka deyişle, öğretmenin öğrenci üzerinde sahip olduğu etkinin azınlık öğrencilerde çoğunluk öğrenci gruplarına göre çok daha yüksek olduğunu" ifade etmektedir.

Çeşitli araştırmalar iyimserliğe olan kişisel yatkınlığın akademik iyimserliğe doğru bir eğilim oluşturduğunu ve bu iki kavram arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadırlar (Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000; Goddard, Tschannen-Moran, ve Hoy, 2001; Goddard, Logerfo, ve Hoy, 2004; Hoy ve Tschannen-Moran, 2003; Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006; Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Örneğin; Bir öğretmenin akademik becerilerine olan güveni, öğrenmeyi vurgulayarak süreç içerisinde işbirliği yaptığı velilere ve öğrencilere olan inancı, zorlukları aşmak ve başarısızlığa direnç göstermek için sergilemiş olduğu sabrı ve öğrencilerin akademik performansında bir fark yaratabileceğine dair olumlu vurgusu akademik iyimserlik ve öğrenilmiş iyimserlik arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koymaktadır. Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz (2008) tarafından yapılan bir çalışmada da iyimserlik ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkinin .79 bulunması, bu iki değişken arasındaki ilişkinin varlığını desteklemektedir.

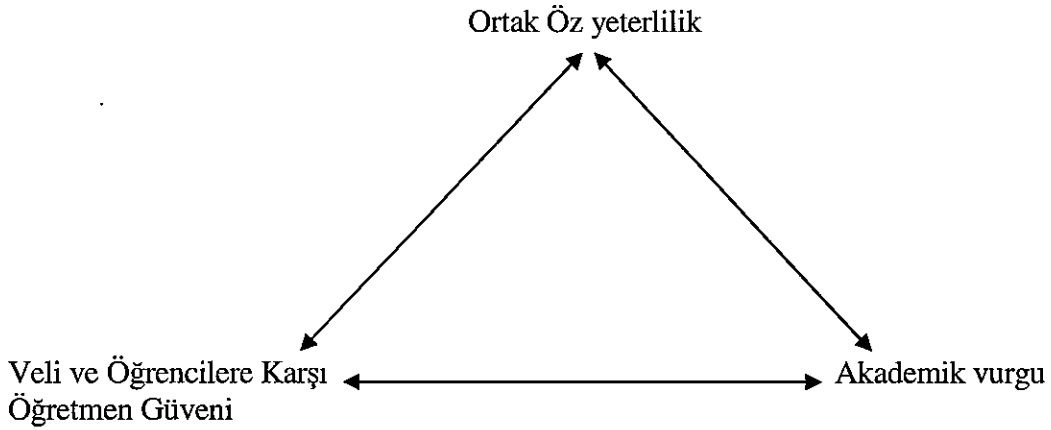
Öte yandan öğrenilmiş iyimserlik ve akademik iyimserlik arasında farklılıklar da bulunmaktadır. Öğrenilmiş iyimserlik; yukarıdaki kuramsal kısımda da ifade edildiği gibi, içinde yaşanılan durum ve koşullardan bağımsız olarak görece, sürekli ve tutarlı biçimde kişinin yaşamında olumsuz sonuçlar yerine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

Akademik iyimserliğin ortaya çıkışında etkili olan kavramlar yukarıda ifade edilmiştir. Bundan sonraki kısımda akademik iyimserlik kavramına ve üç bileşenine ilişkin kuramsal bilgiler yer almaktadır.

2.2. Akademik İyimserlik

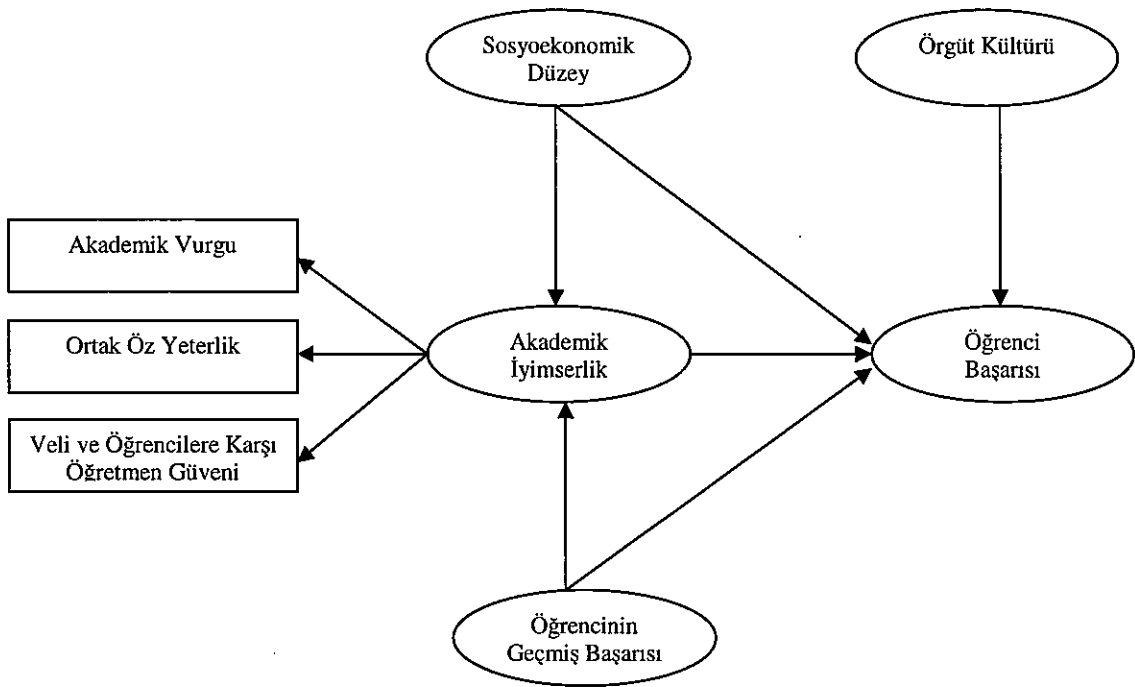
Önceki araştırma sonuçları öğrenci başarısında sosyoekonomik düzeyin önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin önceki başarıları, demografik değişkenler ve sosyoekonomik düzey kontrol altında iken, öğrenci başarısı üzerinde önemli katkı sağlayan bir başka faktör akademik iyimserliktir (Beard, 2008; Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2009).

Akademik iyimserlik, Hoy ve meslektaşlarınca yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuş, öğrenci başarısında okulla ilgili üç temel özelliği tanımlayan bir yapıdır. Bu yapıyı oluşturan üç temel özellik sırasıyla akademik vurgu, ortak öz yeterlik ve güven olup, öğrencilerin akademik anlamda başarılı olabileceklerine dair koşullara ilişkin öğretmen inançlarını göstermektedir (McGuigan, 2005). Hoy (2005); Hoy ve meslektaşları (2006) başarı üzerinde sosyoekonomik statüden daha etkili olan bu üç özelliğin tek bir gizil kavram oluşturacak kadar birbirlerine bağımlı olduklarını dile getirmektedirler. Hoy ve meslektaşları bu yapının okullarda öğretmenlerin ortak davranış biçimlerini etkilediğini ve okulun öğrenci performansı üzerinde fark yarattığı düşüncesini öğretmenler arasında geliştirdiğini ifade etmektedirler. Araştırmacılar ortak öz yeterliği bilişsel; öğretmenlerin veli ve öğrencilere güven duymasını duyuşsal ve akademik vurgusunu ise akademik iyimserliğin davranışsal boyutuyla ilişkilendirmektedirler. Aynı zamanda bu özelliklerin kökenleri ve işlevleri bakımından her birinin diğerlerine bağlı olduklarını düşünmektedirler. Buna göre, akademik iyimserliğin üç boyutu arasındaki ilişkiler Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2: Akademik İyimserliğin Parçaları Arasındaki İlişkiler (Tarter, ve Woolfolk Hoy, 2006).

Şekil 2'ye göre, öğretmen güveni yüksek olduğunda, veli ve öğrencilere duyulan güveni artıran ortak öz yeterlik pekiştirilmektedir. Veli ve öğrencilere öğretmen güveni yüksek olduğunda ise hem akademik vurguyu hem de ortak öz yeterliği pekiştiren daha katı akademik ölçütler benimsemekte ve öğrencilere kabul ettirilmektedir (Wagner, 2008). Şekil 2'de de görüldüğü gibi her üç yön pozitif bir öğrenme ortamı yaratmak için birbirleriyle etkileşim halindedir. Bu yapılar sadece özellik ve fonksiyon olarak değil aynı zamanda öğrenci başarısı üzerindeki gücü ve olumlu etkisi açısından da benzerdir ve Hoy ve meslektaşları (2006) bu üç kolektif özelliğin olumlu bir akademik çevre yaratmak için birleşik bir şekilde bir araya geldiğini ortaya koymuşlardır. Şekil 2'deki etkileşimde öğrenci ve anne-babaya karşı öğretmen güveni, öğretmen kadrosunda bir ortak öz yeterlik duygusu oluşmasını teşvik eder ve ortak öz yeterlik de güveni destekler ve artırır. Aynı şekilde, öğretmenler anne-babalara güvendikleri zaman bu güvenin sarsılmayacağını bildikleri için daha yüksek akademik standartlar için ısrar edebilirler ve bu yüksek akademik standartlarda sonuç olarak öğretmen güvenini teşvik eder ve artırır. Son olarak, ortak öz yeterlik başarı üzerinde olumlu bir etki yaratır ve dolayısıyla akademik başarı vurgulanmış olur. Ayrıca, akademik vurgu ortak öz yeterliği destekler. Kısaca, bu üç unsurda akademik iyimserlik kültürü oluşturmak üzere etkileşime girdiği için aralarında transaksiyonel ilişkiler vardır.



Şekil 3: Akademik İyimserlik ve Öğrenci Başarısı Arasındaki Kuramsal İlişkiler (Hoy, Tarter, Woolfolk Hoy, 2006).

Şekil 3’de akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki ve bu ilişkiyi etkileyen faktörler gösterilmektedir. Şekil 3’e göre, öğrencilerin geçmiş başarıları ve sosyoekonomik düzeyleri, öğretmenlerin akademik iyimserliklerini etkilemekte, öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ise bu iki değişkenin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine aracılık etmektedir.

Sonuç olarak, yapılan çalışmalar, öğrenci başarısını etkileyen akademik iyimserliğin üç boyuttan oluştuğunu ortaya koymaktadır. Aşağıda bu boyutlara ilişkin kuramsal açıklamalar sunulmaktadır.

2.2.1. Akademik Vurgu

Akademik vurgu akademik bakımdan mükemmel olmaya yönelik psikolojik baskı şeklinde tanımlanmaktadır (Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Murphy, Hallinger ve Mitman, 1982). Birney (2004) tanımda geçen baskı kelimesinin vurgu ile eş anlamlı olduğunu ve birbirlerinin yerine kullanıldığını belirtmektedir. Buna göre akademik baskı ya da vurgu öğretmenlerin yüksek akademik

hedefler oluşturmaları, düzenli ve disiplinli öğrenme ortamları hazırlamaları, çok çalışmaları için öğrencileri güdülemeleri ve akademik başarıya önem veren öğrencilere sahip olmaları şeklinde ifade edilmektedir (Hoy, 1991; Hoy ve Hannum, 1997; Hoy ve Miskel, 2005; Hoy ve Miskel, 2008; Hoy ve Sabo, 1998; Hoy, Tarter, ve Bliss, 1990; Hoy, Tarter, ve Kottkamp, 1991; Hoy ve ark., 2006). Akademik vurgu ölçütleri yüksek olan okullar, öğrencinin öğrenmesini ve başarı kazanmasını temel ölçüt yapar ve öğrenciler için sadece yüksek başarı hedefleri olan öğretmenlere değil, öğrencilerin çok çalışmaya ve beklentileri karşılamaya motive edilebileceğini düşünen öğretmenlere de sahiptir. Buna ek olarak, okuldaki öğrenciler, öğretmenler ve idareciler, güçlü akademik vurguya saygı duyan, çok çalışmanın ve akademik başarının önemini anlamış bireylerdir (Bryk, Lee, ve Holland, 1993; Hoy ve Sabo, 1998; Hoy ve Smith, 2002; Hoy ve Tarter, 2006; Shouse, 1996; Shouse ve Brinson, 1995).

Hoy (1991) akademik vurgunun başarıyla olumlu ve önemli bir ilişkisi bulunduğunu dile getirmektedir. Hoy'a göre, okul başarısı ister öğretmenlerin okula ilişkin sorumluluk duyguları ve okul başarısı konusundaki duyarlılıkları, isterse de öğrencilerin sınav sonuçları olarak tanımlansın, sosyoekonomik durum ve önceki başarı düzeyi değişkenlerinin etkisi çıkarıldığında bile akademik vurgu başarının yordanmasında etkin bir güç olarak kalmaya devam etmektedir (Goodard, Sweetland, ve Hoy, 2000; Hoy ve Hannum, 1997; Hoy ve Sabo, 1998; Hoy, Tarter, ve Bliss, 2006; Hoy, Tarter ve Woolfolk, 2005). Akademik vurgunun aynı zamanda öğrenciler üzerinde başarımları, öğretmenler üzerinde de başarıda ısrar etmeleri için güçlü bir etkisi bulunmaktadır (Goddard ve ark., 2000).

Shouse (1995, akt. Birney, 2004) akademik vurgunun üç iklimden oluştuğunu belirtmektedir. *Akademik iklim* tüm yetenek düzeylerinde öğretilen çok kapsamlı konular yerine, daha sınırlı sayıda fakat öğrencileri zorlayan konulardan sorumlu tutulmalarına yönelik okul politikalarıdır. *Disiplin iklimi* okul çapında disiplin ve düzene yönelik yapılan vurguyu ifade etmektedir. *Öğretmenlerin eğitsel uygulamaları* ise öğretmenlerin zorlayıcı, objektif standartlar getirme, anlamlı ev ödevleri verme ve öğrencilerde öğrenme sürecini teşvik etme davranışları şeklindedir.

Goodard, Sweetland ve Hoy (2006) akademik vurgu kavramının öğretmenlerin okullarına ilişkin algılarından ortaya çıktığını belirtmektedirler. Teddlie ve Reynolds

(2000) ise öğretmenlerin kişisel algılarının okulun ortak bakışını oluşturduğunu ileri sürmektedirler. Ayrıca Hoy ve Miskel, (2008) bu süreçte okul idarecilerinin de kaynak sağlayarak ve bu öğrenme hedeflerine ulaşılabilmesi için çaba harcayarak akademik baskıya katkı sağladıklarını dile getirmektedirler.

Akademik iyimserliğin diğer bir bileşeni ortak öz yeterlidir. Ortak öz yeterlik ile ilgili kuramsal açıklamalar aşağıda sunulmaktadır.

2.2.2. Ortak Öz Yeterlik

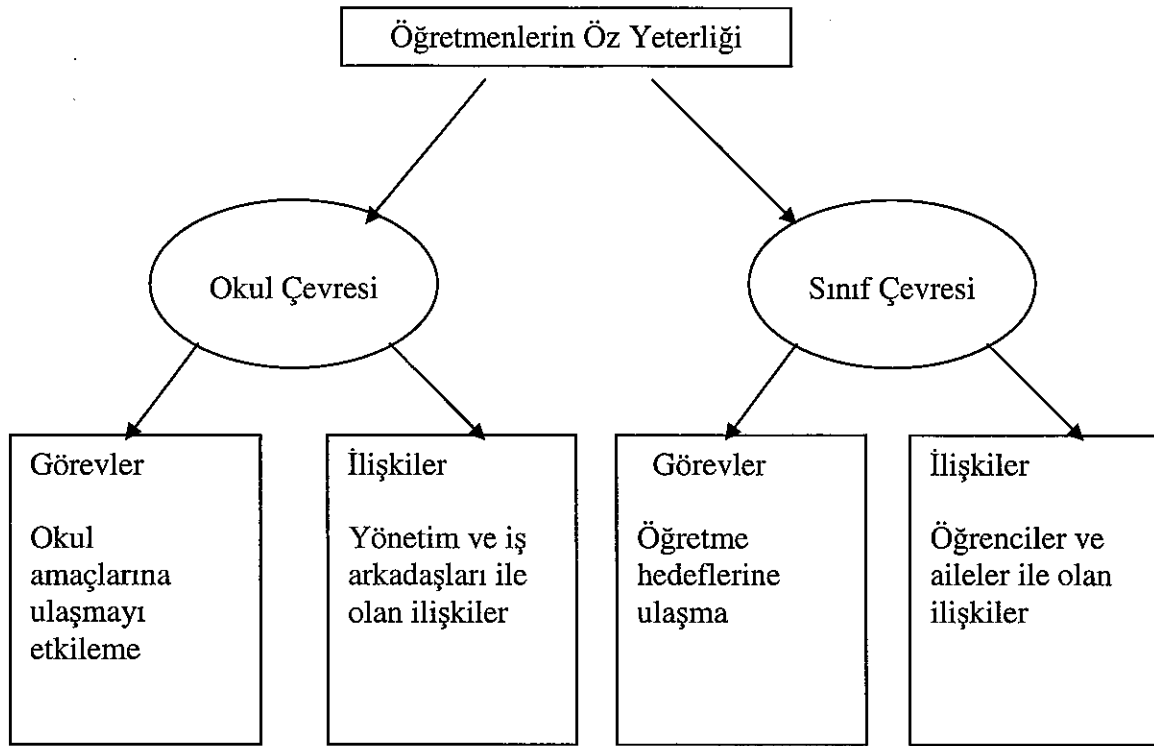
Öz yeterliğin kökeni Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramına dayanmaktadır. Sosyal Bilişsel Kuram bireyin öğrenmesi ve güdülenmesini sağlamada genel bir çerçeve sunmaktadır. Kuramın önemli kavramlarından biri olan öz yeterlik, bireyin belli bir başarı seviyesine ulaşması için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme kapasitesine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1993, 1997). Bandura (1993) öz yeterlik seviyeleri yüksek öğretmenlerin çalıştığı okulların geliştiğini; öğretmenlerin öz yeterliklerinin düşmesi durumunda ise okul başarısının da azaldığını dile getirmektedir. Bandura'ya göre, düşük sosyoekonomik çevrelerde bile öz yeterlik duygusunun yüksek olması, akademik performansı artırmaktadır.

Hoy, Sweetland ve Smith (2002) başarı üzerinde ortak öz yeterliğin, akademik baskı ve sosyoekonomik statüden daha önemli olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde, Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2000); Hoy, Sweetland ve Smith (2002); Hoy (2006); Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) ortak öz yeterlik güçlü olduğunda akademik vurgunun başarı üzerinde daha etkili olduğunu belirtmektedirler. Pajares (1994, 1997) öğrencilerin öz yeterlik inançlarının; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998); Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2004) öğretmenlerin kendilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının ve Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2000) öğretmenlerin okula ilişkin ortak öz yeterlik inançlarının okulda ortak bir öz yeterlik algısını oluşturduğunu ve akademik başarı üzerinde önemli bir etkisinin bulunduğunu ileri sürmektedirler. Ayrıca araştırmacılar ortak öz yeterlik inancının eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacı ile de kullanılabileceğini ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağını dile getirmektedirler. Bu konuda yapılan kuramsal açıklamalar aşağıda verilmektedir.

Öğretmenlerin Öz Yeterliği: Öğretmen öz yeterlik inançları, öz yeterlik konusunda yapılan çalışmalar içerisinde oldukça geniş bir alanı oluşturmaktadır. Bandura (2000) öğretmen öz yeterliğinin; karar vermeye, kazanımlara, okul kaynaklarını kullanmaya, öğretmeye, disiplin konularına, ailelerin çabalarına destek vermeye ve açık bir okul iklimi oluşturmaya ilişkin yeterlikleri kapsaması gerektiğini ifade etmektedir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen öz yeterliğini; öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu, öğrencilerin kendilerine ilişkin öz yeterlikleri, öğretmenlerin öğretmeye daha istekli olmaları, yüksek akademik hedefler oluşturmaları ve daha planlı hareket etmeleri ile ilişkilendirmektedirler. Ayrıca araştırmacılar öğretmen öz yeterliği ile ilişkili diğer faktörleri; öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacak yeni yöntemleri kullanmaları ve yeni fikirlere daha açık olmaları, zorluklar karşısında daha dirençli davranmaları, öğrenciler hata yaptıklarında daha az eleştirmeleri, çaba sarf eden öğrencilere daha fazla zaman ayırmaları, zor öğrencileri ise özel eğitime göndermeye daha az istekli olmaları şeklinde sıralamaktadırlar.

Friedman ve Kass (2001) öz yeterliği yüksek öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre özellikle zor ya da düşük motivasyonlu öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebileceklerine dair inançlarının daha fazla olduğunu dile getirmektedirler. Araştırmacılara göre öğretmen öz yeterliği, Rotter'in çalışmalarına bağlı öğretme ve Bandura'nın araştırmalarına bağlı kişisel yeterliklere ilişkin algı olmak üzere iki temel kaynağa dayalı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Ayrıca araştırmacılar öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü sınıfların daha üst düzey bir organizasyon olan okulların bir parçası olduğunu dile getirmekte ve okullardaki sosyalleşme süreçleri sayesinde öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken okullarının değerlerinden, amaçlarından ve kurallarından haberdar olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Friedman ve Kass'a göre, okullarda başarılı bir sosyalleşme sürecinden söz edilebilmesi performansa, yaratıcılığa, iş birliğine, daha yüksek motivasyon ve doyuma, daha düşük işten ayrılmalara bağlı sayılmakta; öğretmenlerin meslektaşları, okul yöneticileri, öğrencileri ve velilerle yaşayabilecekleri çatışmalarla baş etmeyi öğrenmelerini bu sürecin bir parçası olarak kabul etmektedirler. Friedman ve Kass'ın öğretmen öz yeterliği ile okulun özellikleri arasındaki karşılıklı ilişkiyi açıkladıkları model Şekil 4'te verilmektedir.



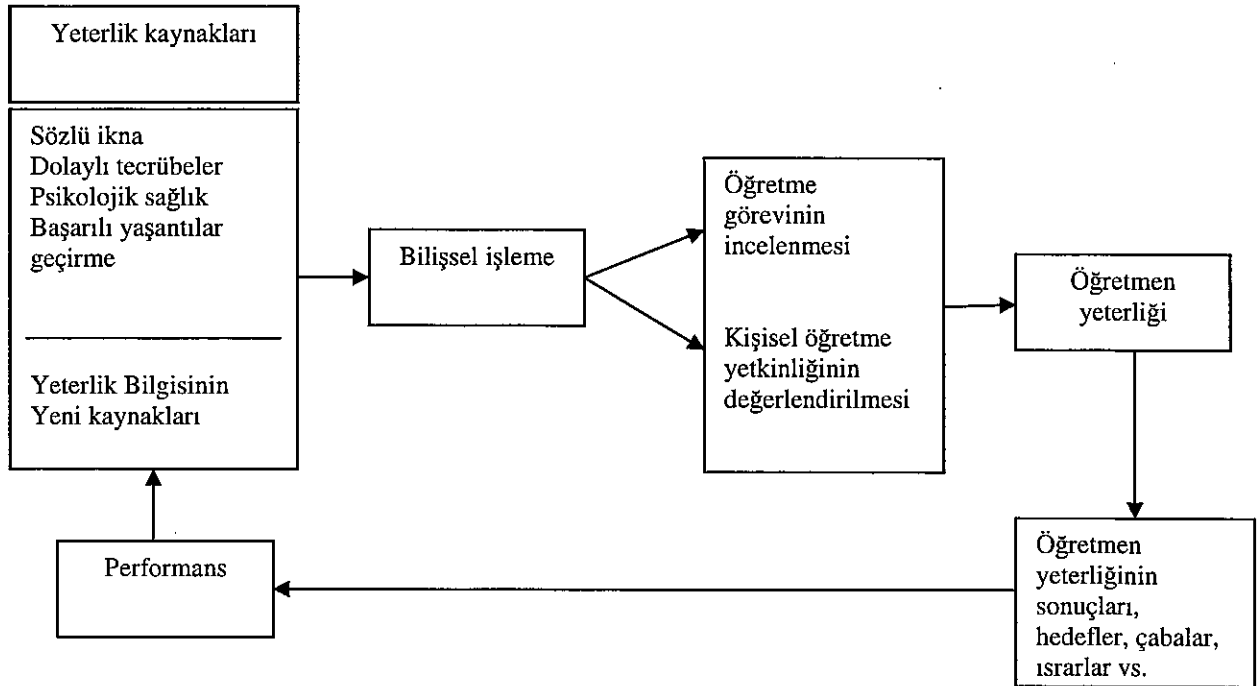
Şekil 4: Öğretmen Öz Yeterliğinin Sistemle Olan İlişkisi (Freidman ve Kass, 2002).

Şekil 4’de sunulan model üç öncüle dayanmaktadır. Bunlardan ilki; sınıfta öğretmenlerin lider, okulda ise iş gören olarak kabul edilmesidir. İkincisi, sınıfta öğretmenler öğrencileri ile okulda ise meslektaşları ve okul yönetimi ile ilişkili olarak görevlerini gerçekleştirdiklerinin varsayılmasıdır. Son olarak, öğretmenlerin okulda görev ve ilişki düzeyinde olmak üzere iki işlevi yerine getiriyor olmalarıdır (Friedman ve Kass, 2002).

Modelde öğretmenlerin öz yeterliği, hem sınıf hem de okul düzeyindeki çalışmaları ve bu çalışmalar sırasında öğrenci, meslektaş ve okul yönetimi ile olan etkileşimleri gösterilmektedir. Öğretmenler öğrencileri ile aralarında belirgin sınırlar oluşturup disiplin sorunları gibi gerçek tehditlere karşı güvenli bir ortam yaratarak öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri geliştirmektedirler. Aynı zamanda esnek bir sınıf ortamı yaratarak öğrencilerin atılgan ilişkiler kurmalarını sağlamaktadırlar. Okul düzeyinde ise meslektaşları ve okul yönetimiyle olumlu ilişkiler kurmakta ve karar verme süreçlerine katılmaktadırlar. Böylelikle, öğretmenlerin öz yeterlik duygusu,

öğrenme ve öğretme süreçlerinde, sınıf ve okul çevresinde yaşadığı deneyimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Friedman ve Kass, 2002). Bununla birlikte, her öğretmenin mesleki performansı ve aldığı dönütler, çalıştıkları okul ve sınıf çevresine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Dolayısıyla bu durum onların ortak öz yeterlik algılarını da farklı şekillerde etkilemektedir. Bunun sonucunda her öğretmenin mesleğiyle ilgili geliştireceği değer yargıları, genel kanıları, eğitime inancı, çabası, mesleki başarısı farklı şekillenmekte ve farklı ortak öz yeterlik algıları oluşmaktadır (Özata, 2007).

Öğretimde bu denli önem taşıyan öğretmen öz yeterlik inancı Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998) tarafından Şekil 5’te verilen modelle açıklanmaktadır.



Şekil 5: Öğretmenlerin Öz Yeterlik Duygusunun Döngüsel Yapısı (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Şekil 5’te öğretmen yeterliğinin dört kaynağı (geçmiş başarı, başkalarının başarılarını gözleme, başkalarının ikna çabaları, psikolojik sağlık) verilmektedir. Ayrıca modelde öğretmenlerin farklı öğrenme ortamlarında eşit derecede etkili olmadıklarını hissettikleri varsayılmaktadır. Başka deyişle, öğretmen yeterliği ortama özgüdür. Öğretmenler belli bir ortamda, belli öğrenciler için belli konuların öğretiminde kendilerini yeterli bulabilirler ve bu yeterlikleri farklı koşullar altında daha az ya da

daha çok olabilir. Bu nedenle yeterlik değerlendirilirken öğretmenin işi yanında iş ortamının ve iş ile ilgili öğretmenlerin zayıf ve güçlü yanlarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ayrıca modelde öğretmen yeterliğinde birbiri ile ilişkili fakat aynı olmayan genel ve kişisel öğretmen yeterliği olmak üzere iki boyut yer almaktadır. Modele göre, öğretme ve ortamın değerlendirilmesinde, öğretmeyi zorlaştıran faktörler öğrenmeyi kolaylaştıran kaynaklarla; öğretmen yeterliğine ilişkin kendini algılaması ve kişisel yeterlik yargılamaları (beceri, bilgi ve strateji) ise belli bir öğrenme ortamındaki kişisel yetersizlik ve sorumluluklarla dengelenmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Guskey ve Passaro (1994) kişisel öğretim yeterliğinin içsel olumlu, genel öğretim yeterliğinin ise dışsal olumsuz inanca dayalı olduğunu ileri sürmektedirler (akt. Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Ayrıca Tschannen-Moran ve Hoy (2001) genel öğretmenlik öz yeterlik inancının temelinde öğretmenin öğretmede yetersiz kalmasının kaynağını öğrenciye ve onun aile çevresine bağlaması yatmaktadır. Kişisel öğretmenlik öz yeterlik inancı genel olarak öğretmenlerin başarabileceklerine olan inançlarıyla karşılaştırıldığında, daha bireye ait bir inançtır.

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öz yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının bulunduğunu ve bunun da öğrenci güdülenmesini ve başarısını etkilediğini ortaya koymaktadırlar. Yüksek seviyede öğretmen öz yeterliğine sahip öğretmenler, kendilerine inanmakta ve en problemliler de dâhil tüm öğrencilerin öğrenmesi için çaba göstermektedirler. Aynı zamanda deneye dayalı öğretim metotlarını kullanma, geliştirilmiş öğretim metotlarını araştırma, öğretim materyallerini kullanarak deney yapma eğilimindedirler (Goddard, 2001; Woolfolk Hoy ve Spero, 2005).

Gibson ve Demo (1984) yüksek seviyede öz yeterlik duygusuna sahip olan öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine daha fazla vakit ayırdıklarını, öğrencileri için daha fazla mücadele ettiklerini ve düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlere göre öğrencilerini daha sık övdüklerini belirtmektedirler. Lee, Dedrick ve Smith (1991) okul örgütü içinde öz yeterliğin en güçlü yordayıcısının, öğretmenin ne hissettiği duygusu olduğunu söylemektedirler. Ayrıca öğretmen öz yeterliğinin, insan ilişkilerine önem verilen

okullarda daha fazla geliştiğini de dile getirmektedirler. Schumacher (2009)'e göre öğretmenler kendi sınıflarında materyal seçimi, müfredat ve disiplin uygulamaları konularında daha fazla yetkiye sahip olmaları halinde kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Benzer şekilde, Raudenbush, Rowen ve Cheong (1992) da daha fazla yetkiye sahip olan ve daha ileri seviyede işbirliği yapan öğretmenlerin daha yüksek seviyede algılanan öz yeterliğe sahip olduklarını belirtmektedirler.

Sonuç olarak, ortak öz yeterlik yüksek başarıyla ilişkili, etkili bir okul değişkenidir (Hoy, Sweetland, ve Smith, 2002). Ayrıca ortak öz yeterlik ve bunu oluşturan öğretmen öz yeterliği akademik iyimserliğin önemli bir özelliğidir (Goodard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Öğretmenlerin öz yeterlik duygusu, öğrencilerinin başarılı olacaklarına ilişkin inançlarını temsil ederken; öğrencilerine olan güveni öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkilerini ifade etmektedir. Aşağıda öğretmen güvenine ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.2.3. Öğretmenin Veli ve Öğrencilere Olan Güveni

Öğretmenin veli ve öğrencilere güveni, ortak öz yeterlik ve akademik vurgu ile birlikte öğrenci başarısında üçüncü bir okul özelliğidir. Güven öğrenciler arasında olumlu ilişkiler yaratmak ve bunları en üst seviyeye çıkarmak için gereken önemli bir unsurdur. Öğretmenler güvenli bir ortam yaratırsa öğrenciler fırsatlar ele geçirme ve yanlışlarından ders çıkarma konusunda kendilerini daha rahat hissetmekte ve veliler de öğretmenlerin öğrenciler için en iyisini düşünerek motive olduklarına inanmaktadırlar. Öğretmenle bir güven ilişkisi yaratılırsa, öğrenciler kendilerini en iyi şekilde göstermekte ve kendilerini öğrenmeye adanmaktadırlar.

Tschannen-Moran (2000); Tschannen-Moran ve Hoy (2004) güveni “bir bireyin hassas, iyiliksever, yardımsever, güvenilir, dürüst ve şeffaf olduğunu düşünerek diğer bir bireye kendini açması” şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu tanımdan ayrı olarak, Tarter, Woolfolk Hoy ve Hoy (2006) güveni, bir başkasının bizim iyiliğimiz için hareket edeceğine olan inancımız şeklinde de ele almaktadırlar. Crocker (2007) ise güveni, bir kimsenin kendini açması ve ilişkide risk almaya hazır olma isteği şeklinde ifade etmektedir.

Güvenin okulun etkililiğinin artmasında ve öğrenci başarısında olumlu bir rolü söz konusudur (Goddard, 2001; Wagner, 2008; Hoy, 1990; Tarter, 1989; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Araştırmacılar öğretmen güveninin, öğrencinin öğrenme sürecinde fark yaratan önemli bir okul özelliği olduğunu iddia etmektedirler (Bryk ve Schneider, 2002; McGuigan, 2006; Goddard ve ark., 2001; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Goodard, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) aileler ve okullar arasında olumlu ilişkiler kurulmasının ve bu ilişkilerin güçlenmesinin okulları, öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerini sağlayan ortamlar haline getirdiğini belirtmektedirler. Smith (2008) güvene dayalı bir ilişkinin kurulabildiği okullarda öğrenci başarısının genellikle daha yüksek olduğunu dile getirmektedir.

Tschannen-Moran ve Hoy (2000)'a göre öğretmenler, öğrencilere ve velilere güvenmeli; öğrenciler ile veliler de okullarına güvenmelidirler. Kurz'a göre güven, çıktıları hızlandırmakta ve başarısızlığı büyük ölçüde engellemektedir. Güven eksikliğinde ortaya çıkan kurallardaki artış, hoşnutsuzluğa ve öğretmenlerle öğrenciler arasında kopukluklara neden olmaktadır ve problem çözmeyi daha güç hale getirmektedir. Okul kültürüne güvensizliğin hâkim olması durumunda okulun başarılı olması mümkün olmamaktadır. Güven, okul iyimserliğinin kilit unsurudur ve örgütsel verimlilik ve öğrenci başarısı açısından önemlidir. Hoy ve Tschannen-Moran (2000) öğretmenin veli ve öğrencilere olan güvenin boyutlarını şöyle açıklamaktadırlar:

1. Zarar Görme Riskini Göze Alma: Bireyler güven verici ilişkiler kurarken başkaları ile bilgi paylaşmaya istekli olmalıdırlar. Ayrıca güvene dayalı bu ilişkide bireyler başkalarının kendi iyiliklerini isteyecekleri riskini göze almalıdırlar. Örneğin; birbirine güvenen arkadaşların sırlarını ve beklentilerini paylaşmayı istemeleri (Kurz, 2006).

2. Tek Taraflılık (Benevolence): Kişinin kendini güvende hissetmesidir. Başka bir deyişle, başkasının kendisine zarar verebilme olasılığını kabul etme fakat bunu ondan beklememektir. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri ortamlar yaratmalıdırlar (Kurz, 2006).

3. Güvenilirlik: Kişinin dürüst ve davranışlarının öngörülebilir olduğunun düşünülmesidir (Kurz, 2006). Butler ve Cantrell (1984) güveni başkalarının sözlerini

tutacaklarına; Mishra (1996) ise birinin verdiği sözü tutacağına ya da ondan beklentimizi yerine getireceğine duyulan inanç olarak tanımlamaktadırlar (akt. McGuigan, 2005).

4. Yeterlilik: McGuigan (2005) güven oluşturmada sadece iyi niyetin yeterli olmayacağını dile getirmektedir. Güvenilen kişi ihtiyaçları karşılamayı istese bile bunu yapacak beceri veya deneyime sahip olmayabilir. Örneğin, Tschannen-Moran ve Hoy (2000) yardım etmeye istekli olan ancak beceri ve deneyimi hastanın güvenebilmesi için yeterli olmayan genç doktorlar örneğini vermektedirler. McGuigan (2005) bir kişiye güvenmek için beklentilerimize uygun şekilde davranacağımıza dair bir inancımızın olması gerektiğini belirtmektedir. Okul ortamında öğretmenlerin öğrencileriyle bilgi ve becerilerini paylaşacaklarına güven duyulur. Diğer bir deyişle, öğrenciler öğretmenlerinin doğru bilgileri vereceklerine güvenirlere (Kurz, 2006).

5. Dürüstlük: Dürüstlük ve tutarlık güvenin önemli bir yönüdür. Güvenin özelliklerinden biri doğru sözlü olmaktır (Butler ve Cantrell, 1984; Baier, 1986; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000; McGuigan, 2005). Bir kişinin eylemleri ve sözleri birbirine uymalıdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000).

6. Açıklık: Açıklık bilgiyi paylaşma istekliliğidir. Açık kişiler başkalarına karşı hassasiyet gösterir, bu da karşılıklı güven meydana getirmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Açıklık, bireyin paylaşmaya ve hassasiyet göstermeye olan isteğidir. Bir birey diğerlerinin düşüncelerine ve inançlarına ne kadar açık olursa, ilişkilerinde güvenin gelişmesi de o kadar olasıdır. (Wagner, 2008).

Okulun tüm üyeleri güven geliştirmek durumundadır. Ebeveynler ve öğretmenler, güveni geliştirebilmek amacıyla öğrencilerine yakınlık göstermek durumundadırlar. Tschannen-Moran ve Hoy, (2000: 584) yapmış oldukları bir çalışmada güvenin örgüt için önemini aşağıda belirttiği gibi tanımlamaktadırlar:

Okulların düzgün işleyişi için gerekli olan süreçler açısından güvenin önemli bir yere sahip olduğuna yönelik güçlü kanıtlar mevcuttur. Güven, pozitif okul ortamı, verimli iletişim, katılımcı karar süreçleri ve örgüt katılımcılarının iş tanımlarındaki minimum gerekliliklerin ötesine geçme istekleriyle ilişkilidir. Güven olmadığı takdirde örgütler, kurallar dizisini, okulun amaçlarına zarar verebilecek şekilde kullanabilirler. Güven, öğrencinin başarısında, öğretmenlerin ortak öz yeterlik

bilincinde ve tüm okul verimliliğinde farklılık yaratmaktadır. Okulların iyi bir şekilde işleyiş göstermesi için güven gereklidir.

Sonuç olarak, öğrenci ve anne-babalara karşı öğretmen güveni, öğretmen kadrosunda bir ortak öz yeterlik duygusu oluşmasını teşvik etmekte, ortak öz yeterlik de güveni desteklemekte ve artırmaktadır. Aynı şekilde, öğretmenler velilere güvendiği zaman, öğretmenler velilerin güvenlerini sarsmayacaklarını bildikleri için daha yüksek akademik standartlar üzerinde ısrar etmekte, yüksek akademik standartlar da sonuç olarak öğretmen güvenini teşvik etmekte ve artırmaktadır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Akademik iyimserlik ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara aşağıda yer verilmektedir.

2.3.1. Akademik İyimserlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de akademik iyimserlik ile ilgili sadece bir yüksek lisans çalışmasına rastlanmıştır. Bu çalışmada Çoban (2010) resmi ilköğretim ve orta öğretim kurumlarının akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini incelemiştir. Araştırma 32 okulda çalışan 671 öğretmen üzerinde Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formu ve Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre;

- Akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla kendilerini daha yeterli gördükleri,
- Erkek öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek oldukları,
- Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları,
- Öğretmen sayısı 26-50 arası olan okulların akademik iyimserlikleri hem toplamda hem de ölçeğin alt boyutlarında diğer okullara göre daha üst düzeyde oldukları,

- Göreve yeni başlamış öğretmenlerin, mesleğinde yirmi bir yılı aşan öğretmenlere oranla daha düşük akademik iyimserlik seviyelerine sahip oldukları,
- Öğrenci sayısı az olan okulların öğrenci sayısı çok olan okullara göre daha yüksek akademik iyimserlik seviyesine sahip oldukları bulunmuştur (Çoban, 2010).

2.3.2. Akademik İyimserlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hoy, Sweetland ve Smith (2002) Ohio eyaletinde bulunan 97 lisede yaptıkları çalışmada matematik başarısıyla akademik vurgu ve ortak öz yeterliğin ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonunda matematik başarısıyla akademik vurgu arasındaki ilişkinin (r) .44 olduğunu, sosyoekonomik statü etkisinin bu iki değişken arasındaki ilişkiden çıkarılması durumunda bile vurgu ile başarı arasındaki korelasyonun değişmediğini saptamışlardır. Benzer şekilde, ortak öz yeterlik ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin .65 olduğunu; sosyoekonomik statü etkisi bu ilişkiden çıkarıldığında ilişkinin .61 olduğunu bulmuşlardır. Buna ek olarak, araştırmacılar akademik vurgunun başarı üzerindeki dolaylı etkisine dikkat çekmişler ve vurgu ile başarı arasındaki ilişkide ortak öz yeterliğin aracı bir değişken olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen ortak öz yeterliği ile ilgili bir araştırma Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, öğretmen ortak öz yeterlik inançlarını destekleyen kaynaklar araştırılmıştır. Öğretmenlerin ortak öz yeterlik inançlarında okulun bulunduğu bölgenin ve okuldaki araç-gereç donanımının etkisi ile okul yönetimi, meslektaşlar ve öğrenci velileri ile olan ilişkilerden alınan dönütlerin öğretmenlerin ortak öz yeterlik inançlarını nasıl etkilediği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada 225 öğretmene Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan şöyledir:

- Öğretmenlerin kıdemleri ve ailelerin eğitime verdikleri destek ile öz yeterlik arasında zayıf bir ilişki vardır.

- Okuldaki ders araç-gereçlerinin, öğretim kaynaklarının çok olması ve okul yönetiminin öğretim süreçleri içerisinde öğretmene verdikleri destek ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasında çok güçlü bir ilişki vardır.
- Lise, ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlilikleri birbirleri ile karşılaştırıldığında, ilköğretim öğretmenlerinin, önemli bir farkla en yüksek öz yeterliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. İlköğretim öğretmenleri öğrenci başarısında, sınıf yönetiminde ve öğretimsel stratejilerde lise ve ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek öz yeterlik duygusuna sahiplerdir.

Goddard, LoGerfo ve Hoy (2004) tarafından 96 lisede yapılan bir çalışmada, ortak öz yeterlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda ortak öz yeterlikle öğretmenlerin hizmet süreleri arasında pozitif; okulun sosyoekonomik statüsüyle negatif ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca okulla ilgili faktörler (azınlık öğrencilerinin oranı, sosyoekonomik statü, şehirde bulunması, öğrenci sayısı) kontrol edildiğinde bile, ortak öz yeterliğin 12. sınıf matematik / fen ($R^2 = ,66$) ve sözel ($R^2 = ,54$) derslerdeki başarı ortalamasını önemli düzeyde yordadığı saptanmıştır

McGuigan (2005)'ın 40 ilkokul üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada akademik iyimserlik ile öğretmen çalışmalarını destekleyici okul ortamının (enabling bureaucracy) akademik başarı artışı üzerindeki rolü araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, ortak öz yeterlik, akademik vurgu ve öğretmen güveninin ikincil düzey bir faktör (akademik iyimserlik) ile temsil edilebileceği, akademik iyimserliğin sosyoekonomik statüyle güçlü pozitif bir ilişkisinin bulunduğu, sosyoekonomik statü kontrol edildiğinde bile destekleyici okul ortamıyla akademik iyimserlik arasında pozitif yönde önemli ilişkilerin görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) tarafından resmi 96 ortaöğretim kurumunda görev yapan 121 öğretmen üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, akademik iyimserliğin akademik vurgu, ortak öz yeterlik öğrenci ve velilerine güven olmak üzere üç boyuttan oluştuğu bulunmuştur. Ayrıca okulla ilişkili bu gizil değişken, akademik başarının yordanmasında sosyoekonomik seviyenin etkisine ek olarak başarıyı açıkladığı bulunmuştur.

McGuigan ve Hoy (2006) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğrenci başarısını arttırmak için okul tarafından yaratılan bir akademik iyimserlik kültürünün etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma Ohio eyaletindeki 40 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırma sonucunda, örgütsel bir değişken olan akademik iyimserliğin okul başarısını artırdığı saptanmıştır. Ayrıca okul idarecileri okulda gerekli olan bürokrasiyi işbirliği içinde uyguladığı ve öğretmenleri çalışmalarını için desteklediği zaman okul akademik iyimserliğinde artma olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ve öğrencilerin övgü aldıkları, başarıları için ödüllendirildikleri, okulda düzenli bir öğrenme ortamı olduğu ve yüksek akademik hedefler belirlendiği zaman ise okul akademik iyimserliğin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hoy, Gage ve Tarter (2006) Ohio eyaletindeki 75 ortaokulda 260 öğretmen üzerinde yaptıkları bir çalışmada, okulu düşünme (mindfulness) ve okuldaki güven arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışmada okuldaki güven meslektaş, idareci, öğrenci ve velilerine yönelik olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Benzer şekilde, okulu düşünme de okuldaki, idarecilerdeki ve meslektaşlardaki okulu düşünmeye yönelik öğretmen algılarından oluşmuştur. Çalışma sonunda problemleri yokmuş gibi algılamadan, dikkatli bir şekilde üzerlerine gitme, krize dönüşmeden sorunları önlemeye çalışma, dikkati öğrenme ve öğretmeye yönelip, uzman görüşlerine uyma biçiminde tanımlanan okulu düşünme ile okuldaki güven arasında birbirini destekleyen pozitif yönde güçlü ilişkiler bulunmuştur. Bu çalışmada meslektaşlardaki okulu düşünme algısının en güçlü yordayıcısının meslektaşlara güven olduğu; idarecilere, öğrenci ve velilere yönelik güvenin ise, öğretmen güvenine ek olarak, meslektaşlardaki okulu düşünme algısını önemli düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Kurz (2006) tarafından Ohio eyaletindeki 350 ilköğretim okulunda çalışan üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada, akademik iyimserliğin öğretmenlerin ortak öz yeterlik, öğrenci ve anne-babalara güven ve akademik vurgu bileşenlerinden oluştuğu; öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları ve öğrencilerin sosyoekonomik seviyeleri ile akademik iyimserlik arasında güçlü ve pozitif bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Aynı çalışmada sınıflardaki azınlık öğrencilerinin sayısı ile akademik iyimserlik arasında negatif bir ilişki saptanırken; öğretmenlerin kıdemleri ve mezun oldukları okul türleri ile akademik iyimserlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Smith ve Hoy (2007) tarafından Teksas'da 99 ilköğretim okulunda öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada akademik iyimserliğin; akademik vurgu, ortak öz yeterlik ve öğrenci ve ailelere olan güven boyutlarından olmak üzere üç boyuttan oluşan bir yapı olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte sosyoekonomik durum, okulun büyüklüğü, matematik dersinin akademik başarısı ve akademik iyimserlik değişkenleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; sosyoekonomik durum ile matematik dersinin akademik başarısı ve akademik iyimserlik arasında, okul büyüklüğü ile başarı ve akademik iyimserlik arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür.

Duffy-Friedman (2007) tarafından Midwestern eyaletinde biri başarı düzeyi yüksek, diğeri düşük iki lisede görev alan toplam 111 öğretmen üzerinde yapılan bir araştırmada; akademik iyimserlik bileşenleri arasındaki ilişkiler ve akademik iyimserliğin okul başarısında yordanmasındaki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonunda AYP (eyalet başarı kriteri) standartlarının % 100'ünü karşılayan başarı düzeyi yüksek okuldaki öğretmenlerle, AYP standartlarının % 25'ini karşılayan başarı düzeyi düşük okuldaki öğretmenlerin akademik iyimserlik bileşenleri standart puanları arasında bir fark olmadığı bulunmuştur. Başka deyişle, iki grubun Hoy tarafından tanımlanan standart puanları aynı aralıkta kalmış, bununla birlikte başarılı grup ortak öz yeterlik ve öğretmenlerin öğrenci ve velilere güveni bileşenlerinde; başarısız grup ise akademik vurgu bileşeninde daha yüksek puanlar almışlardır.

Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz (2008) tarafından yapılan çalışmada akademik iyimserlikle sınıf ve öğretmen düzeyindeki değişkenlerin ilişkileri incelenmiştir. Araştırma Ohio eyaletindeki 2045 ilköğretim okulundan rastgele örnekleme yoluyla seçilen 350 okul üzerinde yapılmıştır. Bununla birlikte örnekleme seçilen 350 okuldan 220'si uygulamaya katılmayı kabul etmişler ve araştırmacılar bu okullarda görev yapan üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinden rastgele örnekleme yoluyla birer öğretmen seçmiş ve ölçekleri bu öğretmenlere posta yoluyla ulaştırmışlardır. Ölçeklerin postalandığı 351 öğretmenden 205 tanesi ölçekleri yanıtlayarak araştırmacılara geri postalamışlardır. Çalışmanın sonunda öğretmenin veli ve öğrencilere güveni, ortak öz yeterlik ve akademik vurgunun ikincil düzey bir faktör olan akademik iyimserlik tarafından açıklandığı ve sınıf değişkenleri (azınlık, HIV, kalp sorunu ya da uyuşturucu bağımlılığı gibi engelleri bulunan öğrenci sayısı) ile akademik iyimserlik arasında bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür. Aynı çalışmada öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık,

insancıl sınıf yönetimi, öğrenci merkezli öğretim ve öğrencilerin sosyoekonomik seviyeleri ile akademik iyimserlik arasında ise pozitif ilişkiler bulunmuştur. Bu çalışmada ayrıca şehir merkezlerindeki öğretmenlerin, şehrin banliyölerinde ya da kırsal bölgelerde görev alan öğretmenlerden daha yüksek akademik iyimserlik düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

Wagner (2008) tarafından Virginia eyaletindeki ortaöğretim kurumlarında çalışan 1218 öğretmen üzerinde yapılan bir çalışmada örgütsel yurttaşlık, öğrenci başarısı ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenin veli ve öğrencilere güveni, ortak öz yeterlik ve akademik vurgu bileşenlerinin akademik iyimserlik gizil değişkeni tarafından açıklandığı bulunmuştur. Ayrıca Biyoloji, Amerikan Tarihi, İngilizce 11: okuma ve yazma (yazmada en az önemli) derslerindeki okul başarısıyla akademik iyimserlik arasında pozitif yönde önemli ilişkiler saptanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin sosyoekonomik seviyelerinin başarı üzerindeki etkisi kontrol edildiğinde bile iyimserliğin başarıyı açıklayan önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada örgütsel yurttaşlık ile iyimserlik arasında güçlü pozitif yönde ilişkiler bulunurken; sosyoekonomik seviyenin etkisi kontrol edildiğinde öğrenci başarısı ile örgütsel yurttaşlık arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Hoy, Woolfolk Hoy ve Beard (2009) tarafından Ohio eyaletinde bulunan 14 okulda görev yapan 260 sınıf öğretmeni üzerinde yaptıkları çalışmada akademik iyimserlik ile bileşenleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen genel uyum katsayıları, kuramsal modelin veride gözlenen değişimi tam olarak açıklamadığını göstermiş ve araştırmacılar üç boyutlu kuramsal yapıyı değiştirmeksizin değişim indekslerine bağlı modele hata kovaryansları ekleyerek modelin uyumunu yükseltmişlerdir. Bu araştırmada ayrıca öğretmenlerin genel yaşam iyimserlikleri ve destekleyici okul ortamı (kararlara katılma, iki yönlü iletişim, farklılıklara saygı, problemleri fırsatlar olarak görme, güven oluşturma ve hatalardan ders çıkarma) ile akademik iyimserlikleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Schumacher (2009), 56 ilköğretim okulunda ortak öz yeterlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma sonucunda, 3-5. sınıfların okuma ve matematik başarıları ile öğretmenlerin ortak öz yeterlik arasında pozitif anlamlı

ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin düşük sosyoekonomik seviyeleri kontrol edildiğinde, öğrencilerin okuma başarılarıyla öğretmenlerin ortak öz yeterlikleri arasında pozitif olmasına karşın istatistiksel bakımdan önemli olmayan ilişkiler saptanmıştır.

Sonuç olarak, bu güne değin yapılan araştırmalarda, akademik iyimserliğin akademik vurgu, ortak öz yeterlik ve öğretmenlerin öğrenci ve velilere güveni olmak üzere üç boyuttan oluştuğu; buna ilaveten akademik iyimserliğin sosyoekonomik düzeye ek olarak öğrenci başarısını yordadığı bulunmuştur. Bununla birlikte, özellikle akademik iyimserliği ölçmek amacıyla geliştirilen Hoy tarafından geliştirilen ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin araştırma sonuçları arasında farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Bu farklılıklar söz konusu ölçeklerin geçerliklerinin farklı örneklerde tekrarlanması gerektiğine işaret etmektedir. Bu düşünceden hareketle, Türkçeye uyarlanan akademik iyimserlik ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin sonuçlar, bulgular bölümünde verilmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın yapılacağı çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Hoy ve ark. (2006, 2009) tarafından geliştirilen Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen ve Okul Formlarını sınıf öğretmenlerine uyarlamayı amaçlayan bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Katılımcılar uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmada üç ayrı katılımcı grubuyla çalışılmıştır. Bunlardan ilki, ölçek maddelerinin İngilizce ve Türkçe ifadelerinin uygunluğunun araştırıldığı öğretmen adaylarıdır. İkincisi, test tekrar test güvenilirlik çalışmasının yapıldığı araştırma grubudur. Üçüncüsü ise, geçerlik çalışmasına katılan öğretmenlerdir. Üçüncü çalışmada, üç farklı zamanda, yaklaşık olarak aynı öğretmenlerden oluşan bir gruptan ölçümler elde edilmiştir. Bu aşamada, aynı öğretmenlere yönelik birden fazla uygulama yapılmasının amacı, ilk uygulamada elde edilen ölçümler üzerinde yapılan istatistiksel analiz sonuçlarının kabul edilebilir sınırlar altında kalması ve bu durumun katılımcıların yeterince güdülenmemiş olmalarından kaynaklanabileceğinin varsayılmasıdır. Bir başka nedeni ise araştırma için Kastamonu il Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış olmasıdır. Aşağıda katılımcı grupları hakkında bilgi verilmiştir.

3.2.1. Çeviri Uygunluğu

Uygulama 2009–2010 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği 4. sınıfa devam eden 50 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 21'i (% 42) erkek, 29'u (% 58) kadındır.

3.2.2. Test Tekrar Test Güvenirlik Çalışması

Uygulama 2009–2010 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde Kastamonu il merkezi ve ilçelerde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 50 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 25'i (% 50) erkek, 25'i (% 50) kadındır. Hizmet süreleri 1–15 yıl arasında değişmektedir. Araştırmanın yapıldığı okullarda görev yapan katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları EK 1'de sunulmuştur.

3.3.3. Geçerlik Çalışması

Birinci Uygulama

Kastamonu il merkezi ve ilçelerinde bulunan 60 resmi ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu 2009–2010 eğitim ve öğretim yılında bu okullarda görev yapan 650 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 350'si (% 53.85) erkek, 300'ü (% 46.15) kadındır. Hizmet süreleri 3–28 yıl arasında değişmektedir (ort: 12.79, ss = 6.00). Araştırmanın yapıldığı okullarda görev yapan katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları EK 2'de sunulmuştur.

İkinci Uygulama

Uygulama 2010–2011 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde Kastamonu il merkezine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 224 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 115'i (%51.33) erkek, 109'u (% 48.67) kadındır. Hizmet süreleri 8–36 yıl arasında değişmektedir. Hoy ve meslektaşlarının araştırmalarında benimsediği gibi, ortak özyeterliliğin incelenebilmesi için üç uygulamada araştırma grubu en az 15 öğretmenin görev yaptığı okullardan

oluşturulmuştur. Araştırmanın yapıldığı okullarda görev yapan katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları EK 3'te sunulmuştur.

Üçüncü uygulama

2010–2011 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Kastamonu il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan 653 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 341'i (% 52.22) erkek, 312'si (% 47.78) kadındır. Hizmet süreleri 3–38 yıl arasında değişmektedir. Araştırmanın yapıldığı okullarda görev yapan katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları EK 4'te sunulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda öğretmenlerin cinsiyetine ve kıdem yılına ilişkin iki soru bulunmaktadır (EK 5).

3.3.2. Akademik İyimsenlik Ölçeği (AİÖ)

Hoy ve ark. (2006, 2009) tarafından geliştirilen öğretmen ve okul formuna ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.2.2. Akademik İyimsenlik Ölçeği Okul Formu (AİÖOF)

Sınıf öğretmenlerinin okula ilişkin genel akademik iyimsenlik düzeyine yönelik algılarını ölçmek amacıyla Hoy ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen AİÖOF, akademik vurgu, ortak öz yeterlik ve öğretmenin öğrenci ve velilere güveni alt boyutlarından oluşmaktadır (EK 6). Öz yeterlik, öğretmenlerin gerekli faaliyetleri gerçekleştirmede okuldaki öğretmenlere ilişkin algılarını; akademik vurgu, öğrencilerine akademik açıdan başarılı olmaları için okuldaki öğretmenlerin ne derece baskı yaptıklarını; öğretmenlerin veli ve öğrencilere olan güveni ise öğrencilerin başarılı

olmak için çalışacaklarına ve velilerin de onlara destek olacaklarına dair okuldaki öğretmenlerin güvenini ölçmektedir.

Formun İngilizce versiyonunda öğrenci ve veliye olan öğretmen güveni için 10, akademik vurgu için 8 ve ortak öz yeterlik için 12 olmak üzere formda toplam 30 madde bulunmaktadır. Ortak öz yeterlikte 6 madde (3, 4, 8, 9, 11 ve 12. madde), öğrenci ve veliye olan öğretmen güveninde 1 madde (22. madde) ters puanlanmaktadır. Formda ilk 22 madde 1–6 arasında, son 8 madde ise 1–4 arasında derecelendirilmektedir. Bireysel değerlendirmeler için Hoy tarafından önerilen aşağıdaki standart puanlardan yararlanılmaktadır:

Standart Puanların Hesaplanması

$$\text{Ortak öz yeterlik (OOY)} = [100 * (\text{OOY} - \text{ortalama}) / \text{ss}] + 500$$

$$\text{Okuldaki öğretmenlerin veli ve öğrencilere güveni (OG)} = [100 * (\text{OG} - \text{ortalama}) / \text{ss}] + 500$$

$$\text{Okuldaki akademik vurgu (AV)} = [100 * (\text{AV} - \text{ortalama}) / \text{ss}] + 500$$

$$\text{Toplam Akademik İyimserlik Puanı} = [(\text{OOY}) + (\text{OG}) + (\text{AV})] / 3$$

AİÖÖF'den alınan puanların artması yüksek düzeyde iyimserliği gösterirken, düşük puan alınması karamsar bir bakış açısına işaret etmektedir. AİÖÖF İngilizce versiyonunun iç tutarlık katsayıları öğretmenin veli ve öğrenciye olan güveni için .79, akademik vurgu için .75 ve öz yeterlik için .72'dir (Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy 2009).

3.3.2.1. Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen Formu (AİÖÖF):

Sınıf öğretmenlerinin kendilerine ilişkin akademik iyimserlik düzeyini ölçmek amacıyla Hoy ve ark. (2009) tarafından geliştirilen AİÖÖF toplam 11 maddeden oluşmaktadır (EK 7). Formda bir madde (11. madde) ters puanlanmaktadır. AİÖÖF'nin alt boyutları öz yeterlik (3 madde), öğrenci ve velilerine güven (4 madde) ve akademik vurgudur (4 madde). Formda ilk 3 madde 1–9 arasında, son 8 madde ise 1–5 arasında derecelendirilerek puanlanmaktadır. Formdan alınan toplam puanın hesaplanmasında Hoy tarafından okul formu için önerilen standart puanlardan yararlanılmaktadır. Bu formda öğretmen ortalama puanı 500 olarak kabul edilmektedir. AİÖÖF'dan alınan

puanların artması (650 puan ve üstü) yüksek düzeyde iyimserliği gösterirken, düşük puan alınması (350 puan ve altı) karamsar bir bakış açısına sahip olunduğu anlamına gelmektedir. Çoğu öğretmen 350–650 arasında puanlar almaktadır. Akademik iyimserlik puanları normal dağıldığı varsayımıyla

Puan 200 ise, okulların % 99'undan daha düşük.

Puan 300 ise, okulların % 97'sinden daha düşük.

Puan 400 ise, okulların % 84'ünden daha düşük.

Puan 500 ise, ortalama puan

Puan 600 ise, okulların % 84'ünden daha yüksek.

Puan 700 ise, okulların % 97'sinden daha yüksek.

Puan 800 ise, okulların % 99'undan daha yüksek kabul edilmektedir.

AIÖÖF'nin İngilizce versiyonunun iç tutarlık katsayıları öz yeterlik boyutu için .73, güven boyutu için .79 ve akademik vurgu için .71'dir (Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy 2009).

3.3.3. İyimserlik Ölçeği:

İyimserlik Ölçeği, Balcı ve Yılmaz (2002) tarafından bireylerin kendilerini ne kadar iyimser olarak algıladıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. İyimserlik Ölçeği, 24 maddeden oluşmaktadır. İyimserlik Ölçeği dördümlü likert tipi bir ölçek olduğundan, ölçekten alınabilecek en yüksek puan 96, en düşük puan ise 24'tür. Puanın yüksek olması, bireyin kendisini "iyimser" olarak algıladığı biçiminde değerlendirilmektedir. Örnek maddeler EK 8'de sunulmuştur.

İyimserlik Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Balcı ve Yılmaz (2002) tarafından yapılmıştır. 290 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach alfa) .96 olarak bulunmuştur. Aynı çalışmada dört hafta ara ile iyimserlik ölçeğinin iki kez uygulanması sonucunda elde edilen test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .61 olarak hesaplanmıştır. İyimserlik Ölçeğinin testi yarılama yöntemiyle elde edilen güvenirlik katsayısı ise .91'dir. Geçerlik çalışması kapsamında İyimserlik Ölçeği, Yaşam Yönelim Testi (Aydın ve Tezer, 1991) ile birlikte uygulanmış ve iki ölçme aracı arasında .55 ilişki bulunmuştur. Ayrıca ölçek maddelerinin yapı

geçerliği, faktör analizi yapılarak incelenmiştir. Analiz sonucunda 24 maddenin toplam iki faktörde toplandığı ancak faktör yükleri incelendiğinde bir madde dışında diğerlerinin birinci faktörde toplandıkları görülmüştür. Bu bulgudan hareketle araştırmacılar ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir

3.3.4. Kişiler Arası Öz Yeterlik Ölçeği (KAÖYÖ):

Kişiler Arası Öz Yeterlik Ölçeği Brouwers ve Tomic (2001) tarafından geliştirilmiş, Çapri ve Kan (2006) tarafından da Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek öğretmenlerin öğrenci davranışlarını yönetme, meslektaşlarından ve idarecilerinden destek alma becerilerine ilişkin inançları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. KAÖYÖ “Sınıf yönetiminde algılanan öz yeterlik” inancı (14) , “Meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik” inancı (5) ve “İdarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik” inancı (5) olmak üzere üç alt boyutta, toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Maddeleri 1–5 arasında puanlanan KAÖYÖ’den alınabilecek toplam puanlar 24 ve 120 arasında değişmektedir (Çapri ve Kan, 2006). Ölçekten alınan puanların artması, öğretmenlerin ilgili alanda öz yeterliklerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

KAÖYÖ’den hem alt ölçek toplam puanları hem de ölçeğin bütününe ilişkin toplam puan elde edilebilmektedir. Çapri ve Kan tarafından yapılan çalışma sonucunda ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktörde yüke sahip 6 madde (8, 10, 14, 21, 23, 24) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 18 maddenin öz değerleri 1’in üzerinde olan 3 alt faktörlü bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Böylece, birinci alt faktörde 8, ikinci ve üçüncü alt faktörlerde ise 5’er madde yer almıştır. Bu üç faktörün birlikte ölçeğe ilişkin varyansın % 68,41’ini açıkladığı ve toplam ölçek puanı ile alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonların .49 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin örnekler EK 9’da sunulmuştur.

Ölçeğin orijinal formunun uygulanması Brouwers ve Tomic (2001) tarafından 32 okulda 540’ı erkek (% 65), 292’si kadın (% 35) toplam 832 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin yaş aralığı 21–62, hizmet süreleri de 0–39 arasında değişmektedir. Türkçeye uyarlama çalışması da Mersin Büyükşehir Belediyesi sınırları

içindeki çeşitli yerleşim birimlerinde görev yapan 784 ilköğretim, ortaöğretim, özel okul ve dersane öğretmeni üzerinde yapılmıştır.

KAÖYÖ'nün orijinal versiyonun geçerlik çalışmalarında ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Aynı zamanda ölçeğin bütünü için iç tutarlık katsayısı (α) .90, alt ölçekler için sırasıyla .90, .91, .82 olarak hesaplanmıştır (Brouwers ve Tomic, 2001). KAÖYÖ Türkçe formunun yapı geçerliği Çapri ve Kan (2006) tarafından faktör analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonucunda, ölçeğin İngilizce formunda olduğu gibi üç alt faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ayrıca, geçerlik çalışmaları kapsamında öğretmenlerin hizmet süreleriyle ölçekten alınan puanlar karşılaştırılmış ve hizmet yılı arttıkça öz yeterliğin yükseldiği ve bu ilişkinin kuramsal yapıya uygun olduğu ileri sürülmüştür. Bu çalışma kapsamında ölçeğin madde test korelasyonlarının .36 ile .77 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Ölçek puanlarının güvenilirliği, iç tutarlık katsayısı (Cronbach alfa) hesaplanarak incelenmiştir. Buna göre ölçeğin bütünü için iç tutarlık katsayısı (Cronbach alfa) .93, alt ölçekler için sırasıyla .91, .91, .89 olarak bulunmuştur. Tüm ölçek için test tekrar test güvenilirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

3.3.5. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği:

Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği Spielberger ve arkadaşları tarafından 1980–1983 yılları arasında geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye çevirisi Özer (1994) tarafından yapılmıştır. Toplam 34 maddeden oluşan ölçek üniversite öğrencilerine ve yetişkin gruplara uygulanabilmektedir.

Ölçek, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Öfke ifade tarzı alt ölçeği 3 alt boyuta ayrılmaktadır. Ölçekteki sürekli öfke maddeleri kişinin genelde kendisini nasıl hissettiğine; öfke ifade tarzına yönelik maddeler ise genelde ne kadar sıklıkla sözü edilen şekilde davranıldığına yönelik ifadeleri içermektedir. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeğinin ilk 10 maddesi sürekli öfke düzeyini ölçen ifadeleri içermektedir. Geriye kalan 24 madde ise, öfke ifade tarzı ile ilgilidir. Öfke tarzları öfkeyi dışa vurma, öfkeyi içte tutma ve öfkeyi kontrol etme olmak üzere üç boyutta sekizer maddeden oluşmaktadır (Özer, 1994). Ölçekte yer alan maddelere ilişkin örnekler EK 10'de sunulmuştur.

Spielberger tarafından yapılan güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayısının .73 ile .84 değerleri arasında değiştiği bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997). Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeğinin geçerlik çalışması benzer ölçekler yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Üniversite öğrencileri, nörotik hastalar ve yönetici gruplarına uygulanan Sürekli Kaygı (SL-Kaygı), Depresif Sıfatlar Listesi ve Öfke Envanteri ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeklerinin sonuçları karşılaştırılmış elde edilen korelasyonların .01 ve .001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Özer (1994) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alfa) “sürekli öfke” için .79; “kontrol altına alınmış öfke” boyutu için .84; “dışa vurulmuş öfke” boyutu için .78 ve “bastırılmış öfke” boyutu için ise .62 olarak bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997).

Bilge (1996), üç hafta ara ile ölçeği 93 üniversite öğrencisine iki kez uygulamış test tekrar test güvenilirlik katsayılarını sürekli öfke için .83; içe yönelik öfke için .71; dışa yönelik öfke için .80 ve öfkenin kontrolü için .82 olarak bulunmuştur. Kısaç (1997) 78 dört hafta ara iki kez uyguladığı Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi sürekli öfke için .72; öfke kontrolü için .76; içe yönelik öfke için .76; dışa yönelik öfke için .72 olarak hesaplamıştır. Akgül (2000) tarafından yapılan çalışmada da test tekrar güvenilirlik katsayıları öfke kontrol için .81; öfke içte için .81; öfke dışta için .84; sürekli öfke için .88 olarak bulunmuştur.

3.3.6. Utangaçlık Ölçeği:

Cheek (1990) tarafından geliştirilen Utangaçlık Ölçeği, Güngör (2001) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formunda 13 madde bulunmaktadır. Bununla birlikte, Güngör tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğe 7 madde daha eklenmiş, böylelikle 20 maddelik bir ölçek haline getirilmiştir. Ölçek 1–5 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 20–100 arasında değişmektedir. Örnek maddeler EK 11’de sunulmuştur. Utangaçlık Ölçeğinden alınan yüksek puan, bireyin utangaçlık düzeyinin yüksek olduğu ve kendisini “utangaç” olarak algıladığı biçiminde yorumlanmaktadır (Durmuş, 2007).

Cheek (1990) tarafından yapılan benzer ölçekler geçerliği çalışmasında, utangaçlık ile sosyal kaygı ölçeğinin sosyal kaçınma boyutu arasında .77, sosyal kaygı

boyutu arasında .86 ilişki elde etmiştir. Ayrıca, bireylere “Utangaçlık sizin için ne kadar problemdir?” sorusu sorulmuş ve alınan yanıtlarla utangaçlık ölçeği puanları arasında .68 korelasyon elde edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach alfa) .90; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Utangaçlık Ölçeği Türkçe Formunun güvenilirlik çalışması Güngör (2001) tarafından iç tutarlılık ve test tekrar test yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Ölçeğin, 78 öğrenciye üç hafta ara ile iki kez uygulanması sonucunda elde edilen korelasyon katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayısı .91’dir. Aynı çalışmada Güngör, benzer ölçekler yöntemi kullanarak Sosyal Durumlarda Kendini Değerlendirme Envanteri ile Utangaçlık Ölçeğini birlikte 84 kişilik bir üniversite öğrencisi grubuna uygulamıştır. Sonuçta, Utangaçlık Ölçeği ile Sosyal Durumlarda Kendini Değerlendirme Envanterinin sosyal kaygı boyutu arasında .71, kaçınma boyutu arasında .78 ilişki hesaplanmıştır. Bu çalışmadan ayrı olarak, Gökçe (2002) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısının (Cronbach Alfa) .87 olduğu bulunmuştur.

3.4. İşlem Yolu

3.4.1. Ölçek Uyarlama Çalışmasındaki Aşamalar

Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlama sürecinde Hambleton ve Bollwark (1991), Hambleton ve De Jong, (2003), Hambleton, Merenda ve Spielberger (2005), Hambleton ve Patsula (1999) ve Uluslararası Test Komisyonu (2010)’nun belirttiği aşamalar izlenmiştir. Bu aşamalar sırasıyla maddelerin İngilizceden Türkçeye çevrilmesi, İngilizce versiyonla Türkçe versiyondaki maddelerin eşdeğerliğinin belirlenmesi ve elde edilen Türkçe formun geçerliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesidir.

Hambleton ve Patsula (2000) farklı dil ve kültürlerle uygun yeni ölçekler geliştirmekten ziyade, var olan ölçekleri uyarlamanın gerekliliğine işaret etmektedirler. Buna gerekçe olarak, ölçek uyarlamanın yeni bir ölçek geliştirmekten daha ucuz ve daha az zaman almasını; uyarlama çalışmalarından elde edilen bulguların, uyarlanan ölçeğin geçerliği için de bir kanıt oluşturmasını ileri sürmektedirler. Ayrıca kültürler,

diller ya da etnik gruplar arası karşılaştırmaların yapılabilmesi için ölçek adaptasyonu gerekmektedir. Bununla birlikte, ölçeklerde yer alan kavramların diğer kültürlerde tam karşılıkları bulunmayabilir. Bu durum araştırmacıların kavramları, kültürel olarak denkleştirme noktasında sıkıntı yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu ve benzer güçlükler nedeniyle ölçek uyarlama çalışmalarında dikkat edilmesi gereken noktaları Hambleton ve Patsula (2000) şöyle ifade etmektedirler:

- Yapı eşitliği (her iki dilde ölçek benzer bir yapıyı ölçüyor mu?)
- Testin uygulanması (ölçeğin her iki dildeki versiyonu benzer şekilde uygulanıyor mu?)
- Ölçeğin biçimi (ölçeğin biçimi, her iki dildeki versiyonuna tam olarak uygun olacak mı?)
- Yanıtlama süresi (ölçeğin bir maddesinin orijinal dildeki versiyonu için harcanan zaman, diğer dildeki çevirisinde harcanan zamandan daha fazla mı olacak?)

Buna ek olarak,

- Ölçeğin hedef dile çevrilmesi (ön çeviri),
- Hedef dile çevrilen ölçeğin, orijinal dile geri çevrilmesi (geri çeviri),
- Orijinal ve çevrilen ölçeğin yeniden gözden geçirilmesi, bu iki çeviri arasındaki uyumsuzlukları ortadan kaldırılması, orijinal ve uyarlanan ölçeğin kültürler arası eşitliğinin incelenmesi. Bu basamakta kelimelerin anlamsal eşitliği, deyimler ve konuşma dilinde kullanılan sözcüklerin deyimsel eşitliği, kelimeleri çağrıştıran ya da betimleyen durumlardaki yaşantısal eşitlik incelenir.
- Orijinal ve uyarlanan ölçeğin eş değer olduğunun karşılaştırılması (geçerlik ve güvenilirliğini test etme) (Bonomi ve diğerleri, 1996; Guillemin ve diğerleri, 1993; akt: Hambleton ve Patsula, 2000).

3.4.2. AİÖ Okul ve Öğretmen Formlarının Türkçeye Çevrilmesi

Uyarlama çalışmasının başlangıcında, araştırmacı tarafından e-posta yoluyla Woolfolk Hoy ve Hoy'dan gerekli izinler alınmıştır (EK 12). Daha sonra, formlar araştırmacı ve tez danışmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri sırasında “To what extent can you craft good questions for your students?”, “ Teachers here don't have the skills needed to produce meaningful results.”, “The opportunities in this community help ensure that these students will learn.” vb. altı çizili ifadelerin ölçeğin orijinal formunda hangi anlamda kullanıldıkları Woolfolk Hoy ile yapılan yazışmalarda kesinleştirilmiştir. Bu işlemi takiben, Türkçe formların İngilizce formlarına uygunluğu, ABD’de doktora öğrenimleri sırasında Woolfolk Hoy’un öğrencisi olan ve akademik iyimserlik konusunu bilen iki akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca formların uygunluğu Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında görev yapan bir akademisyen tarafından daha değerlendirilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda, formların ifadeleri düzenlenmiştir. Daha sonra ölçeklerin İngilizce ve Türkçe formları 2009–2010 öğretim yılında Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği 4. sınıfına devam eden 50 öğrenciye araştırmacı tarafından ders saatinde uygulanmıştır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının dil eş değeri çalışmasında böyle bir grubun seçilmesinin bazı nedenleri bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bu öğretmen adayları, son sınıfta okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri sırasında okullarda staj yapmaktadırlar. Buna ek olarak, üniversitede aldıkları eğitim onları öğretmenlik mesleğine hazırlamaktadır. Başka deyişle, bu yılın sonunda okul yaşamları sona ermekte ve öğretmenlik mesleğine adım atmaktadırlar. Uygulama için seçilmelerinin bir başka nedeni, bu öğretmen adaylarının hem İngilizce hem de Türkçe bilmeleridir. MEB’de halen görev yapan sınıf öğretmenlerinden böyle bir grup oluşturabilmek mümkün görünmemektedir. Ayrıca uygulamada “Ölçek maddeleri sizi ne ölçüde yansıtıyor?” şeklinde değil, öğretmen adaylarından bir öğretmen gözüyle ölçeklerin Türkçe ve İngilizce formlarındaki ifadelerin uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler, ölçeğin dil eş değeri için daha önceden alınan uzman kanılarına destek niteliğindedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının yaşantı eksiklikleri nedeniyle, uygulama sonuçlarının geçerliği sınırlıdır. Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde sıra farkı ve Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve AİÖ Okul ve Öğretmen Formları dil eşdeğerlik bulguları Tablo 1 ve 2’de verilmiştir.

Tablo 1

AIÖ Okul Formunun İngilizce ve Türkçe Versiyonlarında Yer Alan Maddeler
Arasındaki Sıra Farkı Korelasyon Katsayıları

Maddeler	<i>rho</i>
1. <i>Teachers in this school are able to get through to the most difficult students.</i> Okulumdaki öğretmenler çok problemlı öğrencilerle başa çıkabilirler.	.93**
2. <i>Teachers here are confident they will be able to motivate their students</i> Burada öğretmenler öğrencilerini güdüleyebileceklerinden emindirler.	.98**
3. <i>If a child doesn't want to learn teachers here give up.</i> Burada öğretmenler derslerine çalışmayan öğrencilerden umutlarını keserler.	.93**
4. <i>Teachers here don't have the skills needed to produce meaningful results.</i> Burada öğretmenler verimli çalışmalar ortaya koyacak becerilere sahip <u>değildirler</u> .	1.00**
5. <i>Teachers in this school believe that every child can learn.</i> Bu okulda öğretmenler her öğrencinin öğrenebileceğine inanırlar.	.97**
6. <i>These students come to school ready to learn.</i> Okula gelen öğrenciler öğrenmeye istekli gelirler.	.84**
7. <i>Home life provides so many advantages that students are bound to learn.</i> Ev yaşantıları öğrencileri öğrenmeye yönlendiren kolaylıklar sunar.	1.00**
8. <i>Students here just aren't motivated to learn.</i> Burada öğrenciler öğrenmeye <u>güdülenmemektedir</u> .	.93**
9. <i>Teachers in this school do not have the skills to deal with student disciplinary problems.</i> Öğretmenler öğrencilerin disiplin sorunlarını çözme becerilerine sahip <u>değildirler</u>	1.00**
10. <i>The opportunities in this community help ensure that these students will learn.</i> Çevredeki olanaklar öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır.	.81**
11. <i>Learning is more difficult at this school because students are worried about their safety.</i> Öğrenciler okulda kendilerini güvende hissetmediklerinden, öğrenimde güçlük yaşanırlar.	.94**
12. <i>Drug and alcohol abuse in the community make learning difficult for students here.</i> Çevredeki alkol ve uyuşturucu kullanımı öğrenimi zorlaştırır.	.74**
13. <i>Teachers in this school trust their students.</i> Bu okulda öğretmenler öğrencilerinin dürüst davrandıklarına inanırlar.	.93**
14. <i>Teachers in this school trust the parents.</i> Öğretmenler velilerin dürüst davrandıklarına inanırlar.	.95**
15. <i>Students in this school care about each other.</i> Öğrenciler birbirlerini korurlar.	.97**
16. <i>Parents in this school are reliable in their commitments.</i> Bu okulda velilerin sözlerini tuttıklarına inanılır.	.93**
17. <i>Students in this school can be counted upon to do their work.</i> Öğrencilerin ödevlerini yaptıklarına inanılır.	.98**
18. <i>Teachers can count upon parental support.</i> Öğretmenler çalışmalarına velilerin destek olduklarına inanırlar.	1.00**
19. <i>Teachers here believe that students are competent learners.</i> Öğretmenler öğrencilerinin yetenekli olduklarına inanırlar.	1.00**

20. <i>Teachers think that most of the parents do a good job.</i>	.86**
Öğretmenler velilerin sorumluluklarını yerine getirdiklerini düşünürler.	
21. <i>Teachers can believe what parents tell them.</i>	.72**
Öğretmenler velilerin anlattıklarına inanırlar.	
22. <i>Students here are secretive.</i>	.79**
Bu okuldaki öğrenciler öğretmenlerine kendilerini açmazlar.	
23. <i>The school sets high standards for performance.</i>	.43**
Okulun başarı ölçütleri yüksektir.	
24. <i>Students respect others who get good grades.</i>	.80**
Öğrenciler başarılı olan arkadaşlarını takdir ederler.	
25. <i>Students seek extra work so they can get good grades.</i>	.83**
Öğrenciler yüksek notlar almak için fazladan çalışırlar.	
26. <i>Academic achievement is recognized and acknowledged by the school.</i>	.90****
Okulda başarılı olanlar belirlenir ve takdir edilir.	
27. <i>Students try hard to improve on previous work.</i>	.89**
Öğrenciler önceki çalışmalarını geliştirmek için çaba harcarlar.	
28. <i>The learning environment is orderly and orderly.</i>	.50**
Öğrenme ortamı düzenlidir.	
29. <i>The students in this school can achieve the goals that have been set for them.</i>	.85**
Bu okulda öğrenciler kendileri için konulan hedeflere ulaşabilirler.	
30. <i>Teachers in this school believe that their students have the ability to achieve academically.</i>	.46**
Bu okulda öğretmenler öğrencilerin başarılı olacak yetenekte olduklarına inanırlar.	

** $p < .01$

AİÖ Okul Formunun İngilizce ve Türkçe versiyonları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan analizlerde Spearman rho katsayıları kullanılarak maddeler arasındaki ilişkilerin en düşük .43 ile madde 23'de en yüksek olanlarının ise 1.00 tam katsayıyla Madde 4, 7, 9, 18 ve 19'da olduğu belirlenmiştir. Akademik İyimserlik Ölçeği İngilizce ve Türkçe Okul Formu alt boyutlarından alınan puanlar Pearson korelasyon katsayılarıyla da incelenmiştir. Analiz sonucunda ortak öz yeterlik için .97, öğretmenin veli ve öğrencilere güveni için .88, akademik vurgu için .93 ve toplam içinse de .91 ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar AİÖ Okul Formunun İngilizce ve Türkçe versiyonundaki maddeler arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. AİÖ Öğretmen Formu eşdeğerlik çalışmaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

AIÖ Öğretmen Formunun İngilizce ve Türkçe Versiyonlarında Yer Alan Maddeler Arasındaki Sıra Farkı Korelasyon Katsayıları

Maddeler	<i>rho</i>
1. <i>How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork?</i> Öğrencilerinizi okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?	.58**
2. <i>To what extent can you craft good questions for your students?</i> Öğrencilerinize nitelikli sorular sormada ne kadar beceriklisiniz?	.81**
3. <i>How much can you do to get children to follow classroom rules?</i> Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	.61**
4. <i>I trust the parents of my students.</i> Velilerin dürüst davrandıklarına inanırım.	.90**
5. <i>I can count on parent support.</i> Çalışmalarına velilerin destek olduklarına eminim.	.73**
6. <i>I trust my students.</i> Öğrencilerimin dürüst davrandıklarına inanırım.	.77**
7. <i>I have confidence in my students.</i> Öğrencilerimin başaracaklarına güvenirim.	.88**
8. <i>I ask students to explain how they get their answers.</i> Öğrencilerden yanıtlara nasıl ulaştıklarını açıklamalarını isterim.	.94**
9. <i>I don't accept shoddy work</i> Öğrencilerimin baştan savma ödevlerini kabul etmem.	.92**
10. <i>I give my students challenging work.</i> Öğrencilerime çaba harcamalarını gerektirecek ödevler veririm.	.96**
11. <i>I press my students to achieve academically.</i> Derslerde başarılı olmaları için öğrencilerime baskı yaparım.	.99**

** $p < .01$

Tablo 2'de görüldüğü gibi AIÖ Öğretmen Formunun İngilizce ve Türkçe versiyonlarında bulunan maddeler arasındaki (Spearman rho) ilişki .58 - .99 arasındadır.

Akademik İyimserlik Ölçeği İngilizce ve Türkçe Öğretmen Formu alt boyutlarından alınan toplam puanlar Pearson çarpımı korelasyon katsayıları kullanılarak da incelenmiştir. Sonuçta İngilizce ve Türkçe versiyonlardan alınan puanlar arasında öz yeterlik için .68, öğretmenin veli ve öğrencilere güveni için .83, akademik vurgu için .97 ve toplam içinse de .89 ($p < .01$) ilişki bulunmuştur. Bu katsayılar iki ölçüm arasındaki ilişkinin ortanın üstünde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, ilişkinin yüksek olmayışı nedeni ile öz yeterlik maddelerinin Türkçe karşılıkları uzman kanısı alınarak yeniden değerlendirilmiş ve başlangıçta yazılan ifadelerin uygun olduğuna karar verilmiştir. Bundan dolayı sonraki uygulamalarda ifadeler değiştirilmeden kullanılmıştır. Bu çalışmadan sonra Türkçe formlar 650 sınıf öğretmenine uygulanmış

ve bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Aşağıda bu analizler için gerekli verilerin hangi gruplardan elde edildiğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.4.3. Verilerin Toplanması

Çeviri Uygunluğu İçin Verilerin Toplanması

Akademik İyimserlik Ölçekleri İngilizce ve Türkçe formları 2009–2010 öğretim yılında Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği 4. sınıfına devam eden 50 öğrenciye araştırmacı tarafından ders saatinde uygulanmıştır. Öğrencilerden ilk derste İngilizce formları; ikinci derste ise Türkçe formları yanıtlamaları istenmiştir. Bu uygulamalar sırasında aynı zamanda ölçekteki ifadelerin öğretmen adayları tarafından anlaşılabilirliği de gözden geçirilmiştir.

Test Tekrar Test Güvenirlik Çalışması İçin Verilerin Toplanması

Akademik İyimserlik Ölçeği için uzman görüşleri de alınarak çeviri çalışması tamamlandıktan sonra, hazırlanan ölçek, ilk olarak 2009–2010 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde Kastamonu il merkezi ve ilçelerde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 50 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçekler iki hafta sonra uygulayıcı tarafından öğretmenlere yeniden uygulanmıştır.

Geçerlik Çalışması İçin Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının uygulanması için gerekli izinler Kastamonu ili İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır (EK 12). Formlar ilk iki uygulamada araştırmacı tarafından öğretmenlere teneffüs ve öğle arası saatlerinde uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak ilk uygulamada, Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarının yanı sıra İyimserlik Ölçeği, Kişiler Arası Öz Yeterlik Ölçeği, Sürekli Öfke Ölçeği ve Utangaçlık Ölçeği de sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Üçüncü uygulama ise, Kastamonu ili Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde “İlköğretim Kurumları Standartları” isimli seminer çalışmasına katılan sınıf öğretmenleri üzerinde yapılmıştır.

Uygulamalardan önce öğretmenlere araştırmanın amacı ve veri toplama araçları ile ilgili açıklamalar yapılmış, formların içten yanıtlamaları konusunda destekleri alınmaya çalışılmıştır. Araştırma sadece gönüllü olan öğretmenler üzerinde yapılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması çalışmasında çeviri uygunluğu sıra farkı korelasyon katsayısı (Spearman rho) kullanılarak incelenmiştir. Ölçeğin öğretmen ve okul formlarının yapı geçerlik çalışmalarında ise betimleyici ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Ayrıca Akademik İyimserlik Ölçeği Formlarının benzeme (convergent) ve ayırt etme (discriminant) geçerlikleri Pearson Moment Çarpım Korelasyon Katsayısı ile test edilmiştir. Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır. İşlemler SPSS 18, Lisrel 8.80 ve Factor 8.02 paket programlarıyla yapılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen ve Okul Formlarının güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına ilişkin bulgular verilmiştir.

4.1. Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarının Güvenirlik Çalışması Bulguları

Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarından elde edilen ölçümlerin güvenilirlik katsayılarını incelemek amacıyla üç gruptan elde edilen ölçümlerin iç tutarlık katsayıları ve bu çalışmadan ayrı olarak 50 öğretmen adayından 2 hafta arayla ölçeklerin iki kez uygulanmasından elde edilen ölçümler için hesaplanan test tekrar test güvenilirlik katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarının İç Tutarlık (Cronbach alfa) ve Test Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları

AİÖ		Madde sayısı	Test Tekrar test	Geçerlik Çalışma Grupları		
				İç tutarlık (Cronbach alfa)		
Form	Boyutlar		1. Uyg.	1. Uyg.	2. Uyg.	3. Uyg.
Okul	Ortak öz yeterlik	12	.86	.42	.46	.06
	Veli ve öğrenciye güven	10	.96	.46	.21	-.12
	Akademik vurgu	8	.95	.50	.25	.00
	Toplam	30	.92	.63	.56	.04
Öğretmen	Öz yeterlik	3	.93	.40	.64	-.08
	Veli ve öğrenciye güven	4	.80	.23	.39	-.03
	Akademik vurgu	4	.92	.26	.15	.12
	Toplam	11	.82	.47	.55	.02

Tablo 3'te görüldüğü gibi, Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formunun iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları ortak öz yeterlik için .06 - .46, veli ve öğrenciyi güven için -.12 - .46, akademik vurgu için .00 - .50 aralığında değişmektedir. Okul Formu için toplamda iç tutarlık katsayısı .04 - .63 arasındadır. Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen Formuna ait iç tutarlık katsayıları öz yeterlik için -.08 - .40, güven için -.03 - .39 ve akademik vurgu için .12 - .26 arasında değişmektedir. Formun bütünü için iç tutarlık katsayısı (tabakalanmış alfa) .02 - .47 aralığındadır. Bununla birlikte, Okul ve Öğretmen Formları alt boyutlarının test tekrar test güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, kararlık katsayılarının .80 - .96 arasında değiştiği görülmektedir.

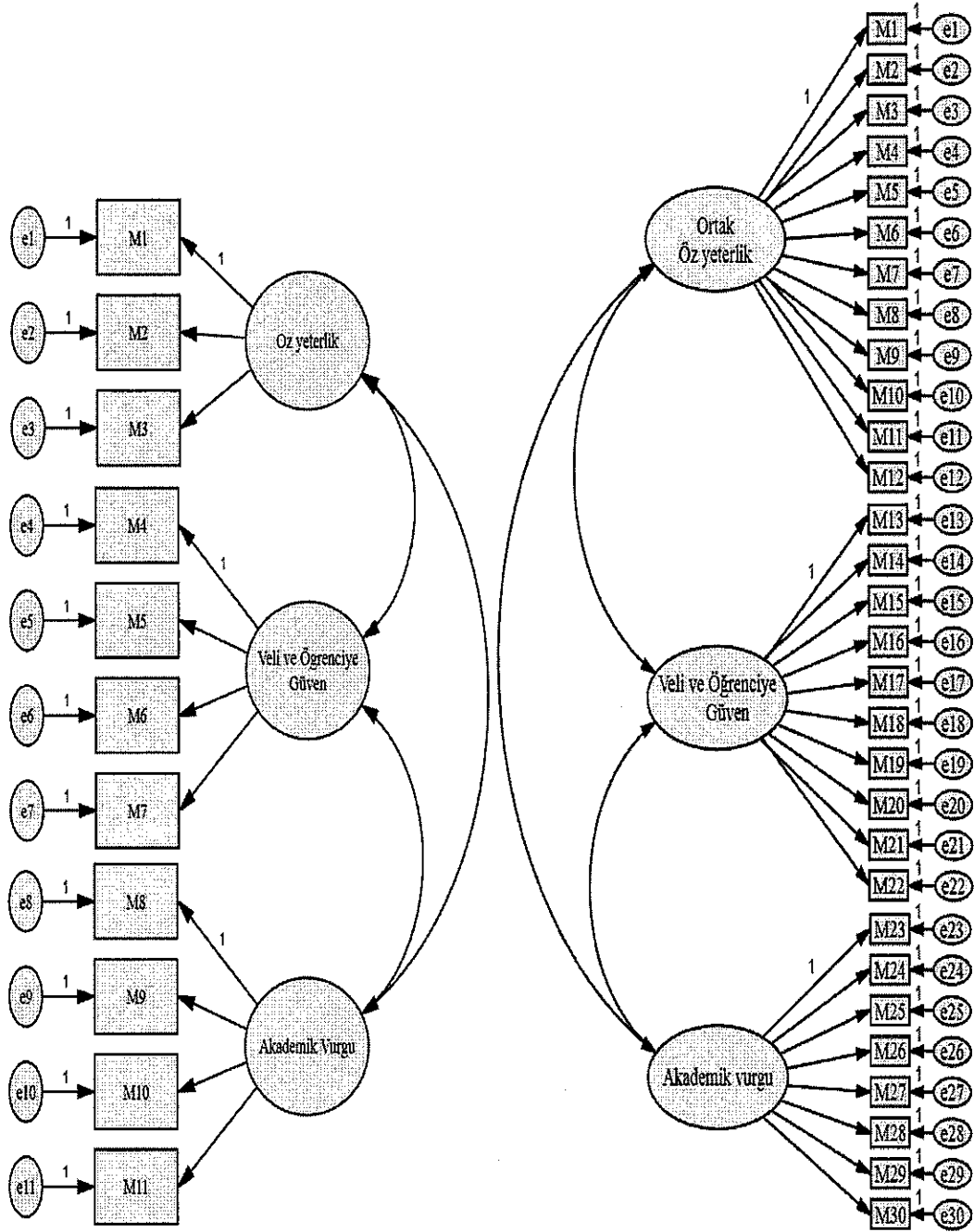
Tablo 1 ve 2'de verilen rho katsayılarının .43 - 1.00 arasında olması, maddelerin İngilizce ve Türkçe versiyonlarındaki ifadelerin oldukça benzer olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, kararlılık katsayıları .80 - .96 arasında değişmektedir. Kararlık katsayılarının yüksekliği iki ayrı zamanda ölçülen niteliğin önemli miktarda değişme göstermediği anlamına gelebilir. Ayrıca iki uygulama arasında gözlenen puan farklılıkları, ilk uygulamanın öğretmenlerin iyimserlik düzeylerini artırabilecek olmasından kaynaklanabilir (**Okul formu için $\bar{X}_{test} = 93$; $\bar{X}_{retest} = 95$; $t_{49} = 2.46$; $P = .02$**). Test tekrar test güvenilirlik çalışmalarında, güvenilirlik katsayısını azaltan bu duruma reaksiyon (reactivity) denilmektedir (Murphy ve Davidshofer, 1998). Öte yandan, test tekrar test güvenilirlik çalışmasından elde edilen korelasyon katsayılarındaki yüksekliğin, ilk uygulamada verilen yanıtların hatırlanmasına da bağlı olmadığı düşünülmektedir. Uygulamalar iki hafta ara ile yapıldığından devretme (carry-over) adı verilen bu etkinin söz konusu olmadığını akla getirmektedir. Diğer yandan, Tablo 3'te, yüksek kararlık katsayılarına karşın, düşük iç tutarlık katsayılarının elde edildiği görülmektedir. Bilindiği gibi, iç tutarlık katsayısı testteki madde sayısı ve maddeler arasındaki korelasyon katsayılarının ortalamasına bağlıdır (Murphy ve Davidshofer, 1998). Öğretmen Formundaki boyutlar 3-4 madde ile temsil edilmektedir. Bu durumda, iç tutarlık katsayılarının düşük olmasının bir nedeni olarak faktörlerdeki madde sayısının az olması ileri sürülebilir. Nunnally (1978) çok somut kişilik özelliklerinin bile yaklaşık 10 madde ile ölçülmesi gerektiğini ifade etmektedir (akt. Saunders ve Munro, 2000). Buna göre, iç tutarlık katsayılarını yükseltmek için bir çözüm yolu olarak madde sayısının artırılması önerilebilir.

Kline (1998) ölçümlerin .70 civarında güvenilirliğe sahip olmalarının yeterli olduğunu ileri sürmektedir. Güvenirlik, ölçüm sonuçlarının hatalardan arınıklık derecesi olarak açıklandığından, ölçümün en az .50'sinin gerçek varyanstan kaynaklanması gerektiği, çoğu açıklamada benimsenen bir kriter olarak ileri sürülmektedir ($.70^2 \approx .50$) Bununla birlikte, Farry (2000) .40 - .50 arasındaki güvenilirlik katsayılarına sahip ölçümlerin gruplar arasındaki ortalama puan farklılıklarının test edilmesinde kullanılabileceğini dile getirmektedir. Bu açıklamalar ışığında, ilk iki uygulama sonucundan hareket ederek, ölçeklerden elde edilen toplam puanların sadece grup karşılaştırmalarında kullanılabileceği ancak alt boyutları ayrı ayrı kullanmanın mümkün olmayacağı söylenebilir. Bu bulgular ışığında araştırmanın ilk alt amacı olan "Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarından elde edilen ölçümlerin güvenilirlik katsayıları yüksek midir?" sorusu test tekrar test güvenilirlik katsayıları yüksek, iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları ise düşüktür şeklinde yanıtlanabilir.

İç tutarlık (Cronbach alfa) katsayılarının düşük elde edilmesi, söz konusu ilişkileri açıklayan birden fazla ilişkisiz faktörün veri setinden çıkarılabiliyor olmasına bağlı olabilir. Bu durum aynı zamanda kuramsal olarak öngörülen faktörlerin veri setindeki ilişkileri açıklayamadığı anlamına da gelebilmektedir. Bu düşüncenin geçerliğini test etmek amacıyla analiz sürecinin bir sonraki aşamasında üç ayrı uygulamadan elde edilen veriler üzerinde önce doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, daha sonra bunu betimleyici faktör analizlerin yapılması izlemiştir. Sonuçlar aşağıda verilmiştir.

4.2. Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarının Geçerlik Çalışması Bulguları

Veri analizinin ikinci aşamasında, Akademik İyimserlik Ölçeğinin Öğretmen ve Okul Formlarına ilişkin kuramsal model test edilmiştir. Kuramsal modelde tanımlanan ilişkiler Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6: Akademik İyimsizlik Ölçeği Öğretmen ve Okul Formları Kuramsal Modeli

Şekil 6'da görüldüğü gibi, Akademik İyimsizlik Ölçeği Öğretmen Formunda öz yeterlik, öğrenci ve velilere güven ve akademik vurgu boyutlarında toplam 11 madde bulunmaktadır. Okul Formunda ise ortak öz yeterlik, öğrenci ve velilere güven ve akademik vurgu boyutlarında toplam 30 madde yer almaktadır. Söz konusu kuramsal model üç ayrı zamanda elde edilen veriler kullanılarak doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarının
Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Kuramsal model		χ^2	Sd	χ^2/sd	CFI	GFI	AGFI	RMSEA
Okul Formu	I. Uygulama	1615.82	402	4.02	.50	.86	.84	.07
	II. Uygulama	1462.71	402	3.64	.16	.68	.63	.11
	III. Uygulama	580.52	402	1.44	.11	.94	.94	.03
Öğretmen Formu	I. Uygulama	128.51	41	3.13	.71	.97	.94	.06
	II. Uygulama	48.96	41	1.19	.94	.96	.94	.03
	III. Uygulama	58.00	41	1.41	.56	.98	.97	.03

Tablo 4’te görüldüğü gibi, okul formuna ilişkin genel uyum katsayılarının çoğu kabul edilebilir düzeyin altındadır. Öğretmen Formunda ise her ne kadar genel uyum katsayıları yüksek görünse de, analiz sonuçlarında “kovaryans matrisi pozitif tanımlanamadı” ve “negatif varyans” uyarıları alınmıştır. Bu uyumlar parametre tahminleri ve parametre hataları kovaryans matrisleri pozitif olmadığından elde edilmektedir. Bu duruma eksik gözlemin fazla oluşu, değişkenler arasındaki doğrusal bağımlılık, parametre sayısının fazla gözlemin yetersiz ya da herhangi bir değişken değerinin sabit olması neden olmaktadır. Bu durumda maksimum likelihood yöntemiyle elde edilen tahminlerin geçerliği düşmektedir. Sonuç olarak, Türkçe formun uygulanmasından elde edilen verilerce kuramsal olarak öngörülen üç boyutlu yapının doğrulanmadığı söylenebilir. Kaldı ki, kuramsal yapıya uygun olarak madde faktör ilişkileri tanımlanıp iç tutarlık katsayıları hesaplandığında da oldukça düşük güvenilirlik değerlerine erişilmiştir. Özgüven (2003) geçerliğin ön koşulunun güvenilirlik olduğunu belirtmektedir. Bu durumda, güvenilir bir ölçümün geçerli olduğu da ileri sürülemez. Bu doğrultuda, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçümlerin güvenilirliğinin altında yatan nedenlerden birinin, tanımlanan madde faktör ilişkilerinin Türkçe formdan elde edilen veriler için geçerli olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular ışığında araştırmanın ikinci alt amacı olan “Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarının yapı geçerlik katsayıları yüksek midir?” sorusu: Genel uyum katsayıları düşüktür. Maddeler arasındaki kovaryansı açıklamada üç faktörlü model yetersizdir. Genel uyum katsayıları kabul edilebilir sınırlar altında kaldığından modeldeki hata terimleri ve faktör yükleri (regresyon ağırlıkları) incelenmemiştir şeklinde yanıtlanabilir.

Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak, ölçek uyarlama çalışmasının 3. aşamasında, önce ilk örneklerde betimleyici faktör analizi yapılmış, daha sonra aynı işlemler diğer iki uygulamadan elde edilen veriler üzerinde de tekrarlanarak analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Betimleyici faktör analizleri, Lorenzo-Seva ve Ferrando (2011) tarafından yazılan Factor 8.02 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu programla ilk uygulama için polikorik ve sonraki iki uygulamada polikorik korelasyonlarla yakınsama gerçekleşmediğinden Pearson korelasyonlar üzerinde temel bileşenler analizi yapılmış, boyut sayısının belirlenmesinde paralel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen Formu
Temel Bileşenler ve Paralel Analiz Sonuçları ve KMO Değerleri

Bileşen / Madde	Varyans Oranları (%) ve Varimax Döndürmeli Faktör Yükleri								
	Paralel analiz ^a	I. Uygulama			II. Uygulama			III. Uygulama	
	Özdeğer	Özdeğer	F1	F2	F3	Özdeğer	F1	F2	Özdeğer
Öz yeterlik									
1	1.27	1.91*			.58	2.11*	.79		1.26
2	1.19	1.29*			.61	1.32*	.68		1.19
3	1.14	1.15*			.54	1.14	.68		1.15
Veli ve Öğrencilere Güven									
4	1.10	1.02			.52	1.04		.43	1.13
5	1.06	1.00			.42	1.00		.63	1.06
6	1.02	.90	.63			.94		.56	1.00
7	.99	.86	.72			.92	.49		.94
Akademik Vurgu									
8	.95	.78	.53		.35	.79		.48	.89
9	.92	.77		.37		.67		.43	.83
10	.88	.70	.36	.65		.55		.44	.79
11	.84	.61		.77		.50			.74
KMO		.62 (Orta)			.62 (Orta)			.49 (Kabul edilemez)	
Açıklanan toplam varyans		.40			.31				

^a Kişi sayısı*11 maddelik bir veri seti için random sayılardan oluşturulmuş 500 ayrı örneklemden elde edilen ortalama özdeğerler

Akademik İyimselik Ölçeği Öğretmen Formunda 11 madde yer almaktadır. Tablo 5'te ilk sütunda bu bileşenler sıralanmıştır. Tabloda ayrıca her bir bileşene ait de Tablo 5'te görüldüğü gibi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği katsayısı ilk iki uygulamada .62, son uygulamada ise .49'dur. KMO katsayısı maddeler arasındaki Pearson korelasyon katsayılarının büyüklüklerini kısmi korelasyon katsayılarının büyüklükleriyle karşılaştırmakta ve büyük KMO değerleri değişkenler arası ilişkilerin faktör analizi için uygun olduğu anlamına gelmektedir (Yu, 2004). Kaiser (1970) KMO değerinin .60 civarında olması durumunda orta (mediocre), .50'ye yakın olması durumunda kötü (miserable) ve .50'nin altında kalması durumunda ise kabul edilemez olduğunu ifade etmektedir (Dziuban ve Shirkey, 1974). Field (2005) örneklem büyüklüğünün yeterli olması durumunda KMO değerinin en az .50 olması gerektiğini belirtmektedir. Pallant (2002) ise, KMO'nun .60 olması gerektiğini dile getirmektedir. Bu açıklamalara dayalı olarak, 3. uygulamadaki KMO değerinin .60'ın altında kalması, veri setindeki ilişkilerin faktör analiziyle ele alınamayacağı anlamına gelmektedir. Ayrıca 3. uygulamadan elde edilen özdeğerler, paralel analiz sonucunda elde edilen özdeğerlerden daha küçüktür.

İlk uygulamada açıklanan toplam varyans .40 olup, .30'un üstündeki faktör yükleri incelendiğinde, veli ve öğrencilere güven boyutunda yer alan 4 ve 5. maddelerin öz yeterlik (madde1-madde 3) boyutunda yer aldıkları görülmektedir. Ayrıca vurgu boyutunda yer alan 8. madde, güven ve öz yeterlik boyutlarına yük yüklemektedir. Bu boyutların güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .39, .44 ve .27'dir.

İkinci uygulamada açıklanan toplam varyans .31 olup, öz yeterlik maddelerinin (m1-m3) birinci boyutta; akademik vurgu ile veli öğrenciye güven maddelerinin ise birleşerek ikinci boyutta yer aldıkları görülmektedir. Ayrıca veli ve öğrencilere güven boyutunda yer alan madde 7, bu uygulamada öz yeterlik boyutunda yer almıştır. Bu boyutların güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .54 ve .43'tür.

Sonuç olarak, Tablo 5'te de görüldüğü gibi, gerek ilk uygulamadaki üç faktörlü gerekse de ikinci uygulamadaki iki faktörlü çözümlenmeden öğretmen güveni ve vurgu boyutlarına ilişkin herhangi bir açıklama yapılamayacağı anlaşılmaktadır. Öz yeterlik boyutu ise üç uygulamadan sadece ikincisinde elde edilmiştir.

Bu analizden ayrı olarak, Akademik İyimselik Ölçeği Okul Formu için de benzer bir çalışma yapılmıştır. İlk uygulama için Polikorik ve sonraki iki uygulamada polikorik korelasyonlarla yakınsama gerçekleşmediğinden Pearson korelasyonlar üzerinde temel bileşenler analizi yapılmış, boyut sayısının belirlenmesinde paralel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Akademik İyimselik Ölçeği Okul Formu
Temel Bileşenler ve Paralel Analiz Sonuçları ve KMO Değerleri

Faktör	Varyans Oranları (%)					
	Paralel analiz	I. Uygulama			II. Uygulama	III. Uygulama
		Özdeğer	Açıklanan varyans	α		
1	1.47	3.12*	.10	.22	3.95*	1.49*
2	1.41	1.87*	.06	.56	2.56*	1.44*
3	1.35	1.78*	.06	.42	2.13*	1.38*
4	1.31	1.54*	.05	.40	2.02*	1.34*
5	1.28	1.49*	.05	.48	1.75*	1.32*
6	1.25	1.35*	.04	.44	1.50*	1.28*
7	1.22	1.23*	.04	.50	1.40*	1.25*
8	1.19	1.19*	.04	.39	1.33*	1.21*
9	1.16	1.17*	.04	.36	1.25*	1.19*
10	1.13	1.17*	.04	.58	1.18*	1.15*
29	.71	.41			.05	.62
30	.68	.38			.00	.60
		KMO	Top. Var.		KMO	
		.60	.53		.00	.48

Tablo 6'da görüldüğü gibi, ilk uygulamada KMO değeri orta, sonraki iki uygulamada ise kabul edilemez ($< .50$) düzeydedir. İlk uygulamada toplam varyansın .53'ünü açıklayan 10 boyut, random sayılarla üretilen özdeğerlerden daha büyüktür. Diğer uygulamalarda farklı sonuçların elde edilmesi, ilk uygulamadaki sonuçların örnekleme sınırlı olduğunu ve genellenemeyeceğini göstermektedir. Bununla birlikte, ilk uygulamadaki verilerden kuramsal yapıya ulaşıp ulaşılamayacağını test etmek için dik döndürmeli ve faktör sayısının 1-10 arasında değiştiği 10 ayrı analiz yapılmıştır. EK

13'te görüldüğü, bu analizlerin hiçbirinde bir bütün olarak maddeler ait oldukları kuramsal faktörlere yük yüklememektedirler.

4.3. Akademik İyimselik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarının Benzeme (Convergent) ve Ayırt etme (Discriminant) Geçerliğine Ait Bulgular

Akademik iyimselik Hoy (2006)'lar tarafından son yıllarda tanımlanan ortak öz yeterlik, öğretmenin veli ve öğrencilere güveni ve akademik vurgu boyutlarından oluşan ikinci düzey bir yapıdır. Kuramsal temelleri açık bir şekilde tanımlanmasına karşın, bu yapının ölçümüne yönelik çalışmaların yeni olduğu söylenebilir. Dolayısıyla araştırma kapsamında uyarlanan ölçeğin başka yapılarla karışmadan akademik iyimseliği ölçtüğünü göstermek, ölçekten elde edilen ölçümlerin geçerliğine destek oluşturabilir. Bu düşünceden hareketle, araştırma kapsamında Akademik İyimselik Ölçeklerinin, İyimselik, Kişilerarası Öz Yeterlik (sınıf yönetiminde öz yeterlik, idarecilerden algılanan öz yeterlik, meslektaşlardan algılanan öz yeterlik) ve Öfke Ölçekleri ile yüksek (Convergent Validity); Utangaçlık Ölçeği ile (Discriminant Validity) düşük düzeyde ilişkilerinin bulunacağı varsayılmıştır. Bunu test etmek amacıyla I. uygulamadan elde edilen ölçümler üzerinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir. Korelasyon katsayılarının önem düzeyinin belirlenmesinde I. tip hatayı önlemek amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır ($.05/22 = .003$).

Tablo 7

Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formu ile İyimserlik, Kişiler Arası Öz Yeterlik, Öfke ve Utangaçlık Ölçeklerine İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Öğretmen			Okul			İyimserlik	Öz yeterlik			Utangaçlık	Sürekli Öfke
	Öz yeterlik	Veli ve öğrencilere güven	Akademik vurgu	Ortak öz yeterlik	Veli ve öğrencilere güven	Akademik vurgu		Sınıf yönetiminde	Meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin	İdarecilerden elde edilen desteğe ilişkin		
Öğretmen	Öz yeterlik											
	Veli ve öğrencilere güven	-.23										
	Akademik vurgu	-.41	.26									
Okul	Ortak öz yeterlik	-.08	-.01	.33								
	Veli ve öğrencilere güven	.13	-.12	-.04	-.21							
	Akademik vurgu	-.29	-.11	.12	.19	.02						
	İyimserlik	-.14	.28	.02	.09	-.43*	.19					
Öz yeterlik	Sınıf yönetiminden	.00	-.22	-.21	-.29	-.02	.13	-.22				
	Meslektaşlardan elde edilen	-.09	.34	.19	-.16	-.14	-.22	.03	.11			
	İdarecilerden elde edilen	-.00	-.14	-.21	-.11	-.10	.01	-.10	.45*	.16		
	Utangaçlık	.14	.05	.42*	.22	-.08	.06	-.09	-.15	.09	-.17	
	Sürekli öfke	.03	.15	-.08	.14	-.18	-.19	.15	-.08	.01	-.03	-.20

* $p < .003$

Tablo 7’de görüldüğü gibi, Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen ve Okul Formları ile Kişilerarası Öz Yeterlik, İyimserlik, Utangaçlık ve Öfke Ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları beklenen yönde ve düzeyde bulunmamıştır. 22 ikili ilişkiden üçüne ait önem düzeyi .003’den küçüktür. Geriye kalan 19 ikili ilişkiye ait önem düzeyi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir. Ayrıca akademik vurgu (öğretmen formu) ile utangaçlık ($r = .42$); veli ve öğrenciye güven (okul formu) ile İyimserlik arasında ($r = -.43$) sürpriz ilişkiler bulunmuştur. Bu bağlamda araştırmanın son alt amacı olan “Akademik İyimserlik Ölçeklerinin İyimserlik, Kişilerarası Öz Yeterlik ve Sürekli Öfke Ölçekleriyle yüksek (benzeme-Convergent geçerliği); Utangaçlık Ölçeği ile düşük (ayırma-Discriminant geçerliği) düzeyde ilişkileri var mıdır?” sorusu, Tablo 8’deki korelasyon katsayılarıyla Akademik İyimserlik Ölçeğinin benzeme ve ayırt etme geçerliklerine ilişkin bir yorum yapılamayacağı söylenebilir, şeklinde yanıtlanabilir.

Araştırmanın başlangıcında benzeme geçerliğiyle ilgili olarak İyimserlik ve Akademik İyimserlik Ölçekleri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki beklenmiştir. Aydın ve Tezer (1991) tarafından yapılan çalışmada iyimserlik ile akademik başarı

arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Benzer bir ilişki, akademik iyimserlikle başarı arasında da gözlenmiştir (Goodard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Hoy, Sweetland ve Smith, 2002; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Ayrıca Goleman (1998) iyimserliğin temelinde kişinin hayatındaki olaylarla baş edebileceğine ve zorluklara göğüs gerebileceğine dair bir inancın olduğunu belirtmektedir (Balcı ve Yılmaz, 2002). Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formunda “Okulumdaki öğretmenler çok problemlili öğrencilerle başa çıkabilir.” “Öğretmenler öğrencilerin disiplin sorunlarını çözmeye becerilerine sahip değildirler.” şeklinde maddeler bulunmaktadır. Bu araştırma sonucu ve ölçek ifadelerindeki anlamsal benzerlikten hareketle, iki ölçek arasında beklenen pozitif yöndeki yüksek ilişki, bulgular tarafından desteklenmemiştir.

Benzeme geçerliğiyle ilgili bir başka beklenti, Kişiler Arası Öz Yeterlik Ölçeği ile Akademik İyimserlik Ölçeği arasında pozitif yönde, yüksek bir ilişkinin bulunmasıydı. Bu çalışmada uyarlanan Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen ve Okul Formlarında “Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlıyorum.” “Öğretmenler çalışmalarına velilerin destek olduklarına inanırlar.” şeklinde maddeler yer almaktadır. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi, Akademik İyimserlik Ölçeği maddeleri, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını nasıl kontrol ettiklerine ilişkin ifadelerden meydana gelmektedir. Ayrıca Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen ve Okul Formları öz yeterlik alt boyutuna sahiptir. Bu düşünceyle iki ölçek arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki beklenmiş ancak bulgular bu beklentiye desteklenmemiştir.

Benzeme geçerliğiyle ilgili ele alınan son ilişki, Sürekli Öfke Ölçeği ile Akademik İyimserlik Ölçeği arasındadır. Yavuzer (2007) sürekli öfkeyi, çok sayıda durumun can sıkıcı ya da engelleyici olarak algılanması ve buna bağlı olarak sık sık durumluk öfke yaşanması olarak tanımlamaktadır. Bu tanım göz önünde bulundurulduğunda, çoğu durumda engellendiğini ya da haksızlığa uğradığını düşünüp sık sık öfke yaşayan kimselerin iyimser bir bakışa sahip olmayacakları ileri sürülebilir. Bu düşünceden hareketle sürekli öfkesi yüksek kimselerin Akademik İyimserlik Ölçeğinden düşük puanlar alması beklenebilir. Bu bağlamda iki ölçek arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmasının, Akademik İyimserlik Ölçekleri için kanıt oluşturulabileceği düşünülmüş ancak bulgular bu düşünceyi de desteklenmemiştir.

Bu araştırmada son olarak ayırt etme geçerliği kapsamında Utangaçlık leđi ve Akademik İyimserlik lekleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. İki lek arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması, ölçeklerin farklı yapıları ölçtükleri anlamına geleceğinden, çalışmanın başlangıcında iki ölçek arasında anlamlı herhangi bir ilişkinin bulunmayacağı dūřınılmıřtır. Bununla birlikte, araştırma sonucunda elde edilen sūrpriz ilişkiler, Akademik İyimserlik lekleri Tūrke Formlarının ayırt etme geçerliklerinin dūřuk olduğuna işaret etmektedir.

Akademik İyimserlik leđi Tūrke Formlarının kuramsal yapıyı yansıtmamasına ũlkemize zgū bazı uygulamalar yol açmış olabilir. Rotter (1966) denetim odağını ‘pekiştirmenin bireyin davranışlarına bağlı olduğuna dair inancı şeklinde tanımlamaktadır (akt: Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Bu tanım doğrultusunda öğretme davranışlarının pekiştirilmesinin, çevresel etkenlerin denetiminde olduğu yönünde inanç taşıyan öğretmenlerin dışsal; diğer yandan, başarısız ve gūdūlenmesi dūřuk öğrencilerin öğrenme sūrelerini nitelikli hale getirmek için gereken öğretme davranışlarının pekiştirilmeleri üzerinde kendisinin belirleyici olduğu inancı taşıyan öğretmenlerin ise içsel denetimli oldukları söylenebilir (Henson, 2001). Bilindiđi gibi, ũlkemizde öğretmenlerin çalışmaları okul mūdūrleri ve eğitim mūfettiřleri tarafından değerlendirilmekte ve bu değerlendirme sonuçları öğretmenlerle ayrıntılı biçimde paylaşılmamaktadır. Dolayısıyla okullarda öğretmenler üzerinde dışsal bir denetimin olduğu söylenebilir. Deđerlendirmenin gizli ve daha çok yargılama ve denetlemeye dayalı yapılması şeklindeki benzer çevresel koşullar, öğretmenlerin öz yeterliklerindeki gözlenen farklıları zamanla trpūlemiř olabilir.

Yurtdıřında đretmen deđerlendirilmesi öđretmenlerin kendileri tarafından yapılmaktadır ve bu deđerlendirmeye öz deđerlendirme denilmektedir. Okul mūdūrū öđretmene kendi kendisini deđerlemek ũzere bir deđerleme formu vermekte ve kiři kendisini nasıl algılıyor ve grūyorsa o řekliyle deđerlendirmektedir. Öđretmenlerden böylesine bir deđerleme istenmesinin nedeni kiřinin kendi performansı hakkında dūřūncelerini öđrenmek ve onları teřvik eden etkenlerin neler olduđunu anlamaktır. Okul mūdūrū, đretmen tarafından doldurulan formu daha sonra alarak kendi yaptıđı deđerlendirmeye rtūřen veya çatıřan noktaları saptama řansı elde etmektedir. rtūřmeyen noktaları isterse đretmen ile açık bir grūřme yaparak tartıřmaktadır (Acar, 2000). Bu yöntemin öđretmenlerin öz yeterliklerini geliřtirici bir rol oynadıđı

düşünülebilir. Dolayısıyla farklı çevresel koşullar ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının faktör yapısını değiştirmiş olabilir.

Akademik iyimserliğin başka bir alt boyutu olan öğretmenin veli ve öğrencilere olan güveni, ülkemizde yurt dışında olduğu kadar öğrenci başarısında etkili bir faktör olmayabilir. Şöyle ki; öğretmenler ile velilerin, öğretmenler ile öğrencilerin ve veliler ile öğrencilerin arasındaki bu güvenin sağlanmasında okullarda etkili olan birim okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleridir. Bununla birlikte, ABD’de okul-veli ve toplum ilişkisi, veli-öğretmen dernekleri tarafından sağlanmaktadır. Her okul çevresinde bu dernekler mevcuttur. Bu dernekler eğitimin kalitesinin artırılması ve iyi bir eğitim ortamının hazırlanması bakımından oldukça önemli rol üstlenirler. ABD’de eğitim konusu yalnız öğretmen ve okula bırakılmamış, geniş çapta özel kuruluşlarla vatandaşlara eğitime çeşitli katkı rolleri verilmiştir. Bu roller vatandaş tarafından gönüllü olarak üstlenilmiştir. Öğrencilere pedagojik rehberlik sağlanması için öğrenci velileri özel eğitimlerden geçirilmektedir. Öğrencilerin sağlıklı yetişmeleri için aile dernekleri aracılığı ile aileler arasında sıkı işbirliğine gidilmektedir. Aynı zamanda ailelerin çocuklarına nasıl bir eğitim aldırarak istedikleri konusundaki arayışları söz konusudur. ABD’ de eğitim reformlarının yürütülmesi ve olumlu sonuçların alınmasında sivil toplum örgütleri ile velilerin katkısı yanında bilimsel çözümler de önemi büyüktür. Ayrıca ABD’de eğitim sistemde federal yönetimin kontrolü bulunmamaktadır. Her eyaletin eğitim bakanlığı seçilmiş bir kurul tarafından denetlenir ve bölgelere ayrılmıştır. Kamu (devlet) okul sistemi eyalet ve yerel yönetimlerden ödenek almakta yani federal yönetimden ödenek almamaktadır (Balci, 2009). Türkiye’de ise velilerin okula katılımı ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında bir genelge ekinde öğrenci- veli - okul sözleşmesi yayımlanmıştır. Bu sözleşme; velinin okulun işleyişi, kuralları ve okul ile velinin karşılıklı hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Sözleşmede velinin haklarından birisi de “Okul yönetimine katılmak” olarak belirlenmiştir. Ayrıca 2.5.2006 tarih ve 26156 sayılı Resmi Gazetede yer alan İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde “Demokrasi bilincinin geliştirilmesi amacı ile öğrenci, öğretmen, yönetici, personel ve velilerce; kurumda işbirliği, işbölümü, seçme, seçilme, katılma ve düşüncelerini açıklayabilme gibi demokratik kuralların uygulandığı, sevgi, saygı ve hoşgörüye dayalı bir çalışma ortamı oluşturulur. İlköğretim kurumlarında açıklık, güvenilirlik ön planda tutulur. Eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin kurul ve komisyonlarca yürütülmesi, öğrenci,

öğretmen, veli ve çevrenin gözetim ve denetimine açık tutulması sağlanır.” denilmiştir. Bununla birlikte, okullarda geleneksel ve merkezi yönetimin etkisiyle katılımın yetersiz olduğu, eğitimle ilgili mevzuatta öğretmen, öğrenci ve velilerin kararlara katılımlarının sınırlı olduğu söylenebilir (Karaman Kepenekçi, 2003). Çelikten (2003) “ideal bir okul müdürünün taşıması gereken nitelikler” konusunda müdür adayları üzerinde yaptığı araştırmada, müdürün öğretmenleri yönetim kararlarına etkili olarak katması ve onlardan kendini soyutlamaması gerektiğini ortaya koymuştur. Can (2004) okul yöneticilerinin demokratik katılımı ilgili düşünce ve davranışlarını tespit amacıyla öğretmen algılarına başvurduğu çalışmasında yöneticilerin “okulda fonksiyonel katılımı (öğretmen, öğrenci, veli) demokratik ve özgür bir yönetim sergileme davranışlarının “düşük” düzeyde, yani yetersiz algılandığını belirlemiştir. Karakütük (2001) araştırma bulgularından hareketle yöneticilerin öğretmen ve velileri karar sürecine katmadıklarını belirtmektedir. Yukarıda belirtilen araştırmalardan da anlaşılacağı gibi, yeniden düzenlenen mevzuatlara karşı okullarımızda katılım halen istenilen düzeyde görünmemektedir. Bu da, Akademik İyimserlik Ölçeğine verilen yanıtların ayırt edici olmamasına, bu sonucun yeniden düzenlenen mevzuatlara rağmen uygulamada veli-toplum-okul ilişkisinin eğitim sistemi içerisindeki yerinden kaynaklanmasına bağlanabilir.

Akademik iyimserliğin diğeri bir alt boyutu olan akademik vurgu, öğretmenin başarıyı sağlamada göstermiş olduğu çaba, ısrarlılık ve beceri yönetimi olarak ifade edilebilir. Bir tür motivasyon olarak ifade edilebilen akademik vurgunun işlevi, okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleriyle sağlanabilir. Çünkü eğitsel rehberlik hizmetleri kapsamında çalışılan bir konu olan motivasyon ve güdülenme akademik başarının artırılmasında gereklidir. Dolayısıyla, öğrencilerin verimli bir öğrenim yaşantısı geçirmesi akademik vurgu ile yakından ilişkili olup, bu konuda yapılan çalışmalar güdülenmenin akademik çıktılar üzerinde önemli ve güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Vallerand ve Bissonnette, 1992). Diğeri bir deyişle, akademik vurgu sayesinde güdülenmişlik düzeyi yüksek olan öğrenciler, akademik yaşantıları boyunca gereken görevleri (sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okuma ödevi yapma vb.) yerine getirirken daha başarılı olmaktadır. Bu bağlamda, akademik yaşantıda güdülenme önemli bir yer tutmakta ve problem çözme becerilerinin, özgüven ve sorumluluk duygusunun kazandırıldığı okul rehberlik uygulamaları, okulların akademik iyimserlik düzeylerinin yükseltilebilmesi için de büyük önem taşımaktadır.

Akbaş (2001) ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan işbirliğini inceleyen araştırmasında okullardaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan işbirliğinin yüksek düzeyde olmasında okullardaki yüksek idare desteği, geliştirici iletişim, olumlu PDR anlayışı, psikolojik danışmanın çaba ve motivasyonu, isteklilik, eğitime ve gelişime önem verme, koruyucu ve önleyici rehberlik anlayışı, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık, sorumlulukların yerine getirilmesi, danışman rolünün benimsenmesi, velilerin katılımı ve öğrenci sayısının azlığının etkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca işbirliğinin düşük düzeyde olmasında ise düşük idare desteği, engelleyici iletişim, olumsuz PDR anlayışı, danışmanın düşük motivasyonu, danışman rolünün benimsenmemesi, isteksizlik, sorun çözmeye yönelik rehberlik anlayışı, sorumlulukların yerine getirilmemesi, ders programlarının yoğunluğu, yönetmeliklerin yetersizliği, veli katılımının azlığı, öğrenci ihtiyaçlarına duyarsızlık ve öğrenci sayısının fazlalığı söz konusudur. Okulda öğrenci ile sürekli olarak beraber olan kişi sınıf öğretmenidir. Öğretmen, öğrencinin her yönüyle bir bütün olarak gelişimi ve uyumundan birinci derecede sorumlu olan kişidir. Yöneticisi, uzmanı, öğretmeni ve diğer elemanları ile birlikte, eğitim sürecinde görev alan tüm personelin ortak amacı, öğrencinin kendini gerçekleştirmesine uygun ortam sağlamaktır. Kuşkusuz, öğretmen, öğrenci ile daha uzun süre bir arada olduğu için onun gelişimini daha yakından izleme; böylece eğitimsel, mesleki, kişisel ve sosyal problemlerini daha iyi tanıma ve ona yardımcı olmaya uygun bir konumdadır. Bu durum, sınıf öğretmenine, rehberlik açısından önemli görev ve sorumluluklar yüklenilmesinin temel gerekçelerinden birini oluşturmaktadır. Bununla birlikte, okullarda yeterli sayıda psikolojik danışman bulunmadığından bu hizmetleri yürütecek sınıf öğretmenlerinin uygulamalarının sınırlı kalmasına sebep olabilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinde rehberlikle ilgili bir görev algısı geliştirilemedikçe, sınıf öğretmenlerine yüklenen bu sorumluluklar kâğıt üzerinde kalmaktadır.

Yukarıda ifade edilen durumlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde ülkemizde istenilen düzeyde gelişememiş bir psikolojik danışma ve rehberlik anlayışının bulunması, psikolojik danışmanlardan beklenen bazı görevlerin sınıf öğretmenlerinin yürütmesi ve sınıf öğretmenlerinin alanla ilgili bilgi ve becerilerinin sınırlı olması, öğretmenin veli ve öğrenciye güveninin ya da akademik başarı için veli desteğinin gelişmiş ülkelerde olduğu gibi algılanmamasına yol açabilir. Bu düşünceler

doğrultusunda akademik iyimserliğin kültürel kaynaklarının irdelenmesi gerektiği ileri sürülebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5. 1. Sonuçlar

Bu araştırmada Hoy ve arkadaşları (2006–2009) tarafından geliştirilen Akademik İyimserlik Ölçeği Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Çalışma kapsamında Türkçeye çevrilen Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen ve Okul Formlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Çalışma sonunda Türkçeye çevrilen Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen ve Okul Formlarının test tekrar test güvenirlik katsayıları yüksek; iç tutarlık katsayıları düşük bulunmuştur. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizleri Türkçe formların uygulanmasından elde edilen veri setinde, maddeler arasındaki ilişkileri açıklamakta üç boyutlu kuramsal yapının yetersiz olduğunu göstermiştir. Bunu takiben, yapılan betimleyici faktör analizleri sonucunda da yorumlanabilir, kuramsal yapıya uygun örüntüler elde edilememiştir. Bu çalışmalardan ayrı olarak, benzeme ve ayırt etme geçerlikleri kapsamında Akademik İyimserlik Ölçeği Türkçe Formları ile İyimserlik, Kişilerarası Öz Yeterlik, Öfke ve Utangaçlık Ölçekleri arasındaki ilişkiler beklenen yönde ve düzeyde bulunmamıştır. Bu sonuçlar Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Türkçe Formlarının geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

5. 2. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Akademik İyimserlik Ölçeği Öğretmen Formunda alt boyutlar üçer madde ile temsil edilmektedir. İç tutarlık katsayılarını yükseltmek amacıyla ölçekteki madde sayısı arttırılabilir.
2. Akademik iyimserliğin kuramsal temellerini oluşturan öz yeterlik, öğretmenin öğrenci ve veliye olan güveni, akademik vurgu gibi faktörler tek boyutlu bir yapıdan oluşmayabilirler. Dolayısıyla bu alt boyutların kuramsal açıdan sınırları yeniden tanımlanmalı ve buna uygun madde havuzu oluşturulmalıdır.
3. İlgili boyutlarda yoklanan özelliğe sahip olanla olmayanları ayıracak nitelikte maddeler yazılmalıdır.
4. Madde kökünde farklı ya da yanlış anlaşılmaya fırsat verecek genel ifadeler (opportunities in this community, meaningful results vb.) yerine herkesçe aynı anlama gelebilecek somut ifadeler tercih edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, N. (2000). **İnsan Kaynakları Yönetimi**. Ankara: MPM Yayınları.
- Akbaş, S. (2001). **İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Rehberlik Hizmetlerinin Yürütülmesinde Oluşturulan İşbirliğinin İncelenmesi**. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akgül, H. (2000). **Öfke Denetimi Eğitiminin İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öfke Denetimi Becerilerine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyıldız, H.(1996). The Evaluations of Teacher Candidates About Effective Teacher Features on The Ideal – Practical Level. **Teacher Training for the Twenty-First Century**, 39-50, İzmir.
- Andrew S. & Vialle W. (1998). Nursing Students' Self Efficacy, Self Regulated Learning and Academic Performance in Science. **Nursing Times**, 76, 427-435.
- Armeli, S. Gunthert K., Lawrence, C. (2001). Stressor Appraisals, Coping and Post-Event Outcomes: The Dimensionality and Antecedents of Stress-Related Growth. **Journey of Social Psychology**, 20, 366-395.
- Aydoğan D. (2008). **Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı ve Öz-Yeterlik İle Açıklanabilirliği**. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Aydın, G. ve Tezer, E. (1991). İyimserlik, Sağlık Sorunları ve Akademik Başarı İlişkisi. **Psikoloji Dergisi**, Cilt 7, Sayı: 26, 2-9.
- Balcı, A. (2009). **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri**. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akedemi Yayıncılık.
- Balcı, S. ve Yılmaz, M.(2002). İyimserlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14, 54-60.
- Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2000). **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York: W.H. Freeman and Company.

- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. **Current Directions in Psychological Science**, 9 (3), 77-78.
- Beard, K.S. (2008). **An Exploratory Study of Academic Optimism and Flow of Elementary School Teachers**. Doctor of Philosophy, Ohio State Üniversitesi.
- Beard, K. S., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A (2009). Academic Optimism of Individual Teachers: Confirming a New Construct. Working Paper, Ohio State University.
- Belcher T. J. (2009). **Optimism, Psychological Well-Being, and Quality Of Life in Females With Fibromyalgia Syndrome**. Doctor of Philosophy, Capella University.
- Bıkmaz, F. H. (2004). **Öz Yeterlik İnançları, Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. Editörler: Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilge, F. (1996). Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Sürekli Kızgınlık Düzeyleri ve Kızgınlıklarını İfade Biçimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13, 75-80.
- Birney, P. (2004) **Academic Emphasis: Teacher Perceptions of its Relationship to Organizational Climate Factors**. Doctor of Philosophy in the Graduate School of the Texas Üniversitesi.
- Bowditch-James, L. & Buono A. F. (1989). **A Primer on Organizational Behaviour**. Chicago: Chicago University Pres.
- Bryk, A. S., Lee, V. E. & Holland, P. (1993). **Catholic Schools and The Common Good**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carver, C. & Scheier, M. (2002). **Optimism**. In S. J. Lopez and C. R. Synder (Eds), *Handbook of Positive Psychology*, New York: Oxford University Pres.
- Celep, C. (2000). **Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coleman, J.S. (1990). **The Foundations of Social Theory**. Cambridge: Harvard University Press.
- Crocker, P. J. (2007). **Organizational Climate, Teacher Beliefs, and Professional Development: An Investigation of the Relationships**. Doctor of Philosophy in Educational Leadership and Policy Studies Virginia Beach, Virginia.

- Çalık, E. (2008). **İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin ve Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Ankara.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 18, 69 – 73.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 2, Sayı 1, 48-61.
- Çingır, Ş. (2004). Okulda Etkili Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Yönetimi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 161.
- Çoban, D. (2010). **Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki**. Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Deal, T.E & Peterson, K.D. (1999). **The Principal's Role in Shaping School Culture**. Washington: U.S. Department of Education.
- Demirel, Ö. (2008). **Eğitimde Program Geliştirme**. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (1997). **Etkili Eğitim Yöneticisi Davranışları**. Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duffy-Friedman, M. (2007). **Academic Optimism in High Schools**. Doctor of Philosophy, Cleveland State Üniversitesi.
- Durmuş, E. (2007). **Yaratıcı Dramayla Bütünleştirilmiş Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeyine Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Emler, B. H. & Smith, R. (1977). **Personnel Management: Human Resources Systems Approach**, West Publishing Co., U.S.A.
- Ertekin, Y. (1978). **Örgüt İklimi**. Ankara: Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Field, A. P. (2005). **Discovering Statistics Using SPSS**. (2nd edition). London: Sage.

- Forehand, G. A. & B. Von Haller, G. (1964). Environmental Variation in Studies of Organizational Behaviour. **Psychological Bulletin**, Volume 62, Number 6, 361-382.
- Friedman, I. & Kass, E. (2001). Teacher Self-Efficacy: A Classroom-Organization Conceptualization. **Teaching and Teacher Education**, **18**, 675-686.
- Fukuyama, F. (2001). Social Capital, Civil Society and Development. **Third World Quarterly**, **22**, 1.
- George, J. M. (2002). **Organizational Behavior** (3. Edition). New Jersey: Prentice Hill.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. **Journal of Educational Psychology**, **76**(4), 569-82.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. & Hoy, A.W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Effect on Student Achievement. **American Education Research Journal**, **37** (2), 479-507.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. & Woolfolk Hoy, A.W. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. **Educational Researcher**, **33**(3), 3-13.
- Goddard, R.D., LoGerfo, L. & Hoy, W.K. (2004). High School Accountability: The Role of Perceived Collective Efficacy. **Educational Policy**, **10**, 403-425.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000). Academic Emphasis of Urban Elementary Schools and Student Achievement: A Multi-Level Analysis. **Educational Administration Quarterly**, **36**, 683-702.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2001). Teacher Trust in Students and Parents: A Multilevel Examination of The Distribution and Effects of Teacher Trust in Urban Elementary Schools. **Elementary School Journal**, **102**, 3-17.
- Güngör, A. (2001). Utangaçlık Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi**, **2**, 17-22.
- Hambleton, R. K. & Patsula, Liane. (2000). **Adapting Tests for Use in Multiple Languages and Cultures. Laboratory of Psychometric and Evaluative Research Report**. U,S; Massachusetts; 2000-01-00. Corp. Authors: Massachusetts University, Amherst. School of Education.

- Harju, B. L. & Bolen, L. M. (1998). The Effects of Optimism on Coping and Perceived Quality of Life of College Students. **Journal of Social Behavior And Personality**, 13(2), 185-200.
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. **Annual Meeting of the Educational Research Exchange**. Texas University.
- Hoy, W. K. (2001). The Pupil Control Studies: A Historical, Theoretical and Empirical Analysis. **Journal of Educational Administration**, 39, 424-441.
- Hoy, W. K. (2002). Faculty Trust: A Key to Student Achievement. **Journal of School Public Relations**, 23 (2), 88-103.
- Hoy, W. K., Gage, C. O. & Tarter, J. C. (2006). School Mindfulness and Faculty Trust: Necessary Conditions For Each Other? **Educational Quaterly**, 42 (2), 236-255.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. (1997). Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement. **Educational Administration Quarterly**, 33, 290-311.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). **Educational Administration: Theory, Research and Practice** (8th ed.). New York: McGraw Hill.
- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). **Quality Middle Schools: Open and Healthy**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., & Smith, P. A. (2007). Influence: A Key To Successful Leadership. **The International Journal of Educational Management**, 21, 158-167.
- Hoy, W., Sweetland, S.R. & Smith, P.A. (2002). Toward An Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy. **Educational Administration Quarterly**, 38, 77-93.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic Optimism: A Second Order Confirmatory Analysis. in W. K. Hoy, and Miskel, C. G. (Eds.), **Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes**, (135-149). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2009). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. **American Educational Research Journal**, 43 (3), 425-446.

- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Bliss, J. R. (1990). Organizational Climate, School Health and Effectiveness: A Comparative Analysis. **Educational Administration Quarterly**, 26 (3), 260-279.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (1991). **Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate**. Newbury Park, CA: Sage.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning and Measurement of Trust. **Review of Educational Research**, 70, 547-593.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. **Teaching and Teacher Education**, 17, 783-805.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The Conceptualization and Measurement of Faculty Trust in Schools. in W. K. Hoy and C. Miskel (Eds.), **Studies in Leading and Organizing Schools**, 181-207. Greenwich, CT: Information Age.
- Hurn, C. J. (1993). **The Limits And Possibilities of Schooling: An Introduction To The Sociology of Education**. (3. Edition). Boston: Allyn And Bacon.
- Kısaç, İ. (1997). **Üniversite Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Sürekli Öfke İfade Düzeyleri**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kolenikov, S. & Bollen, K. A. (2008). Testing Negative Error Variances: Is heywood Case a Sympton of Misspesification? 27.05.2011 tarihinde <http://web.missouri.edu/~kolenikovs/papers/heywood-8.pdf>'den indirildi.
- Kumashiro, K. (2000). Toward A Theory of Anti-Oppressive Education. **Review of Educational Research**, 70, 25-53.
- Kurz, N. M. (2006). **The Relationship Between Teachers' Sense of Academic Optimism and Commitment to the Profession**. Presented in Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the Graduate School of the Ohio State University.
- Lee, V. E., Dedrick, R. F. & Smith, J. B. (1991). The Effect of the Social Organization of Schools and Teachers' Efficacy and Satisfaction. **Sociology of Education**, 64 (3), 190-298.
- Litwin, G. H. & Stringer A. R. (1968). **Motivation and Organizational Climate**. Boston: Harvard University Press.

- McGuigan, L. (2005). **The Role of Enabling Bureaucracy and Academic Optimism In Academic Achievement Growth**. Dissertation Paper Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in The Graduate School of the Ohio State University.
- McGuigan, L. & Hoy, W. (2006). Principal Leadership: Creating a Culture of Academic Optimism to Improve Achievement for All Students. **Leadership And Policy in Schools**, 5, 1-27.
- Morgan, G. (1998). **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor** (Çev. Bulut, G.). İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Murphy, K. R. & Davidshofer. (1998). **Psychological Testing: Principles and Applications**. 4th edn. Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Murphy, J. F., Weil, M., Hallinger, P. & Mitman, A. (1982). Academic Press: **Translating High Expectations into School Policies and Classroom Practices. Educational Leadership**.
- Nonis, S. A. & Wright, D. (2003). Moderating Effects of Achievement Striving and Situational Optimism on the Realationship Between Ability and Performance Outcomes of College Students. **Research In Higher Education**, 44 (3). 327-346.
- Ott, J. S. (1989). **The Organizational Culture Perspective**. Chicago: Dorsey Press.
- Özata, H. (2007). **Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması**. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 4 (4), 411-433
- Özer, K. (1994). Sürekli Öfke (SL-Öfke) ve Öfke İfade Tarzı (Öfke-Tarz) Ölçekleri Ön Çalışması. **Türk Psikoloji Dergisi**, 9 (31):26-35.
- Özgüven, İ. E. (2003). **Psikolojik Testler**. 5. Baskı. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Pajares, F. (2001). Toward a Positive Psychology of Academic Motivation. **The Journal of Educational Research**, 95 (1), 27-35.
- Pallant, J. (2002). **SPSS Survival Manual, a Step by Step Guide to Data Analysis Using Spss for Windows (Version 12)**, Allen and Unwin.

- Peterson, C. (2000). The Future of Optimism. *American Psychologist*, **55**, 44-55.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). **Character Strengths and Virtues: A Handbook of Classification**. New York: Oxford University Press.
- Piliavin, J. A. (2003). Doing Well by Doing Good: Benefits for the Benefactor. in C. L. M. Keyes and J. Haidt (Eds.), **Flourishing: Positive Psychology and The Life Well Lived**. Washington, DC: American Psychological Association.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' Beliefs About Teaching and Learning: a Constructivist Perspective. *American Educational Research Journal*, **100**, 354-395.
- Pritchard, R. D. & Karasick, W. B. (1973). The Effects of Organizational Climate On Managerial Job Performance and Satisfaction. **Organizational Behaviour And Human Performance**, Volume 9, 126-146.
- Ryff, C. D. & Singer, B. (2003). Flourishing Under Fire: Resilience as a Prototype of Challenged Thriving. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), **Flourishing: Positive Psychology and the Life Well Lived**. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savaşır, Ş. ve Şahin, N. H. (1997). **Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1993). On The Power of Positive Thinking: The Benefits of Being Optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, **2**, 26-30.
- Schumacher, D. F. (2009). **Collective Teacher Efficacy and Student Achievement**. Doctor of Education. Western Illinois University.
- Schouse, R. C. & Brinson, K. (1995). **Sense Of Community and Academic Effectiveness in American High School: Some Cautious, Yet Promising Evidence From NELS: 88**. Paper Presented at the Annual Meeting of The University Council for Educational Administration, Salt Lake City, UT.
- Seligman, M. (1998). Positive Social Science. *APA Monitor*, **29** (2), 5.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2001). Positive Psychology an Introduction. *American Psychological Association*, **55** (1), 5-14.
- Seligman, M. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. In C. Synder and S. Lopez (Eds.), **Handbook of Positive Psychology**. 3-12. New York: Oxford.

- Seligman, M. (2007). **Öğrenilmiş İyimserlik**. Çev. Semra Kunt Akbaş, Ankara: HYB Yayıncılık.
- Sheldon, K. M. & King, L., (2001). Why Positive Psychology is Necessary. **American Psychologist** **56** (3), 216-217.
- Smith, P. A. & Hoy, W. K. (2007). Academic Optimism and Student Achievement in Urban Elementary Schools. **Journal of Educational Administration**, **45**, 556-568.
- Smith Y. (2008). **Academic Optimism of Schools: An Investigation of The Constructy Validity of Academic Optimism**. Doctor of Philosophy, St. John's University. New York.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). **Using Multivariate Statistics**. 5th Ed. Boston: Allyn And Bacon.
- Tagiuri, R. & Litwin H. G. (1968). Organizational Culture: A Key to Financial Performance. **Organizational Climate and Culture** (Ed. B. Schneider), San Francisco: Jossey-Bass.
- Truscott, S. D. & Truscott, D. M. (2004). A Professional Development Model for The Positive Practice of School-Based Reading Consultation. **Psychology in The Schools**, **41** (1).
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. **Review of Educational Research**, **68**, 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. **Teaching and Teacher Education**, **17**, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2002). The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs. **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**.
- Tural, N. (2002). Öğrenci Başarısında Etkili Okul Değişkenleri ve Eğitimde Verimlilik. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt **35**, Sayı 1-2.
- Wagner, C.A. (2008). **Academic Optimism of Virginia High Schools Teachers: Its Relationship To Organizational Citizenship Behaviors and Student Achievement**. Doctor Of Philosophy, The College Of William And Mary In Virginia.

- Weinstein, R. (2002). **Reaching Higher: The Power of Expectations in Schooling**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wethington, M. (2003). Turning Points As Opportunities for Psychological Growth. In C. L. M. Keyes and J. Haidt (Eds.), **Flourishing: Positive Psychology and The Life Well Lived**. Washington, DC: American Psychological Association.
- Woolfolk, A. (2004). **Educational Psychology** (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. & Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. **Journal of Educational Psychology**, **82**, 51-64.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. & Kurz, N. (2008). Teacher's Academic Optimism: The Development and Test of A New Construct. **Teaching and Teacher Education**, **24**, 821-834.
- Woolfolk-Hoy, A. & Spero R.B. (2005). Changes In Teacher Efficacy During The Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. **Teaching and Teacher Education**, **21**, 343-356.
- Vallerand, R., & Bissonnette, R. (1992). On The Predictive Effects of Intrinsic, Extrinsic, And Amotivational Styles On Behavior: A Prospective Study. **Journal of Personality**, **60**, 599-620.
- Yavuzer, H. (2007). **Ana-Baba ve Çocuk**. 19. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yu, B. (2004). [http://www.eng.fiu.edu/cee/ce/Air Pollution Research/Bo Yu/ Principal component analysis/some facts fo PCA.html](http://www.eng.fiu.edu/cee/ce/Air%20Pollution%20Research/Bo%20Yu/Principal%20component%20analysis/some%20facts%20fo%20PCA.html) adresinden alınmıştır.
- http://www.aliquote.org/articles/tech/multvar/22_Appendix_6.pdf'den alındı.

EKLER

EK 1

**Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine ve Hizmet Sürelerine ve
Çalıştıkları Okullara İlişkin Frekans ve Yüzdeler (Test Tekrar Test
Güvenirlilik Çalışması)**

Sıra	Okulun adı	Toplam öğretmen sayısı	Sınıf Öğretmeni	
			Erkek	Kadın
1	Şehit Ramazan Akkaya YİBO (Pınarbaşı)	26	6	4
2	Atatürk İ.Ö.O. (Azdavay)	16	1	5
3	75. Yıl Cumhuriyet YİBO (Azdavay)	31	5	5
4	Nedime Kaya İ.Ö.O.(Ağlı)	24	1	4
5	Seydiler YİBO (Seydiler)	22	2	5
6	Şehit Yavuz Ulutaş İ.Ö.O.	18	7	5

EK 2

**Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine ve Hizmet Sürelerine ve
Çalıştıkları Okullara İlişkin Frekans ve Yüzdeler (I. Uygulama)**

Sıra	Okulun adı	Toplam öğretmen sayısı	Sınıf Öğretmeni	
			Erkek	Kadın
1	Abdülhakhamit İ.Ö.O.	26	3	4
2	Akkaya YİBO	24	1	4
3	Ali Fuad Darendede İ.Ö.O.	53	4	13
4	Atabey İ.Ö.O.	18	4	2
5	Atatürk İ.Ö.O.	16	2	4
6	Behçet Necatigil İ.Ö.O.	17	4	3
7	Candaroğulları İ.Ö.O.	45	9	7
8	Ceritoğlu İ.Ö.O.	18	3	4
9	Cumhuriyet İ.Ö.O.	17	5	2
10	Darendede İ.Ö.O.	23	9	3
11	Duruçay İ.Ö.O.	15	4	2
12	Elyakut İ.Ö.O.	15	2	10
13	Gazipaşa İ.Ö.O.	49	4	10
14	İhsan Ozanoğlu İ.Ö.O.	16	6	-
15	İsfendiyar İ.Ö.O.	28	5	5
16	Karaş İ.Ö.O.	16	2	4
17	Kuzeykent İ.Ö.O.	45	9	12
18	Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O.	31	8	5
19	Merkez İ.Ö.O.	55	7	12
20	Org. Atilla Ateş İ.Ö.O.	20	4	9
21	Orhan Şaik Gökyay İ.Ö.O.	52	13	11
22	Reşit Çubukçuoğlu İ.Ö.O.	17	5	1
23	Şehit Şerife Bacı İ.Ö.O.	47	3	7
24	Şehit Yavuz Ulutaş İ.Ö.O.	18	7	5
25	Şeker İ.Ö.O.	16	2	6
26	Vali Aydın Arslan İ.Ö.O.	33	11	6
27	Yıldırım Beyazıt İ.Ö.O.	21	6	1
28	23 Ağustos İ.Ö.O.	30	4	6
29	Nedime Kaya İ.Ö.O.(Ağlı)	24	1	4
30	Ağlı YİBO (Ağlı)	22	7	2
31	Atatürk İ.Ö.O. (Azdavay)	16	1	5
32	75. Yıl Cumhuriyet YİBO (Azdavay)	31	5	5
33	Atatürk İ.Ö.O. (Cide)	28	6	5
34	Cumhuriyet İ.Ö.O. (Cide)	25	3	7
35	Şh. Necmi Yıldırım İ.Ö.O. (Cide)	16	2	3
36	Prof. Dr. Fahri Ecevit İ.Ö.O. (Daday)	32	6	2
37	Atatürk İ.Ö.O. (Daday)	34	2	4
38	Miralay Halit Bey İ.Ö.O. (Daday)	25	10	4
39	Yunus Emre İ.Ö.O. (Devrekani)	35	11	10
40	Halime Celal Budak İ.Ö.O.	33	7	5

	(Devrekani)			
41	Atatürk İ.Ö.O. (İnebolu)	34	4	4
42	M. Bülent Özyürek İ.Ö.O. (İnebolu)	36	6	5
43	H. Avni İ.Ö.O. (İnebolu)	32	1	5
44	İsmet paşa İ.Ö.O. (İnebolu)	16	4	6
45	Azize Ana YİBO (İnebolu)	45	6	6
46	Atatürk İ.Ö.O. (Taşköprü)	23	11	7
47	Av. Murat Ülgen İ.Ö.O. (Taşköprü)	26	5	7
48	Bahri Alp İ.Ö.O. (Taşköprü)	22	10	4
49	Belediye İ.Ö.O. (Taşköprü)	21	3	3
50	Fatih İ.Ö.O. (Taşköprü)	25	7	6
51	Muzafferettin Gazi İ.Ö.O. (Taşköprü)	16	5	1
52	Taşköprü YİBO (Taşköprü)	26	9	5
53	Alatarla İ.Ö.O. (Taşköprü)	21	8	8
54	Atatürk İ.Ö.O. (Tosya)	16	5	3
55	Dumlupınar İ.Ö.O. (Tosya)	17	7	1
56	Fatih İ.Ö.O. (Tosya)	25	9	6
57	Fevzipaşa İ.Ö.O. (Tosya)	34	10	1
58	Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O. (Tosya)	43	17	2
59	Namık Kemal İ.Ö.O. (Tosya)	36	12	6
60	Yavuz Selim İ.Ö.O. (Tosya)	18	4	3

EK 3

**Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine ve Hizmet Sürelerine ve
Çalıştıkları Okullara İlişkin Frekans ve Yüzdeler (II. Uygulama)**

Sıra	Okulun adı	Toplam öğretmen sayısı	Sınıf Öğretmeni	
			Erkek	Kadın
1	Abdülhakhamit İ.Ö.O.	26	3	4
2	Ali Fuad Darendé İ.Ö.O.	53	4	13
3	Atabey İ.Ö.O.	18	4	2
4	Atatürk İ.Ö.O.	16	2	4
5	Behçet Necatigil İ.Ö.O.	17	4	3
6	Candaroğulları İ.Ö.O.	45	9	7
7	Darendé İ.Ö.O.	23	9	3
8	Elyakut İ.Ö.O.	15	2	10
9	Gazipaşa İ.Ö.O.	49	4	10
10	Kuzeykent İ.Ö.O.	45	9	12
11	Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O.	31	8	5
12	Merkez İ.Ö.O.	55	7	12
13	Orhan Şaik Gökyay İ.Ö.O.	52	13	11
14	Şehit Şerife Bacı İ.Ö.O.	47	3	7
15	Halime Celal Budak İ.Ö.O. (Devrekani)	33	7	5
16	Prof. Dr. Fahri Ecevit İ.Ö.O. (Daday)	32	6	2
17	Atatürk İ.Ö.O. (Daday)	34	2	4
18	Miralay Halit Bey İ.Ö.O. (Daday)	25	10	4

EK 4

**Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine ve Hizmet Sürelerine ve
Çalıştıkları Okullara İlişkin Frekans ve Yüzdeler (III. Uygulama)**

Sıra	Okulun adı	Toplam öğretmen sayısı	Sınıf Öğretmeni	
			Erkek	Kadın
1	Abdülhakhamit İ.Ö.O.	26	1	4
2	Akkaya YİBO	24	1	4
3	Ali Fuad Darendede İ.Ö.O.	53	4	13
4	Atabey İ.Ö.O.	18	4	2
5	Atatürk İ.Ö.O.	16	2	4
6	Behçet Necatigil İ.Ö.O.	17	4	3
7	Candaroğulları İ.Ö.O.	45	9	7
8	Ceritoğlu İ.Ö.O.	18	3	4
9	Cumhuriyet İ.Ö.O.	17	5	2
10	Darendede İ.Ö.O.	23	9	5
11	Duruçay İ.Ö.O.	15	4	2
12	Elyakut İ.Ö.O.	15	2	9
13	Gazipaşa İ.Ö.O.	49	6	10
14	İhsan Ozanoğlu İ.Ö.O.	16	6	-
15	İsfendiyar İ.Ö.O.	28	5	5
16	Karaş İ.Ö.O.	16	2	3
17	Kuzeykent İ.Ö.O.	45	9	12
18	Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O.	31	8	5
19	Merkez İ.Ö.O.	55	8	12
20	Org. Atilla Ateş İ.Ö.O.	20	4	9
21	Orhan Şaik Gökyay İ.Ö.O.	52	12	11
22	Reşit Çubukçuoğlu İ.Ö.O.	17	5	1
23	Şehit Şerife Bacı İ.Ö.O.	47	3	7
24	Şehit Yavuz Ulutaş İ.Ö.O.	18	7	5
25	Şeker İ.Ö.O.	16	2	6
26	Vali Aydın Arslan İ.Ö.O.	33	10	6
27	Yıldırım Beyazıt İ.Ö.O.	21	6	1
28	23 Ağustos İ.Ö.O.	30	4	6
29	Nedime Kaya İ.Ö.O.(Ağlı)	24	1	4
30	Ağlı YİBO (Ağlı)	22	7	2
31	Atatürk İ.Ö.O. (Azdavay)	16	1	5
32	75. Yıl Cumhuriyet YİBO (Azdavay)	31	5	5
33	Atatürk İ.Ö.O. (Cide)	28	6	5
34	Cumhuriyet İ.Ö.O. (Cide)	25	3	7
36	Prof. Dr. Fahri Ecevit İ.Ö.O. (Daday)	32	6	2
37	Atatürk İ.Ö.O. (Daday)	34	2	4
38	Miralay Halit Bey İ.Ö.O. (Daday)	25	9	4
39	Yunus Emre İ.Ö.O. (Devrekani)	35	11	10
40	Halime Celal Budak İ.Ö.O. (Devrekani)	33	6	5

41	Şenlik Mustafa Kaya YİBO (Devrekani)	32	6	6
42	Atatürk İ.Ö.O. (İnebolu)	34	4	4
43	M. Bülent Özyürek İ.Ö.O. (İnebolu)	36	6	5
44	H. Avni İ.Ö.O. (İnebolu)	32	1	5
45	İsmet paşa İ.Ö.O. (İnebolu)	16	4	6
46	Azize Ana YİBO (İnebolu)	45	6	6
47	Atatürk İ.Ö.O. (Taşköprü)	23	11	7
48	Av. Murat Ülgen İ.Ö.O. (Taşköprü)	26	5	7
49	Bahri Alp İ.Ö.O. (Taşköprü)	22	10	4
50	Belediye İ.Ö.O. (Taşköprü)	21	3	3
51	Fatih İ.Ö.O. (Taşköprü)	25	7	6
52	Muzafferettin Gazi İ.Ö.O. (Taşköprü)	16	5	1
53	Taşköprü YİBO (Taşköprü)	26	9	5
54	Alatarla İ.Ö.O. (Taşköprü)	21	8	8
55	Atatürk İ.Ö.O. (Tosya)	16	5	3
56	Dumlupınar İ.Ö.O. (Tosya)	17	7	1
57	Fatih İ.Ö.O. (Tosya)	25	9	6
58	Fevzipaşa İ.Ö.O. (Tosya)	34	10	1
59	Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O. (Tosya)	43	17	2
60	Namık Kemal İ.Ö.O. (Tosya)	36	12	6
61	Yavuz Selim İ.Ö.O. (Tosya)	18	4	3

EK 5

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adınız Soyadınız:.....

Meslekte Kaçınıcı Yılıınız: 1-4 5-9 10-14 15-19 20 ve üzeri
.....

EK 6

AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ ÖĞRETMEN FORMU (AİÖÖF)

MADDELER	Hiç								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Öğrencilerinizi okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerinize nitelikli sorular sormada ne kadar beceriklisiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

MADDELER	Hiçbir zaman				
	1	2	3	4	5
4. Velilerin dürüst davrandıklarına inanırım.	1	2	3	4	5
5. Çalışmalarına velilerin destek olduklarına eminim.	1	2	3	4	5
6. Öğrencilerimin dürüst davrandıklarına inanırım.	1	2	3	4	5
7. Öğrencilerimin başaracaklarına güvenirim.	1	2	3	4	5
8. Öğrencilerden yanıtlarına nasıl ulaştıklarını açıklamalarını isterim.	1	2	3	4	5
9. Öğrencilerimin baştan savma ödevlerini kabul etmem.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerime çaba harcamalarını gerektirecek ödevler veririm.	1	2	3	4	5
11. Derslerde başarılı olmaları için öğrencilerime baskı yaparım.	1	2	3	4	5

EK 7

AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ OKUL FORMU (AİÖOF)

Aşağıdaki maddeleri okulunuzu, okulunuzdaki öğretmen ve öğrencileri düşünerek yanıtlayınız.

MADDELER	Hiç	Katılmıyorum	Biraz	Katılmıyorum	Biraz	Katılmıyorum	Kesinlikle
	katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz	katılmıyorum	Biraz	katılmıyorum	katılmıyorum
1. Okulumdaki öğretmenler çok problemlili öğrencilerle başa çıkabilirler.	1	2	3	4	5	6	6
2. Burada öğretmenler öğrencilerini güdüleyebileceklerinden emindirler.	1	2	3	4	5	6	6
3. Burada öğretmenler derslerine çalışmayan öğrencilerden umutlarını keserler.	1	2	3	4	5	6	6
4. Burada öğretmenler verimli çalışmalar ortaya koyacak becerilere sahip <u>değildirler</u> .	1	2	3	4	5	6	6
5. Bu okulda öğretmenler her öğrencinin öğrenebileceğine inanırlar.	1	2	3	4	5	6	6
6. Okula gelen öğrenciler öğrenmeye istekli gelirler.	1	2	3	4	5	6	6
7. Ev yaşantıları öğrencileri öğrenmeye yönlendiren kolaylıklar sunar.	1	2	3	4	5	6	6
8. Burada öğrenciler öğrenmeye <u>güdülenmemektedirler</u> .	1	2	3	4	5	6	6
9. Öğretmenler öğrencilerin disiplin sorunlarını çözmeye becerilerine sahip <u>değildirler</u> .	1	2	3	4	5	6	6
10. Çevredeki olanaklar öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır.	1	2	3	4	5	6	6
11. Öğrenciler okulda kendilerini güvende hissetmediklerinden, öğrenimde güçlük yaşarlar.	1	2	3	4	5	6	6
12. Çevredeki alkol ve uyuşturucu kullanımı öğrenimi zorlaştırır.	1	2	3	4	5	6	6
13. Bu okulda öğretmenler öğrencilerinin dürtüst davrandıklarına inanırlar.	1	2	3	4	5	6	6
14. Öğretmenler velilerin dürtüst davrandıklarına inanırlar.	1	2	3	4	5	6	6
15. Öğrenciler birbirlerini korurlar.	1	2	3	4	5	6	6
16. Bu okulda velilerin sözlerini tuttıklarına inanılır.	1	2	3	4	5	6	6
17. Öğrencilerin ödevlerini yaptıklarına inanılır.	1	2	3	4	5	6	6
18. Öğretmenler çalışmalarına velilerin destek olduklarına inanırlar.	1	2	3	4	5	6	6
19. Öğretmenler öğrencilerinin yetenekli olduklarına inanırlar.	1	2	3	4	5	6	6
20. Öğretmenler velilerin sorumluluklarını yerine getirdiklerini düşünürler.	1	2	3	4	5	6	6
21. Öğretmenler velilerin anlattıklarına inanırlar.	1	2	3	4	5	6	6
22. Bu okuldaki öğrenciler öğretmenlerine kendilerini açmazlar.	1	2	3	4	5	6	6

MADDELER

	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Çok sık
23. Okulun başarı ölçütleri yüksektir.	1	2	3	4
24. Öğrenciler başarılı olan arkadaşlarını takdir ederler.	1	2	3	4
25. Öğrenciler yüksek notlar almak için fazladan çalışırlar.	1	2	3	4
26. Okulda başarılı olanlar belirlenir ve takdir edilir.	1	2	3	4
27. Öğrenciler önceki çalışmalarını geliştirmek için çaba harcarlar.	1	2	3	4
28. Öğrenme ortamı düzenlidir.	1	2	3	4
29. Bu okulda öğrenciler kendileri için konulan hedeflere ulaşabilirler.	1	2	3	4
30. Bu okulda öğretmenler öğrencilerin başarılı olacak yetenekte olduklarına inanırlar.	1	2	3	4

EK 8

İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ MADDE ÖRNEKLERİ

MADDELER		Benim gibi hiç değil	Benim gibi değil	Bazen benim gibi	Tam benim gibi
1	Yaşamaya devam edeceğimi sanmıyorum.	1	2	3	4
8	Bir kez başarısız olduğumda hep başarısız olacağımı düşünürüm.	1	2	3	4
16	Üzüntülerimi sahip olduğum güzellikleri düşünerek unutmaya çalışırım.	1	2	3	4
23	Her acımı sonunda mutluluk olduğuna inanırım.	1	2	3	4

EK 9

KİŞİLER ARASI ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ MADDE ÖRNEKLERİ

MADDELER		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum.	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Problemliy ya da uyumsuz öğrencilerin derse katılımını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
11	Her zaman işyerindeki problemleri konuşabileceğim bir meslektaşımı bulabilirim.	1	2	3	4	5
17	Öğrenciler dersten uzaklaştığında onları tekrar motive edebilirim.	1	2	3	4	5
18	Gerektiğinde meslektaşlarımla tavsiyelerine başvurma konusunda çekinmem.	1	2	3	4	5

EK 10
SÜREKLİ ÖFKE ÖLÇEĞİ MADDE ÖRNEKLERİ

	MADDELER	Hiç	Biraz	Oldukça	Tümüyle
1	Çabuk parlarım.	1	2	3	4
5	Yaptığım iyi bir işten sonra takdir edilmemek canımı sıkar.	1	2	3	4
10	Yaptığım iyi bir iş kötü değerlendirildiğinde çılıgına dönerim.	1	2	3	4

EK 11
UTANGAÇLIK ÖLÇEĞİ MADDE ÖRNEKLERİ

MADDELER		Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Kararsızım	Bana Uygun	Bana Çok Uygun
1	Yeni tanıdığım kişilerle birlikteken kendimi tedirgin hissedirim.	1	2	3	4	5
5	Başkaları ile birlikte iken konuşacak uygun konular bulmakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
14	Topluluk önünde konuşmakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
20	Birisine ödünç verdiğim bir şeyi istemekten çekinirim.	1	2	3	4	5

Uygulamalar

Ana Sayfa

Profil

Arkadaşlar

Gelen Kutusu

Gülizar Yıldız

Ayarlar

Çıkış

Sırala (18)

Arama

Gelen Kutusu

Gönderilen Mesajlar

Bildirimler

Güncellemeler

Mesaj Yaz

test adaptation

Wayne Hoy ve Sen arasında

**Gülizar Yıldız**
13 Temmuz, 21:09

Dear WayneHoy

I think my e-mail could not reach yours.I'm a graduate student in the Department of Counseling and Guidance at Gazi University in Turkey.I have to prepare a master thesis and I want to select its subject as academic optimism.Can you give me a permission comprising the adaptation to Turkish of your scales?I talked your wife for the subject.

Thanks in advance

Miss Gülizar Yıldız

**Wayne Hoy**
Arkadaş Olarak Ekle
22 Ağustos, 21:22
Mesaj Şikayet Et

Yes, you have my permission to use the scale.

Wayne K. Hoy
Ohio State

Facebook Mobil ile gönderildi

Yanıta:

Gelen Kutusu'na Dön

Göndermiş Olarak İşaretle | Sil

Reklam Oluştur

5in1 Sağlık Zayıflama



Bakanlık onaylı termojenik yağ yakma özelliği ile %100 bitkisel 5in1 Kapıda nakit veya kartla İstanbul içi 2 saatte teslim sadece 65 TL

Beğen

Online Kontör Satışı

Tüm Operatörlere Özel İndirimlerden Yararlanın. Her Operatöre 120 dakika hediye

Beğen

5in1 Zayıflama Ana Bayii



Yağ yakımını tetikleyen terlemeye dayalı termojenik yağ yakıcı 5in1 ile oturduğunuz yerden göbek ve bасыn yağlarınızı kurtulun.65TL

Beğen

Diğer Reklamlar

Facebook © 2009 Türkçe

Hakkımızda Reklamlar Geliştiriciler Karrier Olanakları Koşullar Arkadaşlarını Bul Gizlilik Mobil Yardım

Windows Live™

Home Profile People Mail Photos More▼ MSN▼

Search the v

Hotmail

New | Delete | Junk | Mark as ▼ | Move to ▼ |

Appear offline ▼ |

gulizar86@hotmail.c...

Reply Reply all Forward |

Inbox

Junk

Drafts

Sent

Deleted

Manage folders

Add an e-mail
account

Related places

Today


Contact list

Calendar

which
is a
scene?

Privacy

Re: test adaptation

From:  Anita Hoy (anitahoy@mac.com)

Sent: Sunday, May 24, 2009 8:54:06 PM

To: gulizar yildiz (gulizar86@hotmail.com)

Yes, but let me send you the most recent versions. Do you want to measure optimism at the school (collective) level or the individual teacher levels?

On May 24, 2009, at 12:20 PM, gulizar yildiz wrote:

Dear Anita Woolfolk Hoy

I think my e-mail could not reach your husband. I'm a graduate student in the Department of Counseling and Guidance at Gazi University in Turkey. I have to prepare a master thesis and I want to select its subject as academic optimism. Can you give me a permission comprising the adaptation to Turkish of your scales?

Thanks in advance

Miss Gülizar Yıldız

check out the rest of the Windows Live™. More than mail—Windows Live™ goes way beyond your inbox. More than messages

CEB
T
Win

Hotmail

New | Delete Junk | Mark as ▾ Move to ▾ |

Messenger ▾ |

gulizar86@hotmail.c...

Reply Reply all Forward |

Inbox

Junk

Drafts

Sent

Deleted

Manage folders

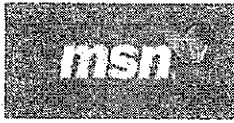
Add an e-mail
account

Related places

Today

Contact list

Calendar



Privacy

Re: iyimserlik ölçeği

From: Muge Yilmaz (mugesenol@yahoo.com)
Sent: Thursday, September 03, 2009 4:10:14 PM
To: gulizar yildiz (gulizar86@hotmail.com)

merhabalar, elbetteki sonuçlarınızı bizimle
paylaştığınız sürece ölçeği kullanabilirsiniz.
sevgiler iyi çalışmalar

--- On Fri, 8/28/09, gulizar yildiz
<gulizar86@hotmail.com> wrote:

> From: gulizar yildiz <gulizar86@hotmail.com>
> Subject: iyimserlik ölçeği
> To: mugesenol@yahoo.com
> Date: Friday, August 28, 2009, 3:45 PM
>
>
>
> #yiv389033078 .hmessage P
> {
> margin:0px;padding:0px;}
> #yiv389033078 {
> font-size:10pt;font-family:Verdana;}
>
>
>
> hocam iyi günler diliyorum
>
> ben gazi üniversitesi psikolojik
> danışma ve rehberlikte yüksek lisans yapıyorum ve
> tez
> dönemimdeyim.tez
> konum "akademik iyimserlik ölçeğinin türkçeye
> uyarlanması ve geçerlik
> güvenilirlik çalışması".
>
> iyimserlik ölçeğini tezimde kullanmam için sizin
> izninizi istiyorum.
>
> iyi çalışmalar, saygılar..
> With Windows
> Live, you can organize, edit, and share
> your photos.
>

Hotmail

New | Delete Junk | Mark as ▼ Move to ▼ |

Messenger ▼ |

gulizar86@hotmail.c...

Reply Reply all Forward |

Inbox

Junk

Drafts

Sent

Deleted

Manage folders

Add an e-mail
account

Related places

Today

Contact list

Calendar



Privacy

Re: iyimserlik ölçeği

From: seher balcı (balseher@yahoo.com)

Sent: Wednesday, September 02, 2009 1:37:18 PM

To: gulizar yildiz (gulizar86@hotmail.com)

Gülizar Merhaba
Tabii ki kullanabilirsin
Kolay gelsin
Doç.Dr. Seher BALCI ÇELİK

--- On Fri, 8/28/09, gulizar yildiz <gulizar86@hotmail.com>
wrote:

From: gulizar yildiz <gulizar86@hotmail.com>
Subject: iyimserlik ölçeği
To: balseher@yahoo.com
Date: Friday, August 28, 2009, 3:43 PM

hocam iyi günler diliyorum

ben gazi üniversitesi psikolojik danışma ve rehberlikte yüksek lisans yapıyorum ve tez dönemimdeyim.tez konum "akademik iyimserlik ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve geçerlik güvenirlik çalışması".

iyimserlik ölçeğini tezimde kullanmam için sizin izninizi istiyorum.

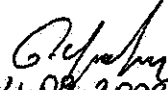
iyi çalışmalar, saygılar..

See all the ways you can stay connected to friends
and family

Sayın Doç. Dr. Adnan KAN,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. "Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması" isimli tezim için "Öğretmen Kişiler Arası Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması" isimli çalışmanızda kullandığınız veri toplama aracı olan "Kişiler Arası Öz-Yeterlik Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Konu ile ilgili bilgi ve izninizi arz ederim.



14.08.2009
Gülizar YILDIZ

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Yüksek Lisans Öğrencisi

Uygun dur.
Doç. Dr. Adnan KAN


Hotmail

New | Delete Junk | Mark as ▼ Move to ▼ |

Messenger ▼ |

gulizar86@hotmail.c...

Reply Reply all Forward |

Inbox

Junk

Drafts

Sent

Deleted

Manage folders

Add an e-mail
account

Related places

Today

Contact list

Calendar

Privacy

Re: sürekli öfke ölçeği izin

From: "M. Hülya KARAGÜVEN" (mhulya@marmara.edu.tr)

Sent: Tuesday, September 01, 2009 11:58:52 AM

To: gulizar yildiz (gulizar86@hotmail.com)

Sayın Yildiz,

Sürekli öfke ölçeğini aslında Kadir Özer dir. Ben tekrar bir çalışma yaptım, tabiki kullanmanızda bir sakınca yoktur. Başarılar dilerim.
Dr. H. Karagüven

gulizar yildiz wrote:

> hocam iyi günler diliyorum

>

> ben gazi üniversitesi psikolojik danışma ve rehberlikte yüksek lisans

> yapıyorum ve tez dönemimdeyim.tez konum "akademik iyimserlik ölçeğinin

> türkçeye uyarlanması ve geçerlik güvenirlik çalışması".

>

> sürekli öfke ölçeğini tezimde kullanmam için sizin izninizi istiyorum.

>

> iyi çalışmalar, saygılar..

>

> Share your memories online with anyone you want anyone you want.

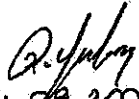
>

<<http://www.microsoft.com/middleeast/windows/window-share.aspx?tab=1>>

Sayın Prof. Dr. Fatma Abide GÜNGÖR AYTAR,


Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. "Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması" isimli tez için "Utangaçlık Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları" isimli çalışmanızda kullandığınız veri toplama aracı olan "Utangaçlık Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Konu ile ilgili bilgi ve izninizi arz ederim.


14.09.2009
Gülizar YILDIZ

Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Yüksek Lisans Öğrencisi

Ölçeğin kullanılmasını rica ederim


Prof. Dr. Fatma Abide Güngör Aytar

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.37.00.09.020-

19091

19 Ekim 2009

Konu:Anket

VALİLİK MAKAMINA
KASTAMONU

- İlgi:a)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b)Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 24.09.2009 tarih ve 7870 sayılı yazıları.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün ilgi (b) yazıları ile Enstitüleri Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gülizar YILDIZ'ın, Yrd.Doç.Dr.Arif ÖZER'in danışmanlığında yürüttüğü "Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması" konulu tezi ile ilgili olarak İlimizde bulunan ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerine yönelik uygulama yapmak istediği bildirilmektedir.

Söz konusu Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gülizar YILDIZ'ın, İlimizde bulunan ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerine yönelik "Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması" konulu tezi ile ilgili uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Nihat TARAKCI
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

15./10/2009

Sıdkı ZEHİN

Vali

Vali Yardımcısı

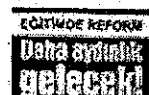
14./10/2009 Memur : H.ÖZDEN

14./10/2009 Şef : S.ÇELEBİOĞLU

14./10/2009 Md.Yrd. : M.KÖSE



II Milli Eğitim Müdürlüğü
37100/KASTAMONU
Tel: 0366 2141517-2141001-2146494
Faks: 0366 2146494
kastamonu.mem.gov.tr
http://kastamonu.meb.gov.tr



EK 13

Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formu Dik Döndürmeli Faktör Yükleri

Madde	TEK		İKİ		ÜÇ			DÖRT			BEŞ			ALTI			YEDİ								
	F1		F1	F1	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F4	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	
1	-.33																							.58	
2						.40						.44											.44	.38	
3			.39		.56		.61					.37											.59		
4			.35		.44	.38	.34						.71											.73	
5			.46		.39		.32						.45										.32	.47	
6	-.34					.33									.37							.41			
7						.54						.51										.54	.36		
8						.43						.44										.55	.64		
9			.33		.48		.48															.42	.57		
10								.35	.36													.55		.48	
11	-.30		.31		.50		.56																.55		
12	-.30				.48		.47															.64			
Veli ve Öğrencilere Güven																									
13			.35		.45		.44																	.34	
14	-.37		.46		.57		.56																	.61	
15	-.38		.56		.66		.66																	.67	
16	-.39		.34		.46		.46																	.52	
17	-.36		.44		.57		.58																	.62	
18			.36																					.38	
19	-.46		.45		.43		.42	.32				.44											.49		
20	-.43		.62		.63		.61																.56		.54
21	-.34		.38		.54		.45		.43																.59
22	.34		-.46		-.45		-.42		-.42																-.39
Akademik Vurgu																									
23																									
24			.47		.49		.50																	.37	
25	-.44		.44		.42		.41	.32															.33	.42	
26	-.39		.54		.55		.55																.67		.71
27	-.37		.40		.40		.42																.52		.50
28	-.35		.44		.42		.50																.47		.41
29	-.39						.34																.44		.48
30	-.46						.31																.36		.34

EK 13

Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formu Dik Döndürmeli Faktör Yükleri

Madde	SEKİZ								DOKUZ								ON											
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	
1				.42						.67														.75				
2				.66						.78														.72				
3		.32				.61					.34								.66									
4				.76							.76									.57			.75					
5				.32		.53							.57						.38									
6					.36		.63						.61				.59				.76					.43		
7		-.38		.33			-.41						.54													.67		
8			.62								.60							.45								.44		
9			.36			.37					.32								.60							.40		
10			.56								.60								.60									
11			.58		.35						.59						.39		.66									
12																												
13		.42							.43				.32													.32		.41
14	.63											.64													.67			
15	.65											.67													.70			
16	.50					.39						.50			.32										.56			
17	.67											.65													.53			
18											.32							.35								.50		.34
19					.50												.57				.50						.33	
20					.63										.41		.47				.40						.45	
21					.63							.62											.64					
22					-.51																							-.38
23				.33			.52			.55			.37										.72					
24				.46					.32							.43									.35		.54	
25				.31					.32																			.40
26		.40			.46	.31			.31	.43					.36								.34				.56	
27		.59							.71																		.77	
28		.53				.33			.56				.33														.39	.42
29					.32		.45			.68																	.68	
30	.36											.31		.44											.33			

Veli ve Öğrencilere Güven

Akademik Yürge