



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Programı

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ'NDEKİ LİSELERDE GÖREV YAPAN  
ÖĞRETMENLERİN OKUL AKADEMİK İYİMSERLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Rümeysa İNECİ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Programı

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ'NDEKİ LİSELERDE GÖREV YAPAN  
ÖĞRETMENLERİN OKUL AKADEMİK İYİMSERLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ  
THE OPINIONS OF TEACHERS WORKING AT HIGH SCHOOLS IN THE  
TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS ABOUT SCHOOL  
ACADEMIC OPTIMISM

Rümeysa İNECİ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

R¼meysa İNECİ'nin hazırladığı “Kuzey Kıbrıs T¼rk Cumhuriyeti'ndeki Liselerde G¼rev Yapan Öğretmenlerin Okul Akademik İyimszerliğine İlişkin Görüşleri” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Y¼netimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Y¼netimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Dr. Öğr. Üyesi Pınar AYYILDIZ	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOĞRUÖZ	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 29 / 12/ 2021 tarihinde uygun gör¼lm¼ş ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Bu çalışma öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyinin belirlenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma evreni 2021 yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma örnekleme ise, bu evrenden rastgele seçki örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu çalışmada kesitsel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmada veriler Okul Akademik İyimserliği ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma da kullanılan ölçeklerle toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS 20,0 paket programı ile yapılmış; verilerin analizinde t-tesisi, yüzde, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), frekans kullanılmıştır. İlk olarak araştırmada Okul Akademik İyimserliğine ilişkin ortalama, mod, medyan, standart sapma gibi betimleyici istatistikler yoluyla öğretmenleri akademik iyimserlik düzeyleri incelenmiştir. İkinci olarak öğretmenlerin Okul Akademik iyimserlik düzeylerinin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, okulun bulunduğu ilçe, medeni durum, okulun sahip olduğu öğrenci sayısı ve okul türü gibi demografik değişkenler bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediği T testi (Bağımsız Örneklem T testi) ve ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) ile incelenmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi de gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görüldüğünde Post-Hoc testler aracılığıyla farklılıklar hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik düzeyleri demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

**Anahtar sözcükler:** Akademik İyimserlik, Okul, Öğretmen

## **Abstract**

This study conducted to determine the level of academic optimism of teachers'. The research was carried out with the screening model which is one of the quantitative research methods. The research population consist of teachers working in high schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus in 2021. On the other hand, the research consists of teachers selected from this universe by random selection sampling method. In this study, the cross-sectional scanning model was applied. The data collected by using the School Academic Optimism Scale. Statistical analyzes of the data collected with the scales used in the research were made with the SPSS 20.0 package program; t-test, percentage, one-way analysis of variance (ANOVA), frequency were used in the analysis of the data. First, the academic optimism levels of the teachers were examined through descriptive statistics such as mean, mode, median, and standard deviation related to School Academic Optimism. Secondly, whether teachers' school academic optimism levels differ significantly in terms of demographic variables such as age, gender, educational status, district of school, marital status, number of students the school has and type of school were analysed with T test (Independent Samples T test) and ANOVA (One Way Analyse of Variance). In One-Way Analysis of Variance, when a significant difference was observed between the groups, the differences were examined through Post-Hoc tests. According to the findings, there was no significant difference between the levels of teachers' School Academic Optimism and demographic variables.

**Keywords:** Academic Optimism, School, Teacher

## Teşekkür

Kuşkusuz güzel bir şeyin ortaya çıkması için sadece bir kişinin değil; birçok kişinin emeği ve çabası gerekmektedir. Bu çalışmamın da bu evreye gelmesinde pek çok mimar olduğu söylenebilir. Bu kapsamda öncelikle tezimin her aşamasında yanımda olan, beni cesaretlendiren ve bana yol gösteren tez danışmanım, rehberim Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez sürecinde yaşadığım problemlerle ilgili çözümleri benden esirgemeyen ve tezimin bu aşamaya gelmesine öncülük eden Eğitim Fakültesi Dekanımız Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN'e teşekkür ederim.

Diğer yandan tezimle ilgili fikir ve görüşlerini paylaşmaktan çekinmeyen, “çekinme yardım iste, üşenme yardım et” ilkesiyle hareket eden doktoradan arkadaşım değerli Emrah KAYA'ya; psikolojik olarak varlıklarını sürekli yanımda hissettiren, hiçbir yardım talebimi geri çevirmeyen hocam Hürriyet ERGAZİ KAFA ve kızı, arkadaşım Burcu'ya; görev yaptığım kurumdaki tez sürecimi kolaylaştıran yöneticilerim ve iş arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Kuzey Kıbrıs'taki veri toplama sürecinde bana eşlik eden kuzenlerim, değerli büyüklerim Esmâ, Yunus Murat, Medine ve Seden İNECİ 'ye de teşekkür ediyorum.

Son olarak beni yetiştiren ve bugünlere gelmemi sağlayan, fedakârlıklarını hiçbir zaman üzerimden eksik etmeyen annem Gülay, babam Celal ve kardeşim Hanşerif İNECİ 'ye tüm samimiyetimle sarılır, minnet ederim.

## İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	7
Sayıltılar.....	7
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Okul Akademik İyimserliği.....	9
Öz yeterlilik.....	9
Akademik Vurgu.....	11
Güven.....	12
Okul Akademik İyimserliğine İlişkin Kuramlar.....	18
Öğrenilmiş İyimserlik.....	19
İlgili Araştırmalar.....	19
Yurtiçi Araştırmalar.....	20
Yurtdışı Araştırmalar.....	27
Araştırmanın Bağlamı.....	34
KKTC.....	34
KKTC Eğitim Sistemi.....	35
Bölüm 3 Yöntem.....	38



Araştırmanın Modeli .....	38
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	39
Katılımcılara Yönelik Demografik Bilgiler.....	40
Veri Toplama Araçları .....	41
Kişisel Bilgi Formu.....	42
Akademik İyimserlik Ölçeği.....	42
Veri Toplama Süreci.....	42
Kullanılan İstatistiksel Analizler ve Varsayımların İncelenmesi.....	43
Verilerin Analizi .....	44
Geçerlik ve Güvenirlik.....	45
Güvenirlik Analizi.....	45
DFA'ya İlişkin Bulgular.....	46
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	50
OAI'ne Yönelik Betimleyici İstatistikler.....	50
Cinsiyete Göre OAI Puanlarının İncelenmesi.....	50
Medeni Duruma Göre OAI Puanlarının İncelenmesi.....	52
Yaşa Göre OAI Puan Ortalamalarının İncelenmesi.....	55
Mesleki Kıdeme Göre OAI Yönelik Puan Ortalamalarının İncelenmesi.....	55
Kurumda Çalışma Süresine Göre OAI Puanlarının İncelenmesi.....	56
Okul Türüne Göre OAI Puanlarının İncelenmesi.....	59
Okul Büyüklüğüne Göre OAI Puanlarının İncelenmesi.....	61
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	64
Cinsiyete Göre Sonuçlar.....	64
Medeni Duruma Göre Sonuçlar.....	64
Yaş Aralığına Göre Sonuçlar.....	65
Mesleki Kıdeme Göre Sonuçlar.....	65
Kurumda Çalışma Süresine Göre Sonuçlar.....	65
Okul Türüne Göre Sonuçlar.....	65
Okul büyüklüğüne Göre Sonuçlar.....	65
Öneriler.....	66
Kaynakça.....	677
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	1

EK-B KKTC MEB Anket Onay Formları.....	82
EK-C: Tez Önerisi Ekleri.....	824
Ek-1 Akademik İyimserlik Ölçeği İzni.....	84
EK-Ç Etik Beyanı.....	88
EK-D: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	89
EK-E: Thesis/Dissertation Originality Report .....	85
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	91

## Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	39
Tablo 2 Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.....	41
Tablo 3 Akademik İyimserlik Ölçeği Model Uyum İyiliği İndeksine İlişkin Bulgular...44	
Tablo 4 Cronbach's Alpha Analizi.....	45
Tablo5 OAI'de Bulunan Maddelerin Faktör Yükleri.....	48
Tablo 6 OAI'nin Alt Boyutlarındaki İlişkiler.....	49
Tablo 7 AİO Model Uyumu Bulguları.....	50
Tablo 8 Okul Akademik İyimserliğine Yönelik Betimleyici İstatistikler.....	50
Tablo 9 Cinsiyete göre OAI Puanlarına ilişkin T testi sonuçları.....	51
Tablo 10 Medeni duruma göre OAI Puanlarına ilişkin T testi sonuçları.....	52
Tablo 11 Yaş Aralığına Göre OAI Puanlarına İlişkin Anova Bulguları.....	53
Tablo 12 Kıdeme Göre OAI Puanlarına ilişkin ANOVA Bulguları.....	55
Tablo 13 Kurumda Çalışma Süresine Göre OAI Puanlarına İlişkin ANOVA Bulguları.....	57
Tablo 14 Okul Türüne Göre OAI Puanlarına İlişkin ANOVA Bulguları.....	59
Tablo 15 Okulun Büyüklüğüne Göre OAI Puanlarına İlişkin ANOVA Bulguları.....	62

## Şekiller Dizini

Şekil 1. KKTC Eğitim Sistemi. ....	36
Şekil 2. KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Yapısı.....	37
Şekil 3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Path diyagramı .....	47

## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**KKTC:** Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**OAI:** Okul Akademik İyimserliği

**AIÖ:** Akademik İyimserlik Ölçeği

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, amaç, önem, problem cümlesi ve problem cümlesine dayalı olarak alt problemler, sayılılar ve sınırlılıklar ele alınmıştır. Ayrıca araştırmının temel kavramları incelenerek kuramsal bir temel sunulmuştur.

#### Problem Durumu

Okul aileden sonra bireyin kendini geliştirdiği, kendi kişisel gelişimine ve akademik gelişimine katkıda bulunan sosyal bir örgüttür. Birey okulda hem akademik olarak bilgiye ulaşır hem de kendi sosyal hayatını şekillendirir. Bireyin gelişimine katkı sunulurken belirlenmiş temel hedefler doğrultusunda istendik davranışlar kazandırmaya çalışılır. Her örgütün olduğu gibi okulun da amaçları vardır. Örgütsel, yönetsel ve eğitsel olmak üzere üç amacı vardır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin etkili ve verimli olması gerekmektedir. Öğretmenin okulun amaçlarına uygun bir şekilde görevini yerine getirmesi okulun amaçlarının da tam yerinde gerçekleşebilmesini sağlayacaktır. Öğretmen okulun amaçları doğrultusunda öğrenciye istendik ve belirli davranışları kazandırma yolunda yapması ve bilmesi gerekenleri öğretme bir yol göstericidir. Bu yol gösterici ne kadar etkili olursa o kadar verimli olacaktır. Bu sayede de hem okul hem de öğretmen kendi amaçlarını gerçekleştirmiş olacaktır. Öğretmenin öğrenciye göstermiş olduğu yol aynı zamanda topluma da ışık tutacak olan yoldur. Öğretmenin öğrenciye kendi yeterliliklerini doğru şekilde aktarabilmesi çok önemlidir. Bunun için öncelikle öğretmen kendi yeterliliğine inanmalı, daha sonra öğrenciye bunları aktarabilmelidir. Aktardıkları doğrultusunda da öğrencinin hedeflenen davranışları sergileyebileceğine inanmalıdır. Bu inanç önce öğretmende başlayan daha sonra da öğrencide devam eden bir süreci yansıtır. Bu sürecin adlandırıldığı pek çok tanım bulunmaktadır. Ancak bu süreç, bu inancı akademik iyimserlik olarak adlandırabilir. *Akademik iyimserlik (academic optimism)*; akademik başarının ön planda olduğu, öğrencilerin başarabilme yetisine sahip olduğu ve bu bağlamda öğrenci ve velilerle işbirliği içerisinde olunabileceğine yönelik öğretim üyeleri arasında kabul görmüş bir inanç olarak tanımlanabilir (McGuigan ve Hoy, 2006).

İyimserlik bir durum veya bir olay karşısında kişinin olumlu beklentilerini ifade etmektedir. İyimserlik, sorumluluk, ümit ve hayata karşı genel olumlu bir tutum ile ilgilenen bireysel kontrolü geliştirme yöntemidir (Hoy ve Kurz, 2008). İyimserliğe örgüt bağlamında bakılacak olursa, kişilerin ortak hedef ve amaçlar doğrultusunda belirlediği olumlu beklentilerdir. Akademik iyimserlik ise okullarda öğretmenlerin öğrencilerin akademik olarak başarabileceklerine ilişkin olumlu inançlarıdır. Burada öğretmen ve veli çocuğun akademik başarısına ilişkin işbirliği içerisinde olurlar. Çocuğun başarabileceği ve kendi potansiyelini geliştirebileceği ulaşılabilir hedefler koyarak çocuğun akademik başarısına vurgu yapılmaktadır. Okul akademik iyimserliği ise; öğretmenlerin müşterek yeterliliği, akademik vurguyu ve güven duygusunu içine alan çatı bir kavramdır. Okul akademik iyimserliği; güven, akademik vurgu ve yeterlilik olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır. Yapılan çalışmalara göre okul akademik iyimserliği öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkilemektedir (Smith ve Hoy, 2007; akt. Durmaz, 2019). Akademik iyimserliğin davranışsal boyutunu, akademik vurgu; bilişsel boyutunu, öz yeterlilik; duyuşsal boyutunu ise, öğrenci ve velilere duyulan güven oluşturmaktadır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006b). Öğretmenin öğrencinin başarısına ilişkin belirlediği hedefler de çok önemlidir. Bu hedefler ulaşılabilir ve öğrenci başarısına katkı sağlayacak hedefler olmalıdır. Öğrencinin başarısını etkileyecek hedeflerin belirlenmesinde, öğretmen öğrencinin akademik gelişiminden yola çıkarak ve öğrenci velisi ile karşılıklı güven ilişkisiyle etkili olabilecektir. Kendi çocuğunu bilen veli ve kendi öğrencisinin potansiyelini bilen öğretmen arasındaki ilişki çocuğun yeterliliğinin belirlenmesine yardımcı olacaktır. Bu ilişkiden doğan akademik başarının gelişeceğine olan pozitif inanç akademik iyimserlik olarak nitelendirilebilir.

Akademik iyimserliğin davranışsal boyutunu oluşturan *akademik vurgu (academic emphasis)* , okulun başarıya ulaşmada göstermiş olduğu çabanın derecesini gösterir. Bir okulda akademik vurgu ne kadar çoksa o okulda başarı oranı daha çok olacaktır. Akademik vurgunun derecesi arttıkça akademik başarı da doğru orantıda artacaktır. Akademik vurgunun yüksek olduğu okullarda, öğrencilerin başarmasını istedikleri hedefler ulaşılabilir nitelikte olmalı ve öğrenme ortamı da koşullara göre düzenli ve ciddi olmalıdır. Böylelikle akademik vurgunun olumlu etkisi akademik başarıya ulaşmayı kolaylaştıracaktır (Hoy, Tarter & Hoy, 2006b) . Başka bir araştırmada ise akademik iyimserliğin güven ve akademik vurgu alt boyutları ile

okul başarı kültürü alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir fark gözlemlenmiştir (Biroğul ve Deniz, 2017).

Akademik iyimserliğin *bilişsel (cognitive)* boyutunu oluşturan *öz yeterlik (self-efficacy)*, öğretmenin kendinde var olan yeterliliğini belirtmektedir. Öncelikle öğretmenin kendi öz yeterliliğine olan inancı önemlidir. Öğretmen kendi öz yeterliliğine inanırsa öğrencinin de başarabileceğine olan inancı artar. Gerçekleştirilecek olan hedefler için gerekli olan bilgiye sahip olan öğretmen, öğrencisini bu hedefler doğrultusunda yetiştirecektir. Ortak yeterlilik, okulun tüm yönüyle öğrencilerde olumlu bir etki uyandırabilecek faaliyetleri örgütleyebilmeye ve sürdürebilmeye yönelik öğretmen değerlendirmelerini içermektedir (McGuigan & Hoy, 2006).

Diğer yandan *duyuşsal (affective)* boyutu oluşturan *güven (confidence)*, öğrencilere ve ailelerine olan güveni ifade etmektedir. Güven boyutu, taraflardan herhangi birinin açık, güvenilir, dürüst, yardımsever, ve yeterli olma davranışına ilişkin diğer tarafın gönüllü olarak savunmasız kalmayı kabul ettiği bir durum olarak tanımlanabilir (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Bu boyutta öğretmen ve aileler arasında öğrencinin başarabileceğine ilişkin ortaya çıkan güven duygusu akademik iyimserlik inancını doğurmaktadır. Her iki tarafta tek bir kişinin başarabileceğine ilişkin karşılıklı güven ilişkisini yürütmekte ve öğrencinin başarabilmesi için gerekli koşulları birbirlerinden destek alarak sağlamaktadırlar. Burada veli öğretmenin yeterliliğine ve çocuğunun belirlenen hedeflere bu yeterlilikler sayesinde ulaşabileceğine ilişkin olumlu bir inancı yürütür. Diğer yandan da öğretmen belirli olan hedeflere kendi yeterliliğine güvenerek arkasına veli desteğini alır ve öğrencinin başarabileceğine ilişkin bir iyimserliğe sahip olur. Böylelikle üç boyutun varlığı akademik iyimserlik inancının varlığına destek olur.

Okul akademik iyimserliğine ortaya çıkmasında çok etmen vardır. Daha önce yapılan araştırmalara baktığımızda genellikle akademik iyimserliğin diğer değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiş, bunun yanı sıra akademik iyimserliğin öğrenci başarısında göstermiş olduğu etkiler incelenmiştir. Akademik iyimserlik ile liderlik (Mascall, Leithwood, Straus, & Sacks, 2008), öğrencinin fen alanında, matematik alanında, okuma yeterliliği ve genel alandaki başarısı (Bevel, 2010; Hoy ve diğerleri., 2006a, 2006b; McGuigan, 2005; Smith & Hoy, 2007; akt. Çağlar 2014), bireyin mesleğe bağlılığı (Kurz, 2006), ve örgütsel bağlılık (Çoban ve Demirtaş,



2011; akt. Çağlar, 2013) arasında ilişki bulunmuştur. Akademik iyimserlik öğrenci ve okul başarısıyla doğru orantıda gelişen bir unsurdur. Okuldaki öğretmenlerin düşünceleri, kişilik özellikleri, almış olduğu eğitimler, yaşadıkları coğrafi konum, çalıştıkları okulun iklimi, okul yöneticileri, velilerle olan ilişkiler, öğrencinin performansı ve kapasitesi gibi etmenler okul akademik iyimserliğini etkilemektedir. Örneğin okulun iklimi öğrenci başarısını arttırmaya yönelikse ve öğrencide başarıyı arttırabilecek performansa yönelik olumlu bir tutum veya inanç varsa o okulda akademik iyimserlik düzeyi yüksektir. Ancak bu durum tam tersi olursa ve okuldaki öğretmenlerde ve yöneticilerde başarıyı arttırmaya yönelik herhangi olumlu bir tutum yoksa o okulda akademik iyimserlik düzeyi daha düşüktür. Oldaç'a göre (2016); akademik iyimserlik okul iklimi ile ilişkilidir. Bir okuldaki tüm öğretmenler, okul ikliminin bir parçası olduğu için, bu değişken, öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin grup referans puanlarının toplam puanı olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin görev yaptıkları okul etkiliği, okulun yapısı ve akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yapısı ve akademik iyimserlik algıları, okul etkililiği algılarını etkilemektedir (Çalık ve Tepe, 2019) . Bunun yanı sıra velilerle birlikte iş birliği yapan okullarda başarı oranı daha fazla olmaktadır. Arkasına veli desteğini; velinin öğrencinin başaracağına olan inancını da alarak ilerleyen ve bu tutumu okul ikliminde hissettirip uygulayan okullar ve bunu uygulayan öğretmenler genelde daha başarılı olmaktadır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları dahilinde yapılan işbirlikçi çalışmalarda öğretmenlerin okula duydukları güven ile ailelerin okulun öğretim kadrosuna olan güveni, öğrenci başarısını pozitif yönde etkilemektedir (Kirby, 2009; Henderson & Mapp, 2002; Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001; akt. Çelik ve Gürol, 2015). Nitekim öğrenme süreci işbirliğini gerekli kılan bir süreçtir. İşbirliğinin bulunduğu bir ortamda ise güven gerekmektedir. Güvensizlik duygusu, söz konusu işbirliğini içinden çıkılmaz bir duruma sokabilir (Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy, 2006; akt. Çelik ve Gürol, 2015). Yine aynı şekilde, işbirliğinin var olduğu okul ortamlarında da olumlu tutumları pekiştirmeye yönelik güven duygusuna ihtiyaç duyulmaktadır (Chafouleas, Riley-Tillman & Sugai, 2007; akt. Çelik ve Gürol, 2015). Bostancı ve Kurt'un (2018) yapmış olduğu çalışmaya göre; öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyleri ile çalışılan okul türü, mesleki kıdem, mezun olunan okul değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkiye saptanmıştır. Çünkü öğretmenler öğretmenlik mesleğini seçerken pek çok zorluğa

katlanabileceklerine inanmaktadırlar. Her şartta öğrenci başarısını önemser ve mevcut başarıyı artırabilmek adına yapabilecekleri her şeyi yapacaklarını düşünürler. Bu durum bağlamında okullardaki öğretmen sayısını dikkate alınmaksızın, öğretmenlerin akademik iyimserlik yeterliliğine sahip oldukları düşünülebilir. Bunun sebebi ise öğretmenlerin genel anlamda mesleklerine ilişkin konularda iyimser olmaları gösterilebilir. Bozkurt ve Ercan'ın yaptıkları çalışmaya göre (2017); bireyler kendilerini ne kadar donanımlı ve yeterli hissederse akademik iyimserlik düzeyleri de o kadar artmaktadır. Yani kendini her anlamda geliştirmiş ve donatmış bir öğretmen, öğrencisine vereceği bilgiden şüphe etmeyecektir ve öğrencinin bu bilgiler doğrultusunda başarılı olacağına ilişkin inancı tam olacaktır. Cansoy ve Parlar'a göre (2018); yöneticiye hissedilen güven ve okul liderliğine yapılacak katkının benimsendiği dağıtılmış liderlik okul akademik iyimserlik düzeyine de katkıda bulunacaktır. Yine aynı çalışmaya göre dağıtılmış liderlik okul akademik iyimserlik düzeyini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olması öğrenci başarısının ve dolayısıyla da okul başarısının artmasında olumlu etkiler yaratmaktadır. Başarının gerçekleşeceğine olan inanç ve bu inanca bağlı olarak gelişen pozitif tutumlar başarıyı da beraberinde getirmektedir. Bu pozitif tutumun üzerinde etkisi olan etmenler göz önüne alındığında akademik iyimserlik üzerinde olumlu etkisi olan etmenler dikkate alınır ve başarıyı elde yolunda bu etmenlere dikkat edilir. Akademik iyimserliği geliştiren ve yönlendiren etmenlerin başarı üzerinde de etkisi yadsınamaz boyutta olacaktır. Alenezi'ye göre (2019); öğretmenlerin öğrenci başarısını takdir etmeleri hem diğer üyelerin hem de öğrencilerin öz yeterliliğini olumlu olarak etkileyecek ve eğitim örgütündeki yöneticilerin öğretmenlere duyduğu güven duygusunu arttıracaktır. Dolayısıyla bu durum toplumun o eğitim örgütünden olumlu yönde beklentiler içine girmesine yol açacaktır. Akademik iyimserliği oluşturan bileşenler, bir eğitim örgütünün akademik başarısını belirlemede oldukça mühim bir husustur. Yine aynı çalışmaya göre; akademik iyimserliğin en güçlü yordayıcısı mevcut liderlik fırsatlarıdır. Akademik iyimserliğin öğretim elemanlarının ve öğrencilerin liderlik rollerini yordamadığı görülmüştür. Chang'ın (2011) yaptığı bir çalışmaya göre akademik iyimserlik öğrenci başarısını pozitif yönde etkilemektedir. Wagner ve Dipaola'nın (2011) yapmış olduğu araştırmada ise; öğrenci başarıları ile öğretmenlerin akademik

iyimserlikleri ve öğrencilerin aile geçimleri arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Diğer yandan aynı araştırmada, öğretmenlerin okullardaki örgütsel vatandaşlık davranışları ile akademik iyimserlikleri ile arasında da önemli bir ilişki bulunmuştur (Wagner ve Dipaola, 2011; akt. Ergen ve Elma, 2017) . Koşar'a göre (2015); okul yöneticisine duyulan güven öğretmenlerin daha yapıcı ilişkiler sergilemesini sağlamaktadır. Şöyle ki; ihtisas alanlarına saygı duyulduğunun farkında olan öğretmenler öğrenci öğrenmeleri sürecinde daha mesuliyet sahibi olabilirler ve bu süreçte her türlü işbirliği yapabilirler.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) Akademik iyimserlik alanında daha önce yapılmış çalışma bulunmamaktadır. Türkiye'de yapılan çalışmalar ışığında hazırlanan bu çalışmanın var olan soru işaretlerini gidermesi ve alan yazına katkıda bulunması hedeflenmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda akademik iyimserliğin farklı değişkenlerle olan ilişkisi ya da öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin görüşleri belirlenmiştir. KKTC'de yer alan liselerde görev yapan öğretmenlerden anket yoluyla elde edilecek verilerle, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyinin belirlenmesi ve akademik iyimserliğe ilişkin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmayla birlikte öğretmenlerde var olan veya olmayan akademik iyimserlik düzeyiyle öğrenci öğrenmelerine yapılabilecek katkılar belirlenebilecek ve KKTC'deki eğitimin daha olumlu yönde gelişmesine katkı sağlanabilecektir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC'de) yer alan liselerde görev yapan öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemektir. KKTC'de yaşayan insanların eğitim seviyesi genellikle daha üst seviyelerde yer almaktadır. Ülkede ana dil eğitimi seviyesinde İngilizce eğitimi verilmekte ve bunun yanı sıra diğer yabancı dillere de önem verilmektedir. Ada içerisinde okuma-yazma oranı da çok daha önceki yıllardan itibaren üniversite düzeyinde olmaktadır. Bu eğitim seviyesinin ve okuma-yazma oranının yüksekliği, diğer faktörlerin bu oranlara etkisinin ne olduğunu bu araştırmayla öğrenilmek istenmektedir. Bu oranların yüksek olmasında veya adanın

genelinde eğitimin iyi düzeyde olmasında okul akademik iyimserliğinin de ne boyutta etkileri olduğu da öğrenilmek istenmektedir.

KKTC’de daha önce bu alanda herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu araştırmayı yapmanın alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Diğer yandan bu araştırmayla ada genelindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik hakkındaki görüşleri ve akademik iyimserlik düzeylerinin de belirlenmesi beklenilmektedir. Böylelikle okullarda başarıyı arttırmak için okul akademik iyimserliğine olan ihtiyaç belirlenerek ona göre eğitim sistemi şekillendirilebilecektir.

### **Araştırma Problemi**

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki liselerde görev yapan öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

#### **Alt problemler.**

1. Öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine ilişkin görüşleri;
  - a) Kıdeme
  - b) Yaşa
  - c) Cinsiyete
  - d) Eğitim Durumuna
  - e) Okulun bulunduğu ilçeye
  - f) Medeni duruma
  - g) Okul büyüklüğüne
  - h) Okul türüne göre anlamlı fark göstermekte midir?

#### **Sayıtlar**

Bu çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserlik konusunda yeterince bilgiye sahip olacakları ve öğretmenlerin ölçekteki sorulara içten ve doğru bir şekilde gönüllü olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

## **Sınırlılıklar**

Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılları arasında, KKTC'deki liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

## **Tanımlar**

### **Akademik İyimserlik**

Akademik iyimserlik üç alt boyut esas alınarak öğrenci başarısını geliştirmeye yönelik olan pozitif inançlardır (Beard, Hoy ve Hoy, 2010).

### **Okul**

KKTC'de yer alan ve dört yıllık eğitim veren ortaöğretim kurumlarıdır.

### **Öğretmen**

KKTC'de yer alan ve dört yıllık eğitim veren ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerdir.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Okul Akademik İyimserliği

Okul akademik iyimserliği bir öğretmenin, öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceğine ilişkin olumlu inançlarıdır (Demirtaş, Çoban, 2011 ). Öğretmenlerde var olan bu pozitif inanç sayesinde öğrenci başarısına katkı sağlanmaktadır. Böylelikle akademik iyimserlik öğrenci başarısını arttırmada pozitif bir yordayıcı olarak düşünülmektedir. Okul ikliminde var olan bu olumlu tutum hem öğretmenlerin hem de öğrencinin uyum içerisinde ilerlemesine de yol açmaktadır. Akademik iyimserliği etkileyen etmenler de bulunmaktadır. Bunun yanı sıra akademik iyimserlik üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; öz yeterlik, güven ve akademik vurgu olarak adlandırılabilir. Akademik iyimserlik tutumunun varlığı bu üç boyutun varlığıyla pekişebilir. Akademik iyimserliğin davranışsal boyutunu, akademik vurgu; bilişsel boyutunu, öz yeterlilik; duyuşsal boyutunu ise, Öğrenci ve veliye duyulan güven oluşturmaktadır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006b).

#### Öz Yeterlik

Öz yeterlik, okulun tüm yönüyle öğrencileri olumlu yönde etkileyebilecek faaliyetleri örgütleyebilmeye ve sürdürülebilmeye yönelik öğretmen değerlendirmelerini içermektedir (McGuigan & Hoy, 2006). Bu boyutta okul örgütü ve öğretmenler öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilecek her türlü davranış ve etkinlikler için kendi içinde tutarlı ve kararlı olmalıdır. İlk olarak okul yönetimi ve öğretmenleri okula başarının gelmesi için kendi öz yeterliliklerine inanmalı ve bu yeterlilikleri bu yönde geliştirmelidirler. Daha sonra ise her tür etkinlikte kendi öz yeterliliklerine de güvenerek pozitif bir tutum sergilemelidirler. Başarıyı getirebilmek ve bu doğrultuda bir tutum sergilemek bu açıdan çok önemli olacaktır. Bu yüzden de hem okul hem de öğrenciyle birebir etkileşime giren öğretmenler öğrenciyi başarılı bir konuma getirebilmek için akademik iyimserlik sergilemeli, öğrencide başarıyı getirecek her tür olanak ve imkânlar için yeterlilik bilincinde olmalıdırlar.

Sakız(2013); küresel ölçekte yapılmış diğer bilimsel araştırmalarda öz yeterlik kavramının öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğunu gözlemlemiştir. Türkiye’de son yıllarda öz-yeterlilik ile ilgili bilimsel araştırmalarda bir artış olduğu ve araştırmaların çoğunlukla yükseköğretim düzeyinde kaldığı

görülmüştür. Öz-yeterlik kavramıyla ilgili alan yazındaki kaynakların sınırlı olmasıyla birlikte, öz yeterlik algısının geliştirilmesine yönelik çalışmaların öğrenme ortamındaki yeri, var olan yönlendirmeler ve önerilerin sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmada literatür taraması yapılmış, eğitim örgütlerinde yer alan öğrencilerin öz-yeterlik algılarının geliştirilmesine ve öz-yeterlilik kavramına bilimsel bir altyapı oluşturulmasına ilişkin önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Çalışmada öz-yeterlilik kavramının öneminden ve gelişiminden, öz-yeterlik kaynaklarından, bağlı faktörlerden ve öğrenme ortamlarında akademik öz-yeterlik hakkında hem kuramsal hem de deneysel çalışmalardan söz edilmiştir. Diğer yandan, yapılan araştırmalar göz önünde bulundurularak eğitim örgütlerinde öğrencilerin akademik öz yeterliliklerinin geliştirilmesiyle ilgili bir dizi öneriler geliştirilmiştir.

Öz yeterlik konusunda yapılmış olan bir diğer araştırmanın amacı ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını belirlemektir. Araştırmanın alt amaçlarını öğretmenlerin görüşlerinin; branş, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem, cinsiyet, branş ve en son bitirilen yükseköğretim programına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinden oluşmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının tespit edilebilmesi için, Tschannen-Moran ve Hoy tarafından geliştirilmiş olan ve geçerlik-güvenirliliği Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan ve Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Yürütülen bu araştırma neticesinde ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının cinsiyet, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem, branş ve en son mezun olunan yükseköğretim bölümü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği; fakat okul türüne göre anlamlı fark gösterdiği ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmanın sonuçlarına göre Anadolu ve Fen Liselerinde görevli öğretmenlerin kendilerini, diğer okul türlerinde görevli öğretmenlere kıyasla daha yeterli oldukları gördükleri belirlenmiştir (Üstüner vd., 2009).

Korkut ve Babaoğlu (2012) yaptığı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mesleki kıdem, cinsiyet ve okulun bulunduğu coğrafi konum değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Araştırmada tarama modeliyle yürütülen bu çalışmada, elde edilen verilere göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının cinsiyet ve okulların bulunduğu coğrafi

konumlarına göre farklılık gösterdiği, ancak mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.

### **Akademik Vurgu**

Akademik vurgu, okulun başarıya ulaşmada göstermiş olduğu çabanın derecesini gösterir (Çağlar, 2013). Bir okulda akademik vurgu ne kadar çoksa, o okulda başarıya daha çabuk ulaşılabilir. Başarıya ulaşmak için gerekli olan akademik iyimserlik inancı da akademik vurguyla doğru orantılıdır. Akademik vurgunun derecesi okul yöneticileri, öğretmenler ve veli üçlüsü arasında geliştirilen güvenle birlikte belirlenmelidir. Bir okul başarıya ne kadar odaklıysa, kendi öğretmenleriyle birlikte kendi öğrencilerini de bu başarının odağında yetiştirme yolunda çabalayacaktır. Okul ikliminin başarı vurgusu ne denli yüksek olursa öğrencilerin akademik başarı oranı da o denli yüksek olacaktır. Bu nedenle akademik iyimserlik inancında akademik vurgu önemli bir boyuttur.

Recepoğlu ve Özdemir (2014) yaptıkları araştırmada ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel sağlığına yönelik algıları saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular kapsamında öğretmenlerin örgüt sağlığına dönük algılarının olumlu yönde olduğu gözlemlenmiştir. İlköğretim okullarında örgütsel sağlığının teşvik edici boyutuna yönelik öğretmen algılarının yüksek olduğu görülürken; diğer yandan akademik vurgu boyutuna yönelik öğretmen algıları ise en düşük düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okullarının örgütsel sağlığı, öğretmenlerin kıdem, cinsiyet, yaş, buldukları okuldaki çalışma süresi ve branşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrenim durumu bu noktada herhangi bir farklılık yansıtmamıştır. İlköğretim okullarındaki örgütsel sağlığı iyileştirmek için her şeyden çok düşük olan müdür etkisi ve akademik vurgu alt boyutlarını harekete geçirmeli ve öğretmenler için zor ama yine de ulaşılması mümkün olan, açık ve herkesçe anlaşılabilen hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir. Okul müdürlerinin açık iletişim ve katılımcı bir yönetim felsefesi ile hareket edebilmesi, bağımsız düşünme ile eyleme geçebilme ve özellikle etkili çalışma yeteneğine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Öte yandan okul müdürlerinin kendi okullarındaki öğretmenleri etkileyebilmesi, ilgili yere yönlendirebilmesi ve onlara liderlik yapabilmesi oldukça önemlidir. Araştırma, öğretmenlere göre ilköğretim okullarındaki örgütsel sağlık düzeyi incelenmiştir. Ayrıca benzer şekilde öğrencilerin, velilerin ya da okul



yöneticilerinin de örgüt sağlığına ilişkin görüşleri incelenebilir. Bir diğer öneri ise, çeşitli okul kademeleri için hatta yükseköğretim kurumlarında da, farklı bölgeler ve farklı iller olmak üzere, eğitim örgütlerinin örgütsel sağlığı ile ilgili çalışmalar yürütülebilir ve ilgili bulgular kıyaslanabilir.

Akademik vurgu alt boyutu bir açıdan da okulun katı, kuralcı tarafını gösterir. Öğretmen ve öğrencilerin bireysel eylemleri bulunduğu grubun normlarıyla uyumlu olmazsa, akademik vurgu öğrenciler ve öğretmen açısından iyimser bir öğrenim çevresi yaratır ve birlikte hareket edebilme ortamı sunar. Akademik vurgu her öğrencinin başarılı olabileceği bir ortam yaratmak amacıyla öğretmenleri de bu amaca dahil ederek öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olmasını hedeflemektedir (McGuian, 2005; akt. Yılmaz ve Kurşunlu, 2015).

Çelik ve Gürol'un(2015) çalışmasında akademik iyimserlik ölçeği ile akademik vurgu alt boyutu puanları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.. Akademik vurgu alt boyutu puanlarının akademik iyimserlik ölçeğini anlamlı düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda akademik iyimserliğin üçlü anahtar yapısı desteklenmiş ve akademik vurgu, güven ve öz yeterlik alt boyutları akademik iyimserliği desteklediği görülmüştür.

## **Güven**

Güven; iki taraftan birinin dürüst, yardımsever, güvenilir, açık ve yeterli olma davranışına karşın diğer tarafın savunmasız kalmaya gönüllü olması olarak tanımlanmaktadır (Hoy & Tschannen-Moran, 1999) . Bu boyutta öğrenci velisi ve öğretmenler (okul) öğrenci başarısının olumlu olacağına ilişkin karşılıklı güven içerisindedirler. Öğretmenler velilerden aldığı destekle birlikte öğrenci gelişimini pozitif yönde etkilemeye meyillidir. Burada öncelikle öğretmen veliyle karşılıklı güven ilişkisi içerisine girer. Başarıyı getireceğine yönelik pozitif inancıyla öğrenciyi yetiştirerek öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemiş olacaktır.

Güven konusunda Ayık ve diğerlerinin (2014) yaptıkları çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile okul iklimi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada yer alan öğretmenlerin okul iklimi ile örgütsel güven algılarına ilişkin toplam puanları arasında pozitif yönde, anlamlı ilişki

olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yönetici ve okuldaki öğretmen meslektaşlarına duyulan güven, kayıtsız öğretmen davranışları değişkeni ile negatif yönlü, anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Bökeoğlu ve Yılmaz'ın (2008) çalışmasında örgütsel güven konusunda ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşlerin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güven toplam ve alt ölçek puanları kıdeme, branşa ve cinsiyete göre karşılaştırılmış ve aralarında herhangi bir anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısında da karşılaştırmalar yapılmış ve aralarında anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısında azalma oldukça, örgütsel güven düzeyi artmaktadır.

Ercan'ın (2006) yapmış olduğu bu çalışmada, bazı değişkenlere göre okullardaki örgütsel güven düzeyi üzerinde fark yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, öğretmenin cinsiyeti, branşı, okul dışında birileriyle sosyal etkinliklere katılıp katılmadığı, herhangi bir sendikaya üye olup olmadığı ve okulların öğretmen nüfusedir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise; okulun örgütsel güveninin alt boyutları olan çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık gibi kavramlardan oluşmaktadır. İlişkisel tarama yöntemi uygulanan bu araştırmanın evreni, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmada ilköğretim okullarının örgütsel güven düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla "Okulda Örgütsel Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, örgütsel güvenin yöneticiye güven, yeniliğe açıklık, çalışanlara duyarlılık, iletişim ortamı alt boyutları ile; öğretmenlerin okul dışında beraber sosyal etkinliklere katılıp katılmaması, cinsiyet ve okulda görev yapan öğretmen nüfusu bakımından anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin sendikaya üye olup olmama ve branş değişkenine göre okulların örgütsel güvenin boyutları olan yöneticiye güven, yeniliğe açıklık, çalışanlara duyarlılık ve iletişim ortamı alt boyutları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Cemaloğlu ve Kılınc (2012)'in yapmış oldukları bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürleri dönüşümcü liderlik özelliklerini işlemci liderlik özelliklerine nazaran daha

fazla göstermekte, öğretmenlerin okulda hissettikleri güvenin düzeyinin düşük olduğu ve güvenin, liderliğin "laissez-faire" (bırakınız yapsınlar) ve istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutları arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yılmaz'ın (2009) yapmış olduğu bu çalışmada özel dersane öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven davranışlarıyla ilgili görüşleri ve bu görüşler arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Sonuçlara göre, dershanede çalışan öğretmenlerinin orta düzeyde bir örgütsel vatandaşlık davranışına ve güven duygusuna sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin ile örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel güvenleri, meslektaşlarına güveni, diğer tüm paydaşlara olan güven ve yöneticilerine güveni hakkındaki düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki çıkmadığı belirlenmiştir.

Tamer'in (2012) yaptığı çalışmada İstanbul'da yer alan Özel ve Devlet Anadolu Liselerinde görevli öğretmenler arasındaki güven ilişkisi incelenmiştir. Bahsi geçen güven ilişkisi güvenin dürüst olma ve fırsatçı davranışlarda bulunmama ve taahhütleri yerine getirme bileşenleri ile davranışsal, duygusal ve bilişsel süreçler göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre güvenin her şeyden önce verilen sözleri yerine getirme, fırsatçı davranmama özelliklerinden meydana geldiği saptanmış ve sözü edilen özelliklerin davranışsal, duygusal ve bilişsel süreçlerden etkilendiği gözlemlenmiştir. Bu noktada çalışmada yer alan eğitim örgütlerindeki çalışan öğretmenlerin birbirlerine güven duymaları açısından birbirlerine karşı verdikleri sözleri yerine getirecekleri, fırsatçı davranmayacaklarını düşünmeleri ve dürüst olacaklarını bilmesi, bu duruma inanmaları ve bu davranışları izlemeleri gerektiği ileri sürülmüştür. Öte yandan çalışmanın sonuçlarına göre, güven için her bir boyutun davranışsal, duygusal ve bilişsel süreçlerden doğrudan etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bir diğer deyişle, bu süreçlerde ortaya çıkan herhangi bir değişim güvene ait boyutlarda da bir değişim yaratmaktadır. Bu nedenle bahsi geçen kurumlardaki öğretmenlerin birbirlerine duydukları güvenin arttırılmasında davranışsal, duygusal ve bilişsel süreçlerin de dikkate alınması gerektiği gözlemlenmiştir. Bu yönden yapılan araştırma yönetim literatürüne, örgütsel güvenin boyutlarının ortaya çıkarılmasına ve bu hususların ne tür süreçlerden etkilendiğinin belirlenmesi açısından katkı sağladığı düşünülebilir.

Altaş ve Kuzu'nun (2013) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin okullarındaki etik atmosferin ve örgütlerine duydukları güvenin kişisel mesleki performansları üzerindeki etkileri belirlemek istenmiştir. Araştırmanın evrenini Sakarya'daki okul öncesi eğitim kurumları oluşturmaktadır. Etik iklimin, hem örgüte duyulan güven ve yöneticiye duyulan güven boyutları üzerinde hem de bireysel mesleki performans üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Ayrıca etik iklimin yöneticiye ve örgüte güven üzerindeki olumlu etkisinin bireysel mesleki performans üzerindeki etkisinden daha güçlü olduğu görülmüştür. Yöneticiye güvenin bireysel iş performansı üzerinde olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Hâlbuki örgüte güvenin bireysel iş performansı üzerindeki etkisinin incelendiği testlerde anlamlı bulgulara rastlanamamıştır.

Tüzün'ün (2007) çalışmasında güven hakkında yapılmış olan çalışmalarda sıklıkla kavramın tanımlanmasındaki güçlüğü vurgulandığından bahsedilmektedir. Bunun esasen, ekonomil değişimler, grup davranışı, yönetsel etkinlik, bireyler arası ilişkiler, sosyo-politik istikrar ve farklı kültürleri anlama gibi genel ve özel pek çok sürecin açıklanmasında, güven olgusunun kritik bir kavram olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Birey ve grup davranışlarının en önemli belirleyicisi olan güven, en rutin etkileşimlerde bile gereklidir. Güvenin işlevlerinden biri de karmaşıklığı gidermesidir. Özellikle sanayileşmiş ve modern toplumlar bu karmaşık yapılarla sahiptirler. Güvenin oluşumu bilgi alışverişinin daha yerinde, daha geniş ve daha doğru olmasına, dolayısıyla davranışsal belirsizliğin giderilmesine yol açacaktır. Araştırmada güven kavramı ve güven türleri farklı bakış açıları ile tanımlanmış, örgütsel güven kavramı ve kavramın özellikleri, literatürdeki temel söylemler, örgütsel güven modelleri kapsamlı olarak ele alınmıştır.

Yılmaz ve Sünbül'e göre (2009) insanların kendilerini rahat bir ortamda hissetmek istemeleri ve güvenli bir çevrede yaşamak istemeleri, yaşantılarının neredeyse tamamını kapsamaktadır. Bu nedenle insan, yaşamının her döneminde güven içinde olduğunu hissetmek ve görmek istemektedir. Kuşkusuz insan, güveni zamanlarının büyük bir çoğunluğunu geçirdikleri ve çalıştıkları örgütlerde de görmek isterler. Örgütlerin temel özelliklerinden birisi de örgütsel güvendir. Bu nedenle araştırmada okullardaki örgütsel güvenin, duyarlılık, yeniliğe açıklık, yöneticiye duyulan güven ve iletişim ortamı öğretmenlerin yaşam doyumlarını anlamlı ölçüde açıklayıp açıklamadığı incelenmek istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre,

okullardaki örgütsel güvenin yöneticiye güven, çalışanlara duyarlılık, iletişi ortamı ve yeniliğe açıklık puanları ile öğretmenlerin yaşam doyumları arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Tayfur ve diğerlerinin yaptıkları (2013) araştırmanın amacı ise, yöneticilerin etik liderlik düzeylerinin okullardaki örgütsel güven üzerindeki etkisini incelemektir. Bu nedenle birtakım değişkenler açısından okullardaki örgütsel güven düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada görülmüştür ki; ilköğretim okullarında oluşan örgütsel güveni okul yöneticilerinin sahip olduğu etik liderlik becerileri, önemli ölçüde etkilemektedir.

Altunay'ın (2017) araştırmasında, ilköğretim öğretmenlerinin adanmışlık düzeyleri ile güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini, 805 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri cinsiyeti, mezun olunan fakülteleri, mesleki kıdemleri, kurumda çalışma süresi, branşı ve göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin okullarına duydukları güvenin fazlasıyla yüksek olduğu saptanmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinde branşlarına, mesleki kıdemlerine ve kurumda çalışma süresi bakımından anlamlı fark olmadığı gözlemlenmiştir; ancak mezun olduğu fakülteye ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyi ile örgütsel güven düzeyi arasında yapılan analizlere göre ilköğretim öğretmenlerinin genel örgütsel güven düzeyleri ile genel örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre okula ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin adanmışlık düzeylerini geliştirmek için oryantasyon programlarının ve çalışma ortamlarının düzenlenmesi önerilmiştir.

Baş'ın (2010) güven ile ilgili yaptığı çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel adalet düzeyleri arasındaki ilişki ve örgütsel adaletin örgütsel güveni yordama gücünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada "ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma amacına uygun olarak elde edilen veriler Pearson korelasyon ve tek yönlü regresyon analizleri kullanılarak incelenmiştir. Çalışmada veriler "örgütsel adalet ölçeği" ile "örgütsel güven ölçeği"

kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel adalet düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, örgütsel adaletin alt boyutları, örgütsel güvenin alt boyutlarını anlamlı olarak yordamaktadır. Çalışma bulgularına göre, bahsi geçen bu iki değişken okul örgütü içerisinde birbirleri ile yakından ilişkilidir.

Baş ve diğerlerinin (2011) çalışması ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven, örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık düzeylerinin eğitim durumu, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada veriler “örgütsel güven ölçeği” “örgütsel adalet ölçeği” ve “örgütsel vatandaşlık davranışları ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma bulguları, ilköğretim öğretmenlerinin okullarında örgütsel güvene, örgütsel vatandaşlığa ve örgütsel adalete yönelik olumlu algılara sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının mesleki kıdeme ve cinsiyete göre farklılaşmadığı, ancak eğitim durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarının cinsiyetlerine ve eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı, fakat mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Örgütsel güvenle bağlantılı olarak ise, öğretmenlerin örgütsel güven algıları cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılaşmamış, ancak mesleki kıdeme göre farklılaşmıştır.

Okul akademik iyimserliğinde üç boyutun harmanlanmış hali öğrenci performansında olumlu etkiler yaratacaktır. Öğretmenin ve okulun yeterliliği, başarının gelişmesi için gerekli olan akademik vurgu ve öğrenci velisiyle karşılıklı geliştirilen güven ilişkisi sayesinde öğrenciye başarıyı kazandırmış olacaktır. Üç boyutun bir arada olması sayesinde geliştirilen pozitif tutum, akademik iyimserlik başarıyı da pozitif yönde etkileyecektir.

Duran ve diğerlerinin (2021) iyimserlikle ilgili yaptıkları çalışmada iyimserlik konusunda Türkiye’de daha önce yayımlanmış olan makaleler incelenerek, mevcut literatürde ortaya çıkan boşluğu tespit etmek ve literatürdeki çalışmaların nasıl bir eğilim yaşadığını gözler önüne sermek ve konuyla ilgili genel çözüm önerileri sunmak istenmiştir. Bu nedenle Türkiye’de iyimserlik üzerine yayınlanmış bilimsel makaleler incelenmiş ve elde edilen bulgular sentezlenerek konuya ilişkin kapsayıcı bir tablo ortaya konmuştur. Çalışma nitel araştırma desenlerinden meta-sentez yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmada, ilgili literatürde yer alan iyimserlik

çalışmaları ile ilgili geleceğe dönük bir beklenti olup olmadığı, yoksa çalışmalar zamandan bağımsız bir tutumda mı geliyor; bu konuda bir belirsizlik olduğu ifade edilmiştir. Literatürde iyimserlik daha çok öğrenilebilen bir kavram olarak önümüze çıkarken fakat bu alanda yeterli çalışmalar yapılmadığı ve kavramın eğitsel boyutunun bilimsel olarak yeterince incelenmediği söylenebilir.

Güler ve Emeç'in (2006) pozitif psikoloji alanında yaptıkları araştırmada, üniversite öğrencilerinin iyimserlik yönelimlerinin akademik başarılarını belirleme ve yaşam memnuniyeti düzeylerine etkisi üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada, iyimserlik eğilimi ile yaşam memnuniyeti arasında yüksek düzeyde bir ilişki gözlemlenmiş; ama iyimserlik eğilimi ve akademik başarı arasında herhangi bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Ayrıca kız öğrencilerden hayatlarından memnun olanların, kız veya erkek arkadaşına sahip olmayanların, dini inançlarına daha bağlı olanların, mevcut okudukları bölümlerinin üniversiteye girerken ilk tercihi geldiğini söyleyenlerin, anne ve babası ile beraber yaşayanların ve aylık yaptığı harcama miktarının düşük olduğu öğrencilerde, akademik başarılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Kız öğrencilerin, dini inancı yüksek olanların, iyimser olanların, yaşamlarının büyük çoğunluğunu şehirde geçirmiş olanların, gelecekte işsiz kalma kaygısı olmayan ve iyi bir kariyer umudu olanların ve aylık harcama miktarı daha fazla olanların diğerlerine göre yaşam memnuniyetleri daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Gençoğlu ve diğerleri (2014), erkek ve kız öğrenciler arasında hangi cinsiyetin daha iyimser olduğu ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Öğrencilerin cinsiyete açısından iyimserliğin tespit edilebilmesi için katılımcılardan 3 şıktan oluşan (Erkekler daha iyimserdir, Kızlar daha iyimserdir, Erkekler ve kızlar arasında fark yoktur.) herhangi birini seçmeleri istenmiştir. Daha sonra toplanan veriler incelenmiş ve araştırmanın sonucuna göre, kız ve erkek öğrencilerden; erkeklerin daha iyimser olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat bu sonucun istatistiki açıdan anlamlı çıkmadığı, erkek ve kız öğrenciler arasında iyimserlik düzeyleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

## **Okul Akademik İyimserliğine İlişkin Kuramlar**

Okul akademik iyimserliğinin temelini oluşturan kuramlar büyük ölçüde Psikoloji alanında yapılmıştır. Bu alt başlıkta önce psikolojik bir özellik olarak iyimserliğe ilişkin kuramlar açıklanmış, ardından kuramlara ait özellikler okul akademik iyimserliği bağlamında değerlendirilmiştir.

**Öğrenilmiş İyimserlik.** Bu kuram Martin Seligman tarafından geliştirilmiştir. Öğrenilmiş İyimserlik Kuramı, insanın kendini suçlamayı nasıl bırakması gerektiğini, olası en kötü sonucu görme huyundan nasıl kaçınılabileceğini ve nasıl daha iyimser bir insan modeliyle bütünleşilmesi gerektiğini gösterir. Seligman'a göre, iyimserliğin yaşam üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri vardır. Seligman, Öğrenilmiş İyimserlik üzerine yaptığı birçok deneyin ardından, iyimser insanların, kötümser insanlara göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. İnsanların yeni bir açıklama şekli öğrendiklerinde, yaşanan depresyonların üstesinden daha kolay gelebileceklerini ileri sürmüştür. Çaresizlik olgusuyla karşılaşmadan önce eğer insanlar yaptığı eylemlerin doğru olduklarını benimselerse, iyimserlik algısı gelişir. Ancak diğer durumlarda çaresizlik algısı gelişir. Diğer yandan, Öğrenilmiş Çaresizliğin depresyon boyutuna kadar gitmemesi için iyimserlik algısının gelişmiş olması gerekmektedir (Akbaş, 2009). Bu kuramı Okul Akademik iyimserliği bağlamında yorumlamak gerekirse, öğrenciler yaptıkları çalışmaların doğru olduklarını benimsediklerinde iyimserlik algıları gelişir. Bu durumda öğrencilerin başaracaklarına olan inançları da artmış olur ve kendi öz yeterliklerine de güven duyarlar. Bu durum öğrencilerin başarılarına da yansıtacağından Okul Akademik İyimserliğini de doğrudan etkilemiş olacaktır.

## **İlgili Araştırmalar**

Akademik iyimserlik ile liderlik (Mascall, Leithwood, Straus, & Sacks, 2008), öğrencinin fen alanında, matematik alanında, genel alandaki başarısı ve okuma yeterliliği (Bevel, 2010; Hoy ve diğerleri., 2006a, 2006b; McGuigan, 2005; Smith & Hoy, 2007;), bireyin mesleğe bağlılığı (Kurz, 2006), ve örgütsel bağlılık (Çoban ve Demirtaş, 2011; akt. Çağlar, 2013) arasında ilişki bulunmuştur. Bürokratik okul yapısı ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki (Özdemir ve Kılınç, 2014) , değişime



açıklık düzeyleri (Çağlar, 2014 ), sosyal adalet liderliği ile ilişkisi (Özdemir ve Pektaş, 2017 ) olarak sıralanabilir.

### **Yurtiçi Çalışmalar**

Durmaz (2019) araştırmasında ortaokulların akademik iyimserlik düzeylerinin, okul müdürlerinin mentorluk (danışmanlık) rolleriyle ve bazı değişkenler bakımından ilişkisini incelemiştir. Çalışma grubuna Yılmaz, Kurşun ve Köksal'ın 2015 yılında geliştirdikleri "Okul Müdürlerinin Mentorluğu" ölçeği ve Wayne K. Hoy tarafından (2006) yılında geliştirilen ve 2009 yılında Çoban'ın Türkçeye uyarladığı "Okulların Akademik İyimserliği" ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre okulların akademik iyimserliği alt boyutları ile okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin alt boyutları arasında; öz yeterlik alt boyutunda, kariyer gelişimi, kişilik gelişimi ve mesleki gelişim alt boyutlarıyla zayıf ama negatif anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Okul müdürlerinin mentorluk rollerinde artış oldukça, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında az da olsa azalma olduğu görülmüştür. Okulların akademik iyimserliği güven alt boyutu ile okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin alt boyutları arasında, okul müdürlerinin mentorluk rolleri ile mesleki gelişim alt boyutunda çok zayıf anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okul müdürlerinin mesleki gelişim düzeylerindeki artış, az miktarda öğretmenlerin velilerine ve öğrencilerine duydukları güveni de artırmaktadır. Okul akademik iyimserliğinin akademik vurgu alt boyutu ile okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin alt boyutları arasında, mentorluk rollerinin tüm alt boyutları ve toplam mentorluk rolleri alt boyutları yönünden pozitif anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri, kariyer gelişimleri ve kişilik gelişimindeki artış, öğretmenlerin kendi öz yeterliliklerine duyulan inancı, öğrencilerinin başaracaklarına yönelik olumlu tutum ve davranışlarını da artırmaktadır.

Fırat (2016) çalışmasında ise okulların akademik iyimserlik düzeylerini öğretmenlerin epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelemiştir. Öğretmenlere uygulanan ölçeğin ilk kısmında demografik özellik ölçeği, ikinci kısımda okulların akademik iyimserlik ölçeği, üçüncü kısımda da epistemolojik inanç ölçeği yer almaktadır. Veriler analiz edilirken istatistiksel olarak korelasyon analizi, regresyon analizi, t testi, Tukey testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), betimsel istatistikler kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri öğretmenlerin kıdem, yaş, cinsiyet, sertifikalı eğitim sayısı; okuldaki öğrenci

sayısına, okuldaki öğretmen sayısına, okulun bulunduğu yere, okulun bulunduğu bölgeye ve okul türüne göre anlamlı farklılıklar göstermiş, öğretmenlerin epistemolojik inançlarıyla okulların akademik iyimserlik arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalara bakılınca; Çoban ve Demirtaş'ın (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okulların akademik iyimserliğine ilişkin görüşleri ile örgütsel bağlılıkları cinsiyet, kıdem, branş, okul türü, öğretmen ve öğrenci sayıları değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif ve orta düzeyde korelasyon olduğu gözlenmiştir. Yine bu araştırmada da akademik iyimserliğin üç boyutuyla birlikte işlevselleştirilip örgütsel bağlılık gibi değişkenler üzerinde etkisi olduğu görüşü ileri sürülmüştür.

Özdemir ve Kılınç'a göre (2014) etkili bürokratik okul yapısı öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin geliştirilmesindeki önemli yordayıcılardan biridir. Okul örgütünde yer alan bürokratik yapı ne kadar etkili olursa akademik iyimserliğin etki boyutu da o kadar artar. Sistem ne kadar iyi işlerse, akademik iyimserlik de aynı ölçüde iyi işleyecek ve başarının olumlu yönde gelişmesine yol açacaktır. Bürokratik yapıda yaşanan herhangi bir aksaklık akademik iyimserliğin etkisini azaltacaktır. Dolayısıyla da başarının da düzeyi daha düşük olacaktır veya tam anlamıyla başarı olamayacaktır.

Çağlar Çağlar'ın (2014) okulların değişime açıklık düzeyleri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; çalışma değişkenlerini etkileyen farklı değişkenler olduğu ileri sürülmüştür. Bu çalışmaya göre okulların değişime açıklık düzeyleri ile okul akademik iyimserlik düzeyleri öğrenci sayısı, okul türü, kıdem, okulda çalışan öğretmen sayısı, cinsiyet, gibi değişkenler açısından farklılık göstermektedir. Okulların gelişime açıklık düzeyleri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Araştırmaya göre okulların akademik iyimserlik düzeylerini yükseltmeye yönelik çabalar aynı zamanda değişime açıklık düzeylerini de yükseltebileceği görüşü ileri sürülebilir. Okullardaki iyimserlik oranı ne kadar yüksek olursa başarı oranı da yükselecektir. Dolayısıyla da başarısı yüksek olan bir okul yeni başarılar için yeniliklere açık olacak ve her türlü değişime de açık olacaktır.

Özdemir ve Pektaş'ın (2017) yapmış olduğu araştırmada ise; okul akademik iyimserliği ile sosyal adalet liderliği arasındaki ilişki öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Okul akademik iyimserliği ile sosyal adalet liderliği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Araştırma sonucunda sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliğinin önemli yordayıcılarından biri olduğu görüşü ileri sürülmüştür. Okul örgütündeki öğretmen ve yöneticilerin liderlik stillerinin okul akademik iyimserliğini olumlu yönde geliştirdiğini ve başarının da buna paralel olarak olumlu yönde gelişmesini sağladığı görüşü ileri sürülmüştür.

Çağlar Çağlar'ın (2013) yapmış olduğu bir diğer çalışmada ise; okulların akademik iyimserlik düzeylerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmada sonuçlara kıdem, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı, okul türü ve cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Elde edilen bulgulara göre; kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasındaki değişkenlik boyutlar açısından farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin kıdemine bakıldığında; kıdem arttıkça okul akademik iyimserlik düzeyi artmış ve buna paralel olarak da örgütsel bağlılık düzeylerinde de artış görülmüştür. Okul türlerine göre incelendiğinde ise; fen ve Anadolu liselerindeki akademik iyimserlik düzeyleri daha yüksek olmakta ve dolayısıyla da örgütsel bağlılık düzeyleri de artmaktadır. Öğretmen sayısının az olduğu okullarda alt boyutlardan olan ortak yeterlik düzeyi daha yüksek olmaktadır. Ayrıca öğrenci sayısının azlığı örgütsel bağlılık düzeyini artırmaktadır. Sonuç olarak örgütsel bağlılık ve akademik iyimserlik arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu gözlenmiş ve akademik iyimserliğin, örgütsel bağlılığı açıkladığı görüşü ortaya çıkmıştır.

Biroğul ve Deniz'in (2015) çalışmasında öğretmenlerin üstlerinden takdir görme ihtiyacı giderildiği takdirde öğretmenlerin akademik iyimserlik ve mesleki benlik saygılarının arttığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin her koşulda üstleri tarafından destekleneceğini bilmesi kendini güvende hissetmesini sağlar. Bu öğretmenin benliğini pozitif yönde etkiler. Ödüllendirmelerle öğretmenin farkındalığının artması sağlanabilir. Bu durum da öğretmenin akademik iyimserlik oranının artmasına yol açabilir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarını ve mesleki benlik saygılarını artırmak adına lisansüstü eğitim programlarında değişiklik yapılabilir. Öğretmenler seminer ve sempozyumlara katılmaya yönlendirilebilir. Kurum içerisinde öğretmeni rahatsız edecek olumsuz tutum ve davranışların ortadan kaldırılmasına yönelik

çalışmalar yapılabilir. Okul müdürlerinin öğretmenle arasındaki iletişime ve ilişkiye önem verilebilir. Olumlu pekiştiricilerle öğretmenlerin güdülenmesi sağlanabilir. Eğitim ve öğretim planlamalarının öğretmenlerin akademik iyimserliklerini ve mesleki benlik saygılarını arttıracak eğitim ve öğretim planlamaları yapılabilir.

Çalık'ın (2019) yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmenlerin buldukları okulun yapısı, okul etkililiği ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin okul akademik iyimserlik algıları ve okul yapısı, okul etkililiğini anlamlı olarak yordamaktadır.

Bozkurt ve Ercan'ın(2017) çalışmasının sonuçlarına göre akademisyenlerin performans düzeyleri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif bir anlamlı ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda akademisyenlerin haftalık ders saati ne kadar artarsa akademik iyimserliğin alt boyutlarından olan akademik vurgu düzeyleri de o kadar artmaktadır. Diğer yandan elde edilen verilere göre kadın öğretim üyelerinin akademik iyimserlik algıları erkek akademisyenlere oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca kadın öğretim üyelerinin öz yeterlilik seviyelerinin erkek öğretim üyelerinkine oranla daha yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Gökler ve Taştan'ın (2018), yaptıkları araştırma sonucuna göre katılımcıların her ölçekten yüksek puanlamışlardır. Bununla birlikte değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için Pearson korelasyon testi uygulanmış ve araştırma değişkenleri arasında orta düzeyde, pozitif bir anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Çoklu regresyon analizi verilerine göre kişilik ölçeğinin beş alt boyutu da okul akademik iyimserliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Diğer yandan büyük beşli kişilik ölçeğinin ait boyutları okul akademik iyimserliğine ait değişkenliğini belirli bir düzeyde açıklamaktadır.

Ergen ve Elma'nın (2017) yapmış oldukları çalışmada uygulanan açımlayıcı faktör analizine göre uygulanan ölçekte 33 maddenin kapsadığı beş faktörden oluşmakta ve faktörler toplam varyansın büyük bir kısmını açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre maddelerden biri çıkarılınca açımlayıcı faktör analizi elde edilen beş faktörlü yapıya yönelik model iyi uyum vermiştir. Diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada öğretmen akademik iyimserliğine "Yöneticilere Güven" adı altında farklı bir boyut daha eklenmiştir. Bu çalışmanın ardından Öğretmen akademik iyimserlik ölçeğinin yapılacak olan çalışmalarda güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği ileri sürülmüştür.

Gökaslan'a (2018) göre, iyi eğitilmiş bireyler sayesinde ülkelerin gelişim düzeyleri pozitif yönde etkilenmekte ve bireyler çağa kolaylıkla ayak uydurabilmektedir. Diğer yandan iyi eğitim almış bireyler, insanlığın gelişimindeki en önemli faktörlerden biridir. Eğitim süreci her yaşta ve sürekli olarak devam eden bir süreçtir. Ve bu sürecin en önemli dönemleri gençlik ve çocukluk dönemleridir. Ülkemizde temel eğitim 12 yıl boyunca zorunlu olarak devlet tarafından verilmektedir. Öğrencilerin iyi eğitim alması için teknolojik ve fiziki olanakların artması ve bununla birlikte öğretmenlerin de eğitime kalitelerinin arttırmak için öğretmen sorunları ele alınmalı, bu sorunların çözümü için gerekli çalışmalar yapılmalı ve öğretmenlerin eğitime kalitelerinin artırılmalıdır. Sosyal bir varlık olan çalışanların yaptıkları işi sahiplenme dereceleri ve o işi benimsemeleri kendilerinin yaptıkları işten zevk alabilmelerini ve aynı zamanda iş sonunda müşterilerinin memnuniyet düzeylerinin artmasını sağlamaktadır. Eğitim sisteminde müşteri konumunda olan kişiler öğrencilerdir. Çalışanların işleriyle bütünleşmeleri, işten ayrılma düşüncesinin yanında işten ayrılma durumunu da azalttığı görülmektedir. Gökaslan'ın yapmış olduğu bu çalışmada öncelikle öğretmenler için işe adanmışlık, işten ayrılma niyeti, işe gömülmüşlük ve örgütsel bağlılık gibi kavramlar teorik olarak açıklanmıştır. Ardından anket formu oluşturulmuş ve anketlerle belirlenen örnekleme yer alan kişilere uygulanmış ve çalışma sonunda elde edilen veriler incelenmiştir.

Karaçam ve Pulur'un (2016) yaptığı çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algıları üzerinde psikolojik iyi oluş (well being) akademik iyimserlik, fiziksel öz saygı değişkenlerinin etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak;. beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algıları ile psikolojik iyi oluşları, akademik iyimserlikleri ve fiziksel öz saygıları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algıları, fiziksel öz saygıdan ve akademik iyimserlikten doğrudan etkilerken, psikolojik iyi oluş açısından akademik iyimserlik üzerinden başarı algıları dolaylı yoldan etkilenmektedir.

Koşar'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim düzeyinde (ilkokul ya da ortaokul) görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, okul müdürlerine duydukları güven ile öz yeterlik düzeyleri ile ilgili algıların arasındaki ilişkiye bakmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin öz yeterliklerinin ve öğretmenlerin okul müdürlerine duydukları güvenin mesleki profesyonellikten pozitif ve anlamlı bir ilişki taşıdığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına göre,

profesyonelizm algılarını yordayan önemli değişkenler olarak öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeylerinin ve öz yeterlilik algılarının olduğu görülmüştür. Çalışmada öğretmen profesyonelizminin geliştirilmesi ve sonraki araştırmalarda dikkate alınması için birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Gerek eğitim bilimlerinin gerekse yönetim biliminin en yaygın ve önemli amaçlarından biri olan, insanların kendilerinde mevcut olan yeteneklerini sonuna kadar kullanabilmelerinin önünü açmaktır. Bireylerin kolektif yeterlilik ve öz-yeterlilik algıları, başarabileceklerine inandıkları ve gerçekte başardıkları arasındaki farkın olumlu ve olumsuz sebeplerinin açıklamaktadır. Öz-yeterlilik kavramı yurt içi ve yurt dışında birçok çalışmaya konu olmuştur ancak, önemli olan kolektif yeterlik kavramı kapsamlı bir şekilde araştırılmamıştır. Literatür taramasına bağlı olarak Kurt'un (2012) yapmış olduğu araştırmada, kolektif yeterlilik ve öz yeterlilik kavramları okul ve öğretmenler açısından detaylı bir şekilde incelenip açıklanmıştır. Ayrıca yine aynı çalışmada öğretmenlerin kolektif yeterlilik ve öz yeterlilik algılarının önemi ortaya koyulmuş ve bu algıların nasıl geliştirilebileceği ile ilgili tartışmalar yürütülerek konu hakkında bazı çıkarımlar yapılmıştır.

Oldaç'ın (2016) yapmış olduğu çalışmada öğrenci başarısı ile dağıtımcı liderlik, okul yapısını etkinleştirme, akademik iyimserlik ve öğretmen işbirliği gibi bir dizi okul düzeyinde değişkenler arasındaki ilişkiyi araştıran bir okul etkililik modelini test etmek amaçlanmıştır. Çalışma verileri Adana ilinin üç ilçesinde yer alan okullardan toplanmıştır. Araştırma örneklemi rastgele seçilen 40 devlet okulundaki 23053 öğrenci ve 426 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada HLM7 yazılımı kullanılmış ve Hiyerarşik Doğrusal Modelleme (HLM) analizi uygulanmıştır. HLM analizi ile öğrenci düzeyindeki veriler okul düzeyine yerleştirilerek verilerin çok düzeyli yapısı açıklanmıştır. HLM sonuçlarına göre, akademik iyimserliğin kolektif yeterlik boyutunun okullar arasındaki öğrenci başarı farklılıkları ile en güçlü ilişkiye sahiptir. Diğer yandan müşterilere duyulan güven ve engelleyici bürokrasinin öğrenci başarısında da okullar arası değişkenlik ile önemli bir ilişkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Buna rağmen, dağıtılmış liderlik, öğretmen işbirliği, bürokrasiyi etkinleştirme ve akademik vurgu, öğrenci başarısındaki okullar arası farklılıklarla önemli ölçüde ilişkili olmadığı gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bir fark yaratabileceklerine dair kendilerine olan inançlarına daha fazla dikkat edilmesinin gerekli olduğu ortaya koyuldu. Fakültenin danışanlara olan güveninin önemli bir faktör olduğundan dolayı, okul-aile ilişkilerinin öğrenci başarısını

artırmada önemli olabileceği görüşü ileri sürülmüştür. Ayrıca, akademik iyimserlik ve bürokrasiyi engelleme gibi kavramların, özellikle Türkiye'ninki gibi oldukça merkezileşmiş eğitim sistemlerinde geçerlilikleri bazı yenilenmeler sonucunda olabilir.

Yıldırım ve Yılmaz'a göre (2018), öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri yüksek olursa öğrencilerin başarıları da yüksek oluyor. Ayrıca akademik anlamda başarılı olan okulların en karakteristik özelliği akademik iyimserlik düzeylerinin de yüksek çıkmasıdır. Akademik iyimserliği yüksek olan okullar, akademik iyimserlik düzeyi düşük olan okullarla karşılaştırıldığında öğretmenlerine daha çok önemsedikleri görülmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin kullandıkları öğretim tarzlarının okullardaki akademik iyimserlik düzeyi ile bir ilişkisi olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin öğretim tarzları ile akademik iyimserlik boyutları karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla araştırmada bağımlı değişken, öğretmenlerin okullardaki akademik iyimserlik algısı olmuştur. Bağımsız değişkeni ise öğretim stillerinin boyutları oluşturmaktadır. Ve sonuçta öğretmenlerin tercih ettiği öğretim tarzları ile akademik iyimserlik puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Yılmaz ve Kurşun (2015) ise; akademik iyimserlik ile okul kültürü arasındaki ilişki ve okul kültürü değişkeninin akademik iyimserliği yordama derecesi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda örgüt kültürünün rol kültürü ve güç kültürü alt boyutlarıyla akademik iyimserliğin akademik vurgu ve güven alt boyutları arasında negatif yönde, anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Diğer yandan başarı kültürü alt boyutu ile akademik iyimserliğin güven ve akademik vurgu alt boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca akademik iyimserliğin bütün alt boyutları ile destek kültürü alt boyutları arasında da pozitif yönde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Kurşun'a göre (2016), öğretimsel liderlik, okul liderliğinin başarısına yönelik birtakım etkinlik ve süreçlerden meydana gelen yönetim ve liderlik faaliyetlerinin merkezini oluşturmaktadır. Öğretimsel liderlik, kavrayış ve anlama becerisi, eğitim-öğretim programları ve pedagoji ve öğrenci ve yetişkinlerin öğrenmesi hususunda yüksek seviyede anlama becerisi, bilgi kavrayış istemektedir. Kaldı ki öğretimsel liderliğin hedeflerinden biri de okulun akademik olarak başarısını hedeflenen seviyeye ulaştırmaktır. Akademik başarıyı elde edebilmek için okul yöneticilerinin uygun olan öğretimsel ortamı hazırlaması, öğrencinin başarıyı

yakalaması için tüm çalışanlarla bu noktada iş birliği içinde olması ve onları motive etmesi gerekmektedir. Sonuçta; bu çalışmaya dayalı olarak, okul müdürlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiş ve birbirlerine olan etki gözler önüne serilmiştir.

## **Yurtdışı Çalışmalar**

Alenazi'nin (2019) yaptığı çalışmanın amacı öğretim üyeleri arasında akademik iyimserlik ve dağıtılmış liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi araştırmak, akademik iyimserliğin dağıtılmış liderlik boyutlarının yordayıcı geçerliliğini belirlemek ve dağıtılmış liderlik uygulamaları ile akademik iyimserliğin cinsiyet üzerindeki etkilerini belirlemektir. Verilerin alınırken akademik iyimserlik ölçeği ve dağıtılmış liderlik ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analiz edilirken Pearson korelasyonu, çoklu regresyon analizleri ve eşleştirilmiş örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırmada dağıtılmış liderlik uygulamaları ile akademik iyimserlik arasında anlamlı pozitif bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Var olan liderlik fırsatı, akademik iyimserlik için en iyi tahmin ediciydi. Ayrıca dağıtılmış liderlik uygulamaları ve akademik iyimserlikte erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Bevel'in (2010) yaptığı çalışmaya göre okul akademik iyimserliğinin okuma başarısı üzerinde olumlu etkileri vardır. Okul ortamında olan sosyo-ekonomik durumların negatifliğine rağmen okuldaki başarının yüksek olmasının ardındaki en büyük etmen okul akademik iyimserliğidir. Akademik iyimserliğin boyutlarını oluşturan güven, akademik vurgu ve öz yeterlik gibi boyutlar okuldaki yoksulluk seviyesine rağmen başarıyı arttırmada etkili olmuş ve başarı düzeyini en üste çekmiştir. Bu boyutların etkisi tek başına değil bir bütün halinde iken etkili olmuştur.

Beard ve diğerlerinin (2010) çalışmasında, öğretmenlerin akademik iyimserlik duygusu, kendilerinin etkili bir şekilde öğretebileceklerine, öğrencilerinin öğrenebileceğine ve öğretmenin öğrenme açısından öğrenciye çok baskı yapabilmesi için ebeveynlerin onları destekleyeceğine dair bireysel inançlarıdır. Bu yeni oluşum, sosyal bilişsel ve öz-yeterlik teorileri, sosyal sermaye teorisi, okul kültürü ve iklimi hakkında yapılan çalışmalar ve öğrenilmiş iyimserlik hakkında



yapılan araştırmalara dayanmaktadır. Okul düzeyindeki toplu akademik iyimserlik akademik performansla ilişkilendirilmiştir (Hoy ve diğerleri, 2006b). Verilerin analizinde Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmış, doğrulayıcı faktör analizinde ilkokul öğretmenleri ile bireysel düzeyde yapının geçerliliği ve güvenilirliği test edilip desteklenmiştir.

Chafouleas ve diğerlerinin (2007) yaptığı çalışmaya göre sosyal davranışın biçimlendirici değerlendirmesinde kullanmak için en uygun araç, doğrudan davranış derecelendirmesidir. Ancak kullanımının güvenilirliği için deneysel destek sınırlıdır. Araştırmada okul öncesi çocukların sosyal davranışlarını ölçmek amacıyla doğrudan davranış derecelendirmesinin genellenebilirliği ve güvenilirliğine ilişkin ön psikometrik veriler elde edebilmek için genellenebilirlik teorisi uygulanmıştır. Bu alışma için oluşturulan doğrudan davranış derecelendirmesinde araştırma için iki tipik okul öncesi davranış (atışmaları çözmeye çalışır, akranlarla işbirliği içinde etkileşime girer) belirlenmiştir. Hangi davranışın derecelendirildiğine ve derecelendirmeleri dikkate alınan değerlendiricilerin sayısına bağlı olarak sonuçlar değişiklik göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ölçüm varyansının oldukça önemli bir oranının farklı puanlayıcılara yöneltilebileceği ve dört puanlayıcının da ortalama puan düzeylerinin 15 öğrenci içinde ve arasında farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Diğer yandan, gerçek gün sayısı, günlük olarak toplanan derecelendirme sayısına bağlı olduğu halde, önerilen doğrudan davranış derecelendirmelerinin, 4-7 gün boyunca 7 derecelendirme toplandıktan sonra 70'lik ve 10 derecelendirmeden sonra 90'lık güvenilirliğe benzer katsayılara yaklaşması veya aşması beklenebilir.

Chang'ın (2011) alışmasında dağıtımcı liderlik, öğretmenlerin akademik iyimserliği ve öğrenmede öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri incelemek hedeflenmiştir. Çalışma örneklemini Tayvan'daki devlet ilkokullarını oluştırmakta ve 1500 öğretmeni araştırmak için tabakalı rastgele örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Öğretmenlerin algılarını ölçmek için bir öz bildirim ölçeği kullanılmıştır. Bunun için tanımlayıcı istatistiklerin ve bir varyans analizinin kullanılmasının yanında, dağıtılmış liderlik, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri daha fazla analiz etmek için yapısal eşitlik modellemesi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, modelin uyum iyiliği tatmin edici düzeydedir. Dağıtılmış liderlik akademik iyimserlik üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmakla birlikte, dolaylı olarak

öğrenci başarısını da etkilemiştir. Diğer yandan, akademik iyimserliğin de öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda okullarda uygulanması için önerilerde bulunulmuştur.

Goddard ve diğerlerinin (2000) hazırladıkları bu makalede kolektif öğretmen yeterliğinin yapısının teorik ve deneysel bir analizi yapılmıştır. Öncelikle, okullarda kullanılmak üzere kolektif yeterlik modeli geliştirildi. Daha sonra, kolektif öğretmen yeterliğinin operasyonel bir ölçüsü geliştirildi ve test edildi. Bu teste göre öğretmen yeterliliğinin güçlü güvenilirliğe ve makul geçerliliğe sahip olduğu gözlemlendi. Son olarak, aracı büyük bir orta batı bölgesindeki kentsel ilköğretim okullarını incelemek için kullanılmış, kolektif öğretmen yeterliliği, hem okuma hem de matematikte öğrenci düzeyindeki başarıda okullar arasındaki farklılıklarla olumlu bir şekilde ilişkilendirilmiştir.

Goddard ve diğerlerinin (2001) hazırladıkları bir diğer makalede, öğretmenin öğrencilere ve velilere duyduğu güvenin okul başarısı için önemli olduğu şeklindeki teori için argümanlar geliştirilmiştir. Ardından, 452 öğretmenden toplanan anket verileri ve 47 kentsel ilköğretim okulunda 2.536 dördüncü sınıf öğrencisinin okuma ve matematikteki başarısı ve sosyoekonomik durumu hakkındaki verileri kullanarak, güvenin ilkokullar arasında büyük ölçüde değiştiği ve bu değişimin güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu gözlemlenmiştir. Bu durum okullar arasındaki sosyoekonomik statü farklılıklarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin demografik özellikleri, önceki başarısı ve okulun sosyoekonomik statüsündeki okullar arasındaki farklılıkları dikkate alındığında bile; güvenin, öğrenci başarısında okullar arasındaki farklılıkların önemli bir pozitif yordayıcısı olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgularla ilkokullarda akademik başarıyı artırmak ve gelecekteki araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Goddard ve diğerlerinin (2004) yaptıkları çalışmada, çoklu içerik alanlarında zorunlu değerlendirmelerle ölçülen, ağırlıklı olarak başarıya odaklanan bir hesap verebilirlik sistemine sahip bir eyalette kolektif yeterlik ile lise öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Sosyal bilişsel teori kullanılarak, 12. sınıf öğrenci başarısında okul bağlamı ve kolektif yeterliği okullar arasındaki farklılıklarla ilişkilendiren teorik bir model geliştirilmiştir. Modelin 96 devlet lisesindeki öğrenci ve öğretmenlerden alınan verilere uygunluğunu test etmek için yapısal eşitlik modellemesi uygulanmıştır. Kolektif yeterliğin, geçmiş ustalık deneyimlerinden

olumlu etkilendiği ve okulun sosyoekonomik dezavantajı ile olumsuz ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, okul bağlamının çeşitli yönlerinin etkisini dikkate alındıktan sonra, kolektif yeterlik, devlet tarafından test edilen tüm içerik alanlarında öğrenci performansının önemli bir pozitif yordayıcısı olduğu gözlemlenmiştir.

Henderson ve diğerlerinin çalışmasında (2002) ailelerin çocuklarının okul başarısı üzerindeki etkisinin kanıtlarının tutarlı, olumlu ve ikna edici olduğuna dikkat çeken bu araştırmada, ebeveyn ve toplum katılımı ve bunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisi üzerine yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Araştırmaya ailelerin çocuklarının okuldaki akademik performansını iyileştirebilecekleri ve okula devam ve davranış üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğine dair güçlü ve istikrarlı bir şekilde artan kanıtlar olduğunu görülmüştür. Başarısızlık veya düşük performans riski altındaki çocukların, ilgili ailelerin ve toplulukların sağladığı ekstra destekten yararlanabileceği görüşü ileri sürülmüştür. Okullar ebeveynleri çocuklara evde yardım etme ve eğitim kariyerlerine rehberlik etme konusunda desteklemiş olsaydı, tüm öğrenciler, özellikle ortaokul ve lisedekiler bundan faydalanabilirdi.

Hong 'un (2017) yapmış olduğu bu araştırmada, okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği, okul akademik iyimserliği, öğretmenlerin akademik iyimserliği ve öğretmenlerin mesleki bağlılığı arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ölçeği, okul akademik iyimserlik ölçeği, öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeği ve öğretmenlerin mesleki bağlılık ölçeği kullanılmış, Tayvan'daki 20 liseden 367 öğretmen üzerinde rastgele örnekleme yoluyla bir anket çalışması yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, okul akademik iyimserliği ile öğretmenlerin akademik iyimserliğinin faktör yapısında iyi bir uyum olduğunu gözlemlenmiştir. Pearson momentler çarpım korelasyon analizi ve yol analizi sonuçları ise, okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğinin okul akademik iyimserliği ve öğretmenlerin akademik iyimserliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Okul akademik iyimserliğinin, öğretmenlerin akademik iyimserliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Müdürlerin dönüşümcü liderliği ve öğretmenlerin akademik iyimserliği, öğretmenlerin mesleki bağlılığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur.

Kirby'nin (2009) yapmış olduğu bu çalışmada, sosyoekonomik faktörlerin öğrenci başarısını güçlü bir şekilde öngördüğünü bulan Coleman raporundan (1966)

elde edilen bulgular olduğu halde, eğitimciler sosyoekonomik durumun üstesinden gelinebileceğini göstermek için diğer okul özelliklerini incelemişlerdir. Kolektif öğretmen yeterliliği, okulun öğrencilere ve velilere (müşteriler) olan güveni ve akademik basının ölçümlerini birleştirerek oluşturulan bir yapı olan Akademik İyimserlik, SES kontrol edilmesine rağmen öğrenci başarısı ile güçlü ve pozitif bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. (Hoy ve diğerleri, 2006, 2007). Akademik iyimserlik, kolektif etkinliğin danışanlara olan güveni desteklediği ve bunun da akademik basını beslediği bir "üçlü etkileşimler dizisi" olarak kavramsallaştırılmıştır (Hoy ve diğerleri, 2007, s. 206). Topluluk katılımı kavramı, okulların dış toplulukla olumlu ve yapıcı ilişkileri teşvik etmek için kullandığı işbirliği stratejilerini inceleyen bir okul iklimi unsuru olarak bilinmektedir. Büyüyen bir araştırma grubu, velileri okul yaşamı sürecine aktif olarak katmak için tasarlanan köprüleme stratejilerinin öğrenciler için olumlu sonuçları olduğu görüşünü desteklemektedir. Köprüleme stratejilerinden yararlanan okullar, velileri okul sürecine aktif olarak katmaya ve veliler ile topluluk üyelerini okulun görev ve hedefleriyle uyumlu hale getirmek için koalisyonlar kurmaya çalışır (DiPaola & Tschannen-Moran, 2005). Ebeveyn katılımının sürekli olarak öğrenci başarısı ile olumlu ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur (Bulach ve diğerleri, 1995). Bu çalışmada, topluluk katılımı ve akademik iyimserlik ve üç faktörü arasında ve akademik iyimserlik ile eyalet çapında üç ila beşinci sınıflardaki matematik ve okuma değerlendirmelerinde öğrenci başarısı ile topluluk katılımı ve öğrenci başarısı arasında önemli ilişkiler olduğu görülmüştür. Çoklu regresyon, öğrenci SES durumunun öğrenci başarısının en güçlü bağımsız yordayıcısı olduğunu ortaya koymuş, ancak topluluk katılımı ve akademik iyimserliğin üç yönü denkleme eklendiği zaman, beş yordayıcının tümü öğrenci başarısındaki varyansın %74'ünü açıkladığı gözlemlenmiştir.

MacPherson ve Carter'ın (2009) yapmış olduğu bu çalışmada bir öğrenci örneği üzerinden akademik iyimserliğin ve üç boyutunun önemi üzerinde durulmuştur. Öğretmenin öğrenciye olan yaklaşımı ve güven duygusunun yetersizliği nedeniyle öğrencinin başaracağına olan inancı kırılmış ve ailesinden de konu hakkında destek görememiştir. Bu üç boyutun eksikliği öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkiler yaratmıştır. Akademik iyimserliğin varlığının öğrenci başarısındaki rolünün önemi üzerinde durulmuştur.

Wayne Hoy'un (2006) yaptığı çalışmada ise okul akademik iyimserliğinin genel öğrenci başarısı üzerinde yadsınamaz bir etkisi olduğu görüşü ileri sürülmüştür. Okul düzeyinde kolektif akademik iyimserlik akademik performansla ilişkilendirilmiştir. (Hoy ve diğerleri, 2006b). Buradaki akademik iyimserlik inancı, öğretmenlerin etkili bir şekilde öğretebilecekleri, öğrencilerin öğrenebilecekleri ve velilerin de onları destekleyeceği ve öğretmenin öğrenme için zorlayacakları bir inançtır. Yine burada da akademik iyimserliğin boyutlarıyla işlevselleştirilip genel başarıyı etkilemesine olanak tanındığı bir görüş savunulmuştur.

McGuigan'ın (2005) yapmış olduğu araştırmada ise akademik iyimserliğin öğrencinin başarısını arttıran gizli bir yapı olduğunu ve okul yapısının sağlanmasının akademik iyimserliğe ulaşmak için bir mekanizma sağladığı görüşü belirlenmiştir. Akademik iyimserliğin boyutlarıyla beraber oluşturduğu yapı öğrencinin başarıya ulaşmasındaki en önemli yapılardan biri haline gelmiştir. Boyutlarla bir birlik içerisinde ortaya konulan bu mekanizma sayesinde öğrenci başarısının çıktısı olumlu olacaktır.

Mascall ve diğerlerinin (2008) araştırmasında dört liderlik dağılım modeliyle akademik iyimserlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmenlerin liderlik stilleri akademik iyimserliği etkileyen etmenlerden biridir. Liderlik rolünü elinde layıkıyla yerine getiren öğretmenler, kendi öz yeterlilikleriyle birlikte öğrencide var olan potansiyelin ortaya çıkmasını sağlar ve başarının olumlu yönde gelişmesini sağlar. Akademik iyimserlikle liderlik stilleri arasında başarıyı olumlu yönde etkileyen bir ilişki vardır.

Ngidi'nin (2012) çalışmasında, bireysel bir öğretmen inancı olarak akademik iyimserlik araştırılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, Öğretmen Yeterlilik Ölçeği'nin kısa formu kullanılarak ölçülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilere ve velilere olan güvenini ölçmek için Omnibus T-Scale'den bir alt test olan fakültenin danışanlara güveni alt testi kullanılmıştır. Akademik vurguyu ölçmek için Örgütsel İklim Endeksinden bir alt test kullanıldı. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarını ölçmek için Öğrenci Kontrol İdeolojisi kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretimsel inanç ve uygulamalarını ölçmek için Öğretmen İnanç Anketi'nin yapılandırmacı öğretim alt ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin vatandaşlık davranışlarını ölçmek için Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel iyimserliği ölçmek için Yaşam Yönelimi Testi kullanıldı. Bulgular,

öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin boyutunda farklılık gösterdiğini göstermiştir. Bulgular ayrıca öğretmenin akademik iyimserlik duygusunun vatandaşlık davranışı, eğilimsel iyimserlik ve öğrenci merkezli öğretim ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, öğrenci merkezli öğretim inançları, eğilimsel iyimserlik ve vatandaşlık davranışının, bireysel öğretmenin akademik iyimserliğinin önemli yordayıcıları olarak ortaya çıktığını göstermiştir. Son olarak, bulgular, öğretim aşamasının, akademik iyimserliğin anlamlı bir yordayıcısı olan öğretmenlerin tek biyografik değişkeni olduğunu göstermiştir.

Smith ve Hoy (2007)'un çalışmasında akademik iyimserlik adı verilen genel bir okul yapısını hatta sosyoekonomik faktörler ve okul büyüklüğünü göstermek ve bunun kentsel ilköğretim okullarındaki öğrenci başarısı ile ilgili olduğunu göstermek amaçlanmıştır. Araştırmaya göre; akademik iyimserlik, kolektif etkinlik, fakülte güveni ve akademik iyimserlikten oluşan ikinci dereceden bir yapıdır. Ayrıca, akademik iyimserlik, sosyoekonomik durumu kontrol edildiği halde de öğrenci başarısını tahmin eden bir okul özelliğidir. Araştırma sonuçları Bandura'nın sosyal bilişsel teorisini, Coleman'ın sosyal sermaye teorisini, Hoy ve Tarter'in örgütsel iklim üzerine çalışmalarını desteklemiş ve akademik iyimserlik adı altında okulların kültürel bir özelliğinin varlığını göstermiştir. Diğer yandan, bulgular şehir okullarının akademik performansını iyileştirmek için stratejiler geliştirmeye yönelik pratik çıkarımlar olduğunu ortaya koymuştur.

Tschannen ve Moran'ın (2014) çalışmasında okullardaki çeşitli rol grupları arasındaki güvenin karşılıklı ilişkilerini, özellikle okulun müdürlere, meslektaşlara ve velilere ne ölçüde güvendiğini, velilerin okullara ve öğrencilerin öğretmenlere güvenini araştırılmıştır. Bunların birbirleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca bu birbiriyle ilişkili güven değişkenleri setinin, ilkököl, ortaokul ve lise düzeylerinde öğrenci başarısındaki varyansını açıklamak için hem bağımsız olarak hem de uyum içinde de ne ölçüde çalıştığı araştırılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, bir orta Atlantik eyaletinde 64 ilkököl, orta ve liseden öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler oluşturmaktaydı. Uygulama ve liderlik hazırlığı için çıkarımlar ve gelecekteki araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Wagner ve Dipaola'nın (2011) çalışmasında bir devlet lisesi örneğindeki okullardaki yapıyı ve öğrenci başarısı ile örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla

ilişkinini test ederek, akademik iyimserlik için ortaya çıkan bir araştırma temeli inşa etmek hedeflenmiştir. Bu çalışmanın katılımcıları, tam zamanlı öğretmenler rehberlik danışmanları ve Virginia'daki 36 devlet lisesinden 9-12. Sınıflara hizmet veren diğer tam zamanlı profesyonel eğitim öğretim üyelerinden oluşmaktaydı. Araştırma örneklemini rastgele seçilmese de 9-12. Sınıfları içeren Virginia'daki 308 lisenin demografik ve coğrafi bir aralığını içeren kişiler arasından seçilmiştir. Araştırma verileri, okulu analiz birimi olarak desteklemek amacıyla okul düzeyinde toplanmıştır. Akademik iyimserliğin üç boyutunun, öğrenci aile geçmişi kontrol edildiği durumlarda bile, öğrenci başarısı ile önemli ölçüde ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular okullardaki akademik iyimserlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin kendileri, meslektaşları ve okulları hakkındaki inançlarını ve algılarını ölçmek, okulun öğretim, öğrenme ve öğrenci başarısı hakkındaki ortak inancı hakkında önemli bilgiler elde edebilir ve okul müdürlerinin okulların öğrenme durumlarının kalitesini iyileştirmesine yardımcı olabilir.

Wu'nun (2013) çalışması, bir Tayvan ilköğretim okulunda akademik iyimserliğin yapısını ve kolektif sorumlulukla ilişkisini incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Akademik iyimserlik yapısı doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiş ve tüm yapısal model bir yapısal eşitlik modelleme analizi ile test edilmiştir. Araştırma verileri, Tayvan'ın Hualien İlçesindeki 103 okuldan 1.093 öğretmenden oluşan bir örneklemden toplanmıştır. Araştırma sonuçları, akademik iyimserliğin, Tayvan ilkokullarında kolektif etkinlik, okulların öğrencilere ve velilere güveni ve akademik vurgu ile ortaya çıkan gizli bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma, akademik iyimserliğin, sosyoekonomik statü, okul büyüklüğü ve önceki öğrenci başarısını kontrol ederken, öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilemek amacıyla toplu sorumluluk yoluyla çalıştığını göstererek akademik iyimserlik teorisini genişletmiştir.

## **Araştırmanın Bağlamı**

### **KKTC**

KKTC, Akdeniz'deki en büyük üçüncü adadır. Anadolu yarımadasının 65 km güneyindeki Kıbrıs adasının kuzey kısmında bulunan de facto bağımsız devlettir. 15

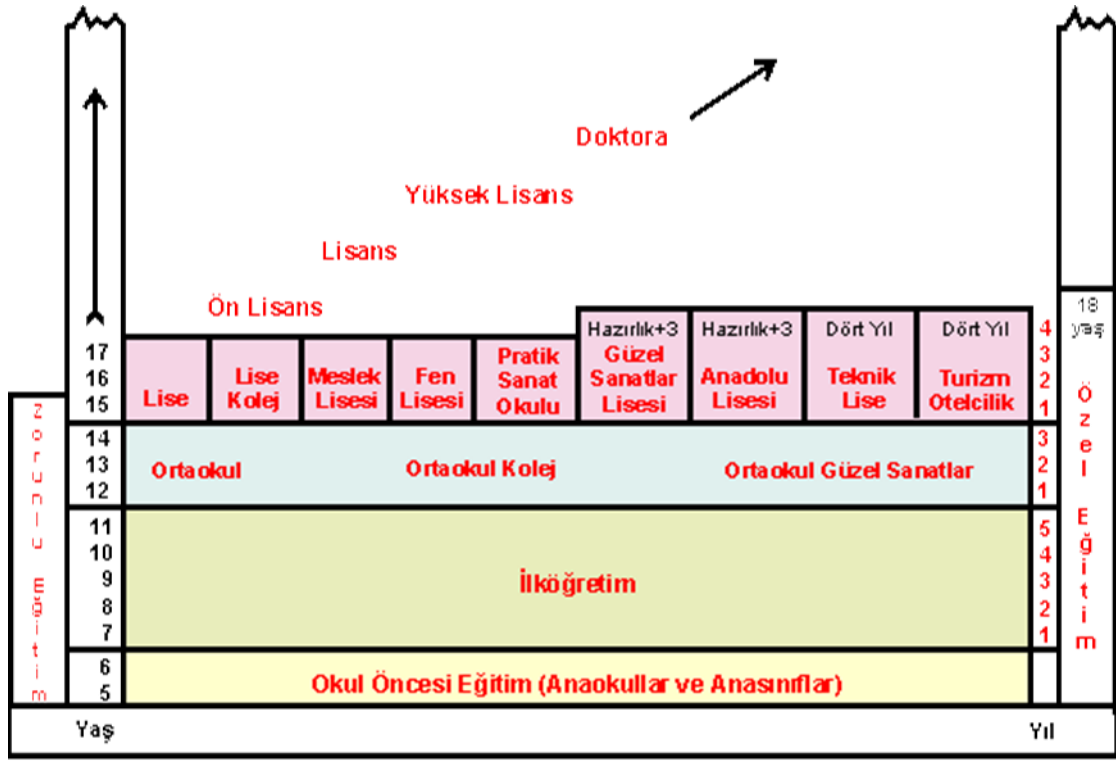
Kasım 1983'te kurulan bir devlettir. Bağımsız bir devlet olduğu Türkiye dışında hiçbir ülke tarafından tanınmayan bu adanın başkenti Lefkoşa'dır. Para birimi olarak da Türk Lirası kullanılmaktadır. KKTC, kendi içinde bağımsız bir Cumhuriyet'tir. Ancak yapılan anlaşmalar sonrasında garantör olan devletlerle karşılıklı olarak sorumluluk ve yükümlülükleri vardır. Kuzey Kıbrıs'ta iller bulunmamakta ve altı ilçe yer almaktadır (Lefkoşa, Girne, Güzelyurt, Gazimağusa, İskele ve Lefke). Bu ilçelere bağlı köy ve kasabalar vardır. KKTC'de maki bitki örtüsü görülür. Genelde bir veya iki metre boyunda ufak çalılardan oluşur. KKTC, hukukun üstünlüğü, sosyal adalet ve demokrasi ilkelerine dayanan laik bir Cumhuriyettir. Egemenlik, kayıtsız şartsız KKTC yurttaşlarındır. Halkın hiçbir zümresi, kesimi ve kişisi, egemenliği kendine mal edemez. Hiçbir organ, makam veya merci, kaynağını bu Anayasa'dan almayan bir yetki kullanamaz. KKTC'nin kendi anayasası vardır ve adanın bu anayasada yer alan maddeler geçerlidir. Adanın güney kesimi Yunanistan'dan gelen garantörlük hakkıyla ve diğer ülkeler tarafından tanınması sayesinde Avrupa Birliği'ne üye iken, KKTC hem tanınmadığı için hem de garantör devletlerden Türkiye'ye olan yakınlığı sebebiyle Avrupa Birliği'ne henüz üye değildir.

**KKTC Eğitim Sistemi.**Kuzey Kıbrıs'ın eğitim sistemi Türkiye'deki yapıya benzerlik göstermekle beraber kendi içinde farklılıkları da bulunmaktadır. Kuzey Kıbrıs'ın eğitim sistemi kendi Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın nezdinde şekillenmektedir. KKTC hükümetine bağlı olan, eğitim ve kültür ile ilgili işlerinden sorumlu olan bakanlıktır. Şu an ki Milli Eğitim Bakanı Cemal Özyiğit'tir. Daha önceki hükümetlerde Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ya da Milli Eğitim Bakanlığı olarak da anılmıştır. Şekil 1'de KKTC Eğitim Sistemi sunulmuştur.

Bakanlığa bağlı daire ve kurumlar şunlardır: Talim Terbiye Dairesi, Denetleme ve Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu, Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi, İlköğretim Dairesi, Genel Orta Öğretim Dairesi, Mesleki Teknik Öğretim Dairesi, Yüksek Öğrenim ve Dış İlişkiler Dairesi, Kültür Dairesi, Kıbrıs Türk Devlet Tiyatroları, Devlet Senfoni Orkestrası ve Korosu, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lefke Avrupa Üniversitesi, Atatürk Öğretmen Akademisi.



Bakanlığın Teşkilat yapısına bakılacak olursa; en başta Milli Eğitim Bakanı bulunmakta ve bu bakana bağlı olan Özel Kalem Müdürü, Müsteşar ve Bakan Müdürü bulunmaktadır. Bakan Müdürlüğü'ne bağlı olan alt birimler yer almaktadır. Bunlar; Talim ve Terbiye Dairesi, Milli Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu, Yükseköğretim ve Dış İlişkiler Dairesi, İlköğretim Dairesi, Genel Ortaöğretim Dairesi, Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi, Mesleki Teknik Öğretim Dairesi, Kültür Dairesi, K. T. Devlet Tiyatroları, Devlet Senfoni ve Orkestra ve Korosu. Şekil 2'de KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Yapısı sunulmuştur.



Milli Eğitim Yasasına göre; Zorunlu Eğitim onbeş yaşına, Özel Eğitim onsekiz yaşına kadardır.

Şekil 1: KKTC Eğitim Sistemi



Şekil 2: KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Yapısı

## **Bölüm 3**

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modeli, bir konuya yönelik katılımcıların görüşlerinin ya da beceri, yetenek, tutum, ilgi, vb. özelliklerinin belirlendiği ve genellikle diğer araştırma türlerine göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır. Araştırmada incelenen sosyal olgunun mevcut durumunun betimlenmesidir. Tarama deseninin kesitsel ve boylamsal olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Bu çalışmada da kesitsel tarama modeli uygulanmıştır (Özdemir, 2018, s. 305-306). Kesitsel tarama modelinde veriler tek seferde toplanarak analiz edilir ve yorumlanır.

Bu araştırmanın temel amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bununla birlikte, öğretmenlerin okul akademik iyimserliği düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, cinsiyet, medeni durum, okul türü ve eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni okul akademik değişkeni iken bağımsız değişken yukarıda sunulan demografik özelliklerdir. Araştırma nicel araştırma yöntemi esas alınarak yürütülmüştür.

#### **Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Araştırma evrenini KKTC'de altı ilçede yer alan liselerde görev yapan 1,798 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise bu evrenden rastgele seçilmiş olan 300 öğretmen oluşturmaktadır. Tablo 1'de araştırma ölçeğinin uygulanacağı öğretmen sayılarının belirtildiği evren ve örneklem tablosu yer almaktadır.

Öğretmen Sayısı						
	Lise	Kolej	Meslek Lisesi	TOPLAM	Tabakalar a göre Örneklem Ağırlıkları	Araştırma Örnekleme
<b>Lefkoşa</b>	135	317	283	735	0,40878	123
<b>Girne</b>	74	68	10	152	0,0845	25
<b>Gazimağusa</b>	200	90	118	408	0,2269	68
<b>Güzelyurt</b>	42	50	55	147	0,08173	25
<b>İskele</b>	161	-	56	217	0,1206	36
<b>Lefke</b>	105	-	34	139	0,0773	23
<b>GENEL TOPLAM</b>	717	525	556	1,798		300

*Tablo 1*

#### *Araştırmanın Evreni ve Örnekleme*

Evren-örneklem tablomuza baktığımızda KKTC'deki altı ilçede yer alan devlete bağlı liseler, kolejler ve meslek liselerinde yer alan öğretmen sayıları belirtilmiştir. KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan bilgilerden yola çıkarak oluşturulan tabloya göre ülke genelinde 1,798 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin 735'i Lefkoşa, 408'i Gazimağusa, 152'si Girne, 147'si Güzelyurt,

217'si İskele ve 139'u Lefke ilçesinde görev yapmaktadır. Bu okullardan 717'si düz liselerde, 525'i devlete bağlı kolejlerde (bu kolejler içerisinde Hala Sultan İlahiyat Koleji, 20 Temmuz Fen lisesi ve Bülent Ecevit Anadolu Liseleri de girmektedir), 556'sı ise meslek liselerinde (bu liseler içerisinde Lefkoşa Anadolu ve Güzel Sanatlar Lisesi de girmektedir) görev yapmaktadır. Araştırmada örnekleme girecek öğretmen seçiminde "rastgele örnekleme yöntemi" (randomly sampling), ilçelere göre örnekleme yer alan öğretmen sayısında ise "tabakalı örnekleme yöntemi" (stratified sampling) kullanılmıştır.

### **Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler**

Bu bölümde araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Tablo 2'de sunulan demografik değişkenlere ilişkin frekans yüzdelik değerlerine yönelik açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan bireylerin %51'si kadın iken %48'i erkektir. Araştırmaya katılan bireylerin çoğunluğu 31-40 yaş aralığındadır (%44). Katılımcıların çoğunluğu bekadır (%57).

Araştırmaya katılan bireyler için 1 ila 5 yıldır öğretmenlik mesleğini yapanların oranı %27 iken 11 ila 15 yıl arasında öğretmenlik yapanların oranı %22'dir. Mesleki kıdeme göre katılımcılar incelendiğinde katılımcıların çoğu 6 ila 10 yıl arasında öğretmenlik mesleğini yapmaktadır (%32).

Tablo 5'de lisede görev yapan öğretmenlerin buldukları kurumlarda çalışma süreleri incelendiğinde, örneklemin çoğunluğunun 1 ila 5 yıldır şu anda çalışmakta olduğu kurumda çalıştıkları görülmektedir (%57).

Lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları okul türleri incelendiğinde kolejde görev yapanların oranı %40 iken meslek lisesinde görev yapanların oranı %27'dir. Lisede görev yapanların oranı ise %33 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kolejlerde görev yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların Kıbrıs'ta buldukları ilçelere göre dağılımları incelendiğinde %48 oranıyla en çok katılımcının Lefkoşa ilçesinde görev yapan öğretmenlerin olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların öğrenci sayısına göre dağılımları incelendiğinde 501- 800 aralığındaki öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan eğitimcilerin çoğunlukta olduğu söylenebilir (%43).

Tablo 2

*Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler*

Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Kadın	155	%51
	Erkek	143	%48
	Belirtmek istemiyorum	1	%1
Yaş Aralığı	20-30	88	%30
	31-40	132	%44
	41-50	63	%21
	51 ve üzeri	16	%5
Medeni Durum	Evli	128	%43
	Bekar	171	%57
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	80	%27
	6-10 yıl	98	%32
	11-15 yıl	65	%22
	16-20 yıl	30	%10
	21 yıl ve üzeri	26	%9
Kurum Çalışma Süresi	1-5 yıl	170	%57
	6-10 yıl	73	%24
	11-15 yıl	28	%10
	16-20 yıl	18	%6
	21 yıl ve üzeri	10	%3
Okul Türü	Kolej	119	%40
	Meslek Lisesi	80	%27
	Lise	100	%33
Görev Yapılan Okulun Bulunduğu İlçe	Güzelyurt	27	%9
	Girne	27	%9
	Lefkoşa	142	%48
	Lefke	25	%8
	İskele	37	%12
	Gazimağusa	41	%14
Öğrenci Sayısı	0-200	3	%1
	201-500	85	%28
	501-800	128	%43
	801 ve üzeri	83	%28

**Veri Toplama Araçları**

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

## **Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Form toplamda 8 sorudan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, okulun bulunduğu ilçe, medeni durum, okulun sahip olduğu öğrenci sayısı ve okul türü hakkında bilgi edinmek amacıyla kullanılmıştır.

**Akademik İyimserlik Ölçeği:** Okul akademik iyimserliği ölçeği Hoy (2006) tarafından geliştirilmiştir ve orijinal formu 30 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçek *akademik vurgu*, *öz yeterlik* ve *güven* olmak üzere üç boyutludur. OAIÖ'nün örnek maddeleri arasında "bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir" ile "öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf eder" gibi maddeler yer almaktadır. OAIÖ'nün Türkçe uyarlaması ise Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışması kapsamında gerçekleştirilmiş olan AFA sonucunda OAIÖ'nün Türkçe formunun 19 maddeden meydana geldiği görülmüştür. OAIÖ'nün Türkçe formunun açıkladığı toplam varyans % 56.92 olarak rapor edilmiştir. AFA sonucunda OAIÖ'nün *öz yeterlik* boyutunda yer alan beş maddenin faktör yük değerleri 52 ile 67 arasındadır. Ölçeğin *güven* boyutunda yer alan yedi madde ise 79 ile 64 arasında faktör yük değerine sahiptir. OAIÖ'nün yedi madden oluşan *akademik vurgu* alt boyutunun faktör yük değerleri ise 74 ile 55 arasında hesaplanmıştır.

Çoban ve Demirtaş (2011) OAIÖ'nün *Cronbach alfa* değerlerini ise şu şekilde rapor etmişlerdir; OAIÖ(Toplam) = .85; Öz yeterlik = .68; Güven = .89 ve Akademik Vurgu = .86. Mevcut araştırmada 453 öğretmenden toplanan veriler üzerinde de OAIÖ'nün güvenilirliği tekrar incelenmiştir. Sonuçlar şu şekildedir; OAIÖ(Toplam) = .85; Öz-yeterlik = .71; Güven = .83; Akademik Vurgu = .91. Bu sonuçlara göre mevcut araştırma kapsamında OAIÖ'nün güvenilir bir veri toplama aracı olduğu görülmüştür.

## **Veri Toplama Süreci**

Veriler öğretmenlerden online anket yöntemiyle toplanmış, sürecin sonunda değerlendirmeye uygun anketler işleme alınmış diğerleri çıkarılmıştır. Öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu onayı alınmıştır. Problem durumunun,

araştırmanın amacının, yönteminin ve ölçme araçlarının yer aldığı öneriyle Etik Komisyona araştırmanın etik yönden uygunluğu için başvurulmuştur. (Özdemir, 2018, s. 313) Etik Komisyonu onay formu alındıktan sonra KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na götürülmüş ve araştırmayı yürütebilmek adına Yasal İzin için başvurulmuştur. Ardından bakanlıktan alınan Yasal İzin sayesinde anketler uygulanmıştır. Akademik İyimserlik Ölçeğinde yer alan 19 sorunun yer aldığı bu anketler KKTC'de yer alan liselerde görev yapan ve rastgele seçilen (randomly sampling) öğretmenlere uygulanmıştır. Anket sonuçları elde edildikten sonra veriler SPSS programıyla analiz edilmiş ve sonuçlar ona göre yorumlanmıştır. Ölçek Kullanım izinleri EK A, Etik Kurul Formu EK B, Milli Eğitim Bakanlığı Yasal İzin Formu EK C'te yer almaktadır.

### **Kullanılan İstatistiksel Analizler ve Varsayımların İncelenmesi**

Araştırma kapsamında belirlenen hipotezlerin test edilmesinden önce nitelikli bir veri setiyle çalışılması gerektiğinden veri seti analize hazırlanmıştır. Bunun için ilk olarak araştırmada uç değer kontrolü yapılmıştır. Uç değerlerin belirlenmesi amacıyla Z puanları esas alınmıştır. Z puanı  $\pm 3,29$ 'dan küçük ve büyük ( $p < .01$ ) olan değerler analizden çıkarılmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Uç değer incelenmesinden sonra bir kişi veri setinden çıkarılmıştır.

Bu nedenle, uç değer analizinden sonra tüm verilerin kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılacak olan analizleri etkileyeceği için verilerin normal dağılımı incelenmiştir. Normal dağılım incelenirken basıklık ve çarpıklık değerleri ele alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 2'de görüldüğü üzere Akademik iyimserlik ölçeğine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları +1 ila -1 aralığındadır.

İlk olarak araştırmada Okul Akademik İyimserliğine ilişkin ortalama, mod, medyan, standart sapma gibi betimleyici istatistikler yoluyla öğretmenleri akademik iyimserlik düzeyleri incelenmiştir.

İkinci olarak öğretmenlerin Okul Akademik iyimserlik düzeylerinin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, okulun bulunduğu ilçe, medeni durum, okulun sahip olduğu öğrenci sayısı ve okul türü gibi demografik değişkenler bakımından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı t testi (Bağımsız Örneklem t testi) ve ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) ile incelenmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizinde gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görüldüğünde Post-Hoc testler aracılığıyla



farklılaşmalar incelenmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amaçları kapsamında hazırlanan ölçeklerle toplanan veriler üzerinde istatistiksel çözümler için SPSS 20,0 paket programı kullanılmış, verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), yüzde, t-testi ve frekans kullanılmıştır. Katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı  $p < 0,05$  seviyesinde test edilmiştir. Bağımsız değişkenlerden yaş, cinsiyet, çalıştığı okul türü ve eğitim düzeyi değişkenleri *t-testi* yöntemi ile öğretmenlerin kıdem durumu ise ANOVA ile analiz edilmiştir. ANOVA, hesaplanan F değerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması durumunda ( $p < 05$ ) gruplar arasındaki ortalama farklarının anlamlı olduğu ifade edilir. *t-testi* ve ANOVA parametrik test istatistik varsayımlarının karşılanması durumunda kullanılan testlerdir. Veri setinin parametrik olmaması durumunda (örneğin veri setinin normal dağılım göstermemesi gibi) sırasıyla Mann Whitney U testi ve Kurskal Walls H testi kullanılacaktır (Özdemir, 2018, s. 316).

## Geçerlik ve Güvenirlik

Ölçeğin model iyiliğine ilişkin bulgular Tablo 3'te yer verilmiştir. Üç alt boyutlu modelin uyum iyiliği değerlerinden  $\chi^2 / sd$ , RMSEA, CFI ve TLI değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu hesaplanmıştır ( $\chi^2 / sd = 2.79$ , CFI = .92, TLI = .91 ve RMSEA = .076).

Tablo 3 Akademik İyimserlik Ölçeği Model Uyum İyiliği İndeksine İlişkin Bulgular

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% CI	
			Alt değer	Üst değer
0.929	0.919	0.0768	0.0680	0.0856

Tablo 3 Akademik İyimserlik Ölçeği Model Uyum İyiliği İndeksine İlişkin Bulgular

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% CI	
			Alt değer	Üst değer

Tablo 3'te doğrulayıcı faktör analizi için kurulan modelin uyum iyiliğine ilişkin değerleri sunulmuştur. RMSEA değeri ana kütledeki yaklaşık uyumun bir ölçüsüdür. RMSEA değeri .05 ile .08 aralığında bir değer aldığı kabul edilebilir bir uyumdan söz edilebilir (Çokluk ve diğerleri 2010). CFI değeri ise değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığı varsayılarak kurulan modelin yokluk modelinden olan (null) farkını gösterir. Değişkenler arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını varsayan bir modeldir. CFI değeri .90 ile .97 aralığında olduğunda model uyumunun kabul edilebilir bir düzeyde olduğu söylenebilir (Çokluk ve diğerleri, 2010).

### Güvenirlik Analizi

Akademik İyimserlik Ölçeğine ilişkin iç tutarlık analizi Cronbach's Alpha testi ile incelenmiştir. Cronbach Alpha analizi ölçeğin hem her bir alt boyutu hem de toplamı için incelenmiştir.

Tablo 4'de Akademik İyimserlik ölçeğine ilişkin her bir alt boyutun ve ölçeğin geneli için Cronbach's Alpha analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4. Cronbach's Alpha Analizi Bulguları

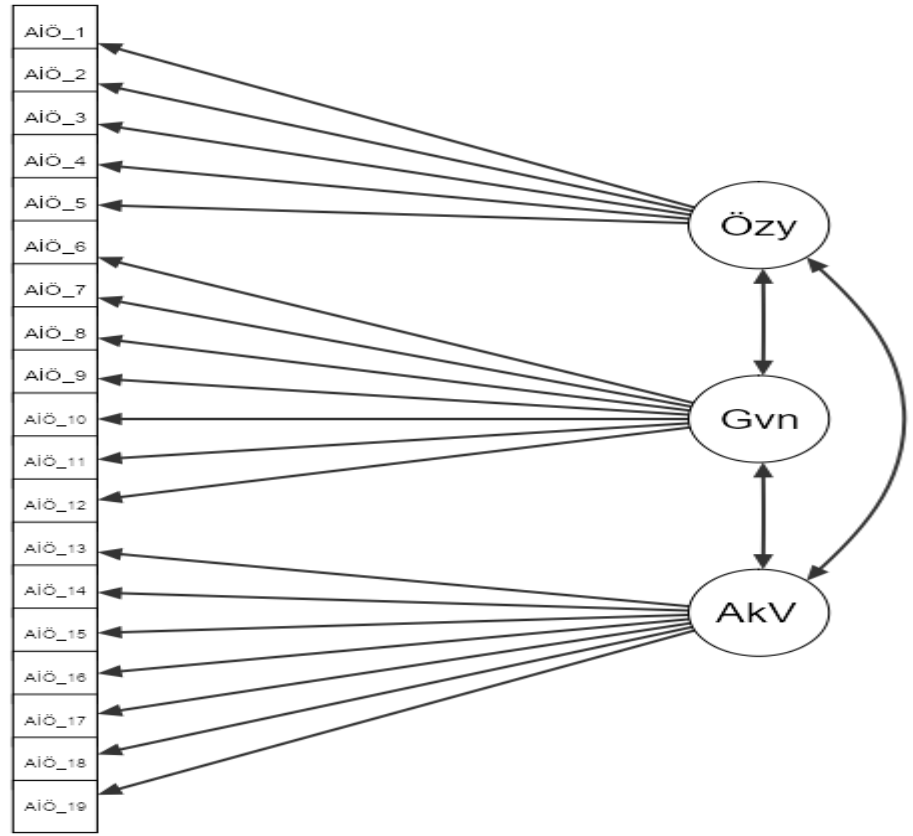
	Cronbach's $\alpha$
Özyeterlik	.723
Güven	.832
Akademik vurgu	.842
Akademik İyimserlik Toplam Puan	.912

Cronbach's Alpha değerinin .70 üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. Tablo 4'te her bir değerin .70 üzerinde olduğu görölmektedir. Bu nedenle kullanılan ölçeğin araştırma örnekleminde güvenilir sonuçlar verebileceği söylenebilir.

### **Doğrulatory Faktör Analizine İlişkin Bulgular**

Doğrulatory faktör analizi değişkenlerin ve faktörlerin birlikte belirli bir faktörü temsil edebildiğine yönelik yapılan analizleri içermektedir (Çokluk vd., 2018). Faktör analizi ikiye ayrılmaktadır: açımlyıcı ve betimleyici faktör analizi. Açımlyıcı faktör analizi belirlenen değişkenlerin gerçekten ölçölmek istenen faktörü temsil edip etmediğinin keşfedilmesi sürecini kapsamaktadır. Doğrulatory faktör analizi ise belirlenmiş olan faktörlerin gerçekten kullanılan örnekleme de geçerli olup olmadığına yönelik yapılan incelemeleri içerir (Tabachnik ve Fidell, 2007). Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin doğrulatory faktör analizinin sonuçları paylaşılmıştır. Doğrulatory faktör analizi R tabanlı çalışan Jamovi 1.6.23 paket programıyla gerçekleştirilmiştir (Rosseel vd., 2018).

Şekil 3'de Akademik iyimserlik ölçeğine ilişkin doğrulatory faktör analizi path diyagramı sunulmuştur. Özyeterlik (Özy), Güven (Gvn), Akademik vurgu (AkV) ölçeğin alt boyutlarıdır. Madde 1 ila 5 öz yeterlik alt boyutunu, madde 6 ila 12 güven altboyutunu, madde 13 ila 19 akademik vurgu alt boyutunu temsil etmektedir.



Şekil 3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Tablo 5'te Akademik İyimserlik Ölçeğinde bulunan maddelerin faktör yüklerine yer verilmiştir. Standartlara uygun bir ölçme modelinde faktör yüklerinin yüksek, hata varyanslarının düşük, faktör korelasyonlarının 0,85'den küçük olması beklenir. Faktör korelasyonlarının 0,85'i geçmesi aslında daha az faktörle de model veri uyumunun sağlanabileceğini göstermektedir.

PATH diyagramı çizdirildikten sonra ilk iş olarak maddelerin t değerleri kontrol edilir. Tablo t değeri 1.96'yı aşarsa 0.05, 2.56'yı aşarsa 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Analiz yapılırken anlamsız olan faktörlerin ölçekten çıkarılması gerekir (Şimşek, 2007). Elimizdeki modelde tüm maddelere ait t değerlerinin anlamlı olması modelin kabul edilebilir olması için gerekli bir koşuldur. t değerlerine ek olarak maddelerin hata varyanslarının da t değerinin incelenmesi gerekmektedir. Hata varyansı çok yüksek olan maddelerin açıklayıcılıkları da düşük olmaktadır. Birden fazla maddenin

t değeri ya da hata varyansı olumsuz çıkarsa maddeler teker teker atılıp sonuçlara bakılarak çıkarılması gerekmektedir (Şimşek, 2007).

Uyum indekslerinin de t değeri ve hata varyansı gibi uygun olması gerekmektedir. Çıktılarda olumsuz sonuçlar görülürse, modifikasyonlar değerlendirilmelidir. Birden fazla modifikasyon uygulanacaksa, bu modifikasyonlar teker teker yapılmalıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Harrington'un (2009) aktardığına göre, faktör yüklerinin 0.30'un altında olmaması beklenir. 0.71 ve üzeri mükemmel, 0.63 çok iyi, 0.55 iyi, 0.45 güzel/kabul edilebilir ve 0.32 zayıftır. Bu işlemlerin ardından son olarak sonuç sayfası ve PATH diyagramı incelenerek modelin uyumuna karar verilir.

Tablo 5

*OAIÖ'de Bulunan Maddelerin Faktör Yükleri*

<b>Faktör</b>	<b>Maddeler</b>	<b>Katsayı</b>	<b>S.H</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Öz yeterlik	OAIÖ_1	0.5410	0.0563	9.601	< .001
	OAIÖ_2	0.5951	0.0587	10.147	< .001
	OAIÖ_3	0.6817	0.0609	11.200	< .001
	OAIÖ_4	0.4502	0.0624	7.212	< .001
	OAIÖ_5	0.5377	0.0614	8.756	< .001
Güven	OAIÖ_6	0.8120	0.0492	16.506	< .001
	OAIÖ_7	0.9205	0.0511	18.028	< .001
	OAIÖ_8	0.8718	0.0489	17.822	< .001
	OAIÖ_9	0.9372	0.0521	17.971	< .001
	OAIÖ_10	0.8443	0.0461	18.312	< .001
	OAIÖ_11	0.5311	0.0786	7.2676	< .001
	OAIÖ_12	0.9293	0.0514	18.080	< .001
Akademik Vurgu	OAIÖ_13	0.9215	0.0504	18.297	< .001
	OAIÖ_14	0.9137	0.0495	18.440	< .001
	OAIÖ_15	0.9817	0.0514	19.081	< .001
	OAIÖ_16	0.9350	0.0525	17.810	< .001
	OAIÖ_17	0.4160	0.0771	11.506	< .001
	OAIÖ_18	0.8211	0.0515	15.938	< .001
	OAIÖ_19	0.8356	0.0504	16.574	< .001

Ölçeğin ilk beş maddesi öz yeterlik alt boyutuna aittir. İlk beş madde ile öz yeterlik alt boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde her bir maddenin anlamlı olarak öz yeterlik boyutuyla ilişkili olduğu görülmektedir. 6. ila 12. maddeler güven alt boyutuna ilişkin maddelerdir. Bu alt boyutu temsil eden maddelerin p ve z değerleri incelendiği zaman güven alt boyutuyla anlamlı olarak ilişkili oldukları söylenebilir. Son olarak 14. İla 19. Maddeler akademik vurgu alt boyutuna aittir. Bu maddeler ile akademik vurgu alt boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde her bir maddenin anlamlı olarak akademik vurgu alt boyutuyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Tablo 6'da Akademik İyimserlik ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler sunulmuştur.

Tablo 6

*AİO'nin Alt Boyutlarındaki İlişkiler*

		<b>Katsayı</b>	<b>S.H</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Öz yeterlik	Öz yeterlik	1.000 *			
	Güven	0.558	0.0535	10.43	< .001
	Akademik Vurgu	0.534	0.0553	9.65	< .001
Güven	Güven	1.000 *			
	Akademik Vurgu	0.917	0.0141	65.23	< .001
Akademik Vurgu	Akademik Vurgu	1.000 *			

\*sabit parametre

Tablo 6 incelendiğinde öz yeterlik alt boyutuyla güven alt boyutunun anlamlı olarak ilişkili olduğu söylenebilir ( z = 10.43, p < .001). Güven alt boyutu ile Akademik vurgu alt boyutunun anlamlı olarak ilişkili olduğu söylenebilir ( z = 65.23, p < .001). Son olarak öz yeterlik altboyutu ile akademik vurgu alt boyutu anlamlı olarak ilişkilidir ( z = 9.65, p < .001). Bu bağlamda üç alt boyutun da birbiriyle uyumlu ilişkiler içerisinde olduğu söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde p değeri kurulan modelin anlamlı olduğuna işaret etmektedir ( p < .001).  $\chi^2 / sd$  değeri hesaplandığında 2.79 değeri elde edilmektedir. Buna göre kabul edilebilir bir düzeyde model uyumu bulunmaktadır.

Tablo 7. Akademik İyimserlik Ölçeği Model Uyumu Bulguları

$\chi^2$	Sd	P
412	149	< .001

## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde yapılan istatistiksel analizlerin bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir.

#### Okul Akademik İyimserliğine Yönelik Betimleyici İstatistikler

Tablo 8’de lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin Okul Akademik İyimserliği düzeylerine ilişkin açıklamalar sunulmuştur. Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin okul akademik iyimserliği ölçeğinden aldıkları en düşük değer 22 en yüksek değer ise 92 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ölçeğin toplam puanından elde ettikleri puanların ortalamaları 74.60 iken standart sapmaları 12.66’dır. Ölçeğe ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde George ve Mallery (2010) çarpıklık ve basıklık değerleri +2 ve -2 arasında kalıyorsa veri dağılımı normal kabul edildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Tablo 8

*Okul Akademik İyimserliğine Yönelik Betimleyici İstatistikler (n = 299)*

	En düşük değer	En yüksek değer	$\bar{x}$	S.S	Ç.K	B.K
Özyeterlik	5	25	22.43	3.31	-1.070	1.651
Güven	7	35	25.70	5.71	-.826	.684
Akademik Vurgu	7	34	26.46	5.62	-1.508	1.681
Okul Akademik İyimserliği Toplam Puan	22	92	74.60	12.66	-1.308	1.918

Not.  $\bar{x}$  = ortalama, S.S = Standart Sapma, Ç.K= Çarpıklık Katsayısı, B.K = Basıklık Katsayısı.

#### Cinsiyete Göre Okul Akademik İyimserliği Puanlarının İncelenmesi

Araştırmada cinsiyete göre Okul Akademik İyimserliği puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem t Testi ile incelenmiştir. Analiz bulguları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

*Cinsiyete göre OAI Puanlarına ilişkin t testi sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S.S	t	P
Öz yeterlik	Kadın	155	22.23	3.63	-1.058	.295
	Erkek	143	22.63	2.94		
Güven	Kadın	155	25.30	5.81	-1.265	.197
	Erkek	143	26.16	5.61		
Akademik Vurgu	Kadın	155	26.15	5.68	-1.060	.290
	Erkek	143	26.84	5.56		
Akademik İyimserlik	Kadın	155	73.69	12.94	-1.330	.184
	Erkek	143	75.65	12.35		
Toplam						

Tablo 9 incelendiğinde kadınların akademik iyimserlik ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarının 73.69 standart sapmalarının 12.94 olduğu erkeklerin ise ortalamalarının 75.65 standart sapmalarının 12.35 olduğu görülmektedir.

Tablo 9 incelenmeye devam edildiğinde cinsiyete göre öz yeterlik alt boyutu anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ( $t(403) = -.756, p > .05$ ). Güven alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > .05$ ). Akademik vurgu alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > .05$ ). Ölçeğin tüm alt boyutlarının toplamını temsil eden akademik iyimserlik puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ( $p > .05$ ). Bu bağlamda, kadın ve erkeklerin okul akademik iyimserliği puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Hem kadınlar hem de erkekler okul akademik iyimserliği söz konusu olduğunda anlamlı olarak farklılaşmayan ortalamalara sahiptir.

Korkut ve Babaoğlu'nun (2012) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Yine Recepoğlu ve Özdemir (2014) öğretmenlerden alınan verilere göre ilköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık göstermektedir. Bökeoğlu ve Yılmaz'ın



örgütsel güven konusunda ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada örgütsel güven anlayışları cinsiyete göre farklılık göstermemiştir.

### **Medeni Duruma göre Okul Akademik İyimserliği Puanlarının İncelenmesi**

Araştırmada medeni duruma göre Okul Akademik İyimserliği puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem T Testi ile incelenmiştir. Analiz bulguları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya 129 bekâr öğretmen 170 evli öğretmen katılmıştır. Öz yeterlik alt boyutu Medeni duruma göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ( $p > .05$ ).

Bekâr öğretmenlerin güven alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları 25.76 standart sapmaları ise 5.19'dur. Evli öğretmenlerin güven alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları 25.66 iken standart sapmaları 6.10'dir. Medeni duruma göre güven alt boyutu puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ( $p > .05$ ).

Akademik vurgu alt boyutunda bekârların ortalamaları 26.58 iken evlilerin ortalamaları 26.38'dir. Medeni duruma göre güven alt boyutu puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ( $p > .05$ ).

Okul Akademik İyimserliği 3 alt boyutun toplamını temsil etmektedir. Ölçeğin toplamında bekâr öğretmenler aldığı skorların ortalaması 74.71 iken evli öğretmenlerin ortalamaları 75.52'dür. Medeni duruma göre okul akademik iyimserliği anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ( $p > .05$ ).

Tablo 10.

#### *Medeni duruma göre OAİ puanlarına ilişkin T Testi Bulguları*

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	S.S	t	p
Öz yeterlik	Bekar	129	22.35	3.18	-.343	.735
	Evli	170	22.48	3.42		
Güven	Bekar	129	25.76	5.19	.157	.878
	Evli	170	25.66	6.10		
Akademik Vurgu	Bekar	129	26.58	5.31	.323	.747
	Evli	170	26.38	5.86		
	Bekar	129	74.71	11.72	.124	.901

Akademik				
İyimserlik	Evli	170	74.52	13.36
Toplam				

### Yaş Aralığına göre Okul Akademik İyimserliğine Yönelik Puan Ortalamalarının incelenmesi

Yaş aralığına göre OAİ puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. ANOVA analizi sonucunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğinin ortaya konulması için post-hoc testlerinden faydalanılmıştır. Post hoc analizlerinin yapılabilmesi için birtakım varsayımlar mevcuttur. Levene testi ile varyansların homojen olup olmadığı kontrol edilmiştir. Buna göre ilgili post hoc testi kullanılmıştır. Tablo 11’de Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin bulgular mevcuttur.

*Tablo 11. Yaş aralığına göre OAİ puanlarına ilişkin ANOVA Bulguları*

Boyutlar	Yaş Aralığı	N	$\bar{x}$	S.S	F	p
Öz yeterlik	20-30	88	22.76	2.91	.537	.657
	31-40	132	22.39	3.56		
	41-50	63	22.17	3.03		
	51 ve üstü	299	21.93	4.38		
Güven	20-30	88	26.67	5.46	1.557	.200
	31-40	132	25.47	6.07		
	41-50	63	25.31	5.41		
	51 ve üstü	299	23.87	4.80		
Akademik Vurgu	20-30	88	27.06	5.21	.645	.587
	31-40	132	26.29	6.11		
	41-50	63	25.87	5.22		
	51 ve üstü	299	26.93	5.30		
Akademik İyimserlik Toplam	20-30	88	76.50	11.84	1.025	.382
	31-40	132	74.16	13.64		
	41-50	63	73.36	11.38		
	51 ve üstü	299	72.75	13.42		

Tablo 11 incelendiğinde öz yeterlilik alt boyutuna ilişkin 20-30 yaş aralığında bulunanların puan ortalamaları 22.76 iken standart sapmaları 2.91’dir. Öz yeterlik

alt boyutunda 31-40 yaş aralığında bulunanların puan ortalamaları 22.39 iken standart sapmaları 3.56'dır. 41-50 yaş aralığı için öz yeterlik alt boyutu puan ortalamaları 22.17 iken 51 ve üstü yaşa sahip olan öğretmenlerin ortalamaları 21.93'tür. Yaş aralığına göre OAI puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ( $p > .05$ ).

Güven alt boyutunda 20-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları 26.67, 31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları 25.47, 41 ila 50 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları 25.31 ve son olarak 51 yaş ve üzerinde bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları 23.87'dir. Yaş aralığına göre güven alt boyutu puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ( $p > .05$ ).

Akademik vurgu alt boyutuna ilişkin 20-30 yaş aralığında bulunanların puan ortalamaları 27.06 iken standart sapmaları 5.21'dir. Akademik vurgu alt boyutunda 31-40 yaş aralığında bulunanların puan ortalamaları 26.29 iken standart sapmaları 6.11'dir. 41-50 yaş aralığı için öz yeterlik alt boyutu puan ortalamaları 25.87 iken 51 ve üstü yaşa sahip olan öğretmenlerin ortalamaları 26.93'tür. Yaş aralığına göre güven alt boyutu puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ( $p > .05$ ).

Okul akademik iyimserliği toplam puanı üç alt boyutun toplam puanını temsil etmektedir. Ölçeğin toplam puanına göre 20-30 yaş aralığında bulunanların OAI puan ortalamaları 76.5 iken standart sapmaları 11.84'dür. Akademik vurgu alt boyutunda 31-40 yaş aralığında bulunanların OAI puan ortalamaları 74.16 iken standart sapmaları 13.64'dür. 41-50 yaş aralığı için OAI puan ortalamaları 73.36 iken 51 ve üstü yaşa sahip olan öğretmenlerin ortalamaları 72.75'dir. Yaş aralığına göre güven alt boyutu puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ( $p > .05$ ).

Sonuç olarak lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin yaş aralığına göre okul akademik iyimserliği düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı söylenebilir.

Fırat'ın (2016) çalışmasında öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile yaş alt değişkeni arasında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmış ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile epistemolojik inançları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

## Mesleki Kıdeme göre Okul Akademik İyimserliğine Yönelik Puan Ortalamalarının incelenmesi

Mesleki kıdeme göre OAI puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. ANOVA analizi sonucunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğinin ortaya konulması için post-hoc testlerinden faydalanılmıştır. Post hoc analizlerinin yapılabilmesi için birtakım varsayımlar mevcuttur. Levene testi ile varyansların homojen olup olmadığı kontrol edilmiştir. Buna göre ilgili post hoc testi kullanılmıştır. Aşağıda Tablo 12’de Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin bulgular mevcuttur.

Tablo 12

Mesleki kıdem yıl aralığına göre OAI puanlarına ilişkin ANOVA Bulguları \* $p < .05$ .

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	S.S	F	p	Post-hoc
Öz yeterlik	A)1-5 yıl	80	22.72	2.99	.584	.675	
	B)6-10 yıl	98	22.48	3.37			
	C)11-15 yıl	65	22.29	3.72			
	D)16-20 yıl	30	22.46	2.67			
	E)21 yıl ve üstü	26	21.61	3.71			
Güven	A)1-5 yıl	80	27.17	5.22	3.423	.009*	A-E
	B)6-10 yıl	98	25.27	5.84			
	C)11-15 yıl	65	25.70	5.98			
	D)16-20 yıl	30	28.86	4.81			
	E)21 yıl ve üstü	26	22.65	5.89			
Akademik Vurgu	A)1-5 yıl	80	27.58	4.72	1.194	.313	
	B)6-10 yıl	98	26.29	6.21			
	C)11-15 yıl	65	25.90	5.94			
	D)16-20 yıl	30	26.06	4.67			
	E)21 yıl ve üstü	26	25.53	5.92			

Akademik	A)1-5 yıl	80	77.48	11.15	2.094	.082
İyimserlik	B)6-10 yıl	98	74.06	13.28		
Toplam	C)11-15 yıl	65	73.90	13.60		
	D)16-20 yıl	30	74.40	9.56		
	E)21 yıl ve üstü	26	69.80	14.21		

Tablo 12 incelendiğinde Mesleki kıdeme göre öz yeterlik alt boyutu puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır (  $p > .05$ ). Öz yeterlik alt boyutunda 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olanların ortalaması 22.72 iken, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması 21.61'dir. Güven alt boyutu puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır (  $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi boyutlar arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için post-hoc test analizlerinden Tukey kullanılmıştır. Tukey testi, varyansların eşit olması durumunda kullanılmaktadır. Yapılan Levene testi incelemeleri sonucu varyansların eşit olduğu elde edilmiştir. Post-hoc testleri sonucunda 21 yıl ve üstü grubun 1 ile 5 yıl arasında mesleki kıdemi bulunan gruba kıyasla güven alt boyutu puanlarından anlamlı olarak daha düşük olduğu elde edilmiştir. Güven alt boyutunda 1 ile 5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması 27.17 iken, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması 22.65'tir. Mesleki kıdeme göre akademik vurgu puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır (  $p > .05$ ).

Mesleki kıdeme göre akademik iyimserlik toplam puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır (  $p > .05$ ).

Çağlar'ın (2013) öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında öğretmenin kıdemi arttıkça akademik iyimserlik düzeyinin de aynı şekilde arttığını ve dolayısıyla da örgütsel bağlılık düzeylerinin de arttığı ifade edilmiştir. Yine Çağlar'ın (2014) bir diğer çalışmasında kıdem alt değişkeni okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasındaki ilişkide farklılık göstermektedir. Akademik iyimserlik düzeyi arttıkça değişime açıklık düzeyinin de artacağı düşüncesi ileri sürülmüştür. Çoban ve Demirtaş (2015), okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılıkları arasında kıdem alt değişkeni açısından anlamlı farklılıklar gözlemlendiğini belirtmiştir.

### **Kurumda Çalışma Süresine Göre Okul Akademik İyimserliğine Yönelik Puan Ortalamalarının İncelenmesi**

Kurum çalışma süresine göre OAİ puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. ANOVA analizi sonucunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğinin ortaya konulması için post-hoc testlerinden faydalanılmıştır. Post hoc analizlerinin yapılabilmesi için birtakım varsayımlar mevcuttur. Levene testi ile varyansların homojen olup olmadığı kontrol edilmiştir. Varyansların eşit olup olmama durumuna göre ilgili post hoc testi kullanılmıştır. Aşağıda Tablo 13'te Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin bulgular mevcuttur. Tablo 13 incelendiğinde kurumda çalışma süresine göre öz yeterlik alt boyutu puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır (  $p > .05$ ).

*Tablo 13. Kurumda çalışma süresine göre OAİ puanlarına ilişkin ANOVA Bulguları*

Boyutlar	Kurumda Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	S.S	F	P	Post-hoc
Öz yeterlik	A)1-5 yıl	80	22.72	2.99	.584	.675	
	B)6-10 yıl	98	22.48	3.37			
	C)11-15 yıl	65	22.29	3.72			
	D)16-20 yıl	30	22.46	2.67			
	E)21 yıl ve üstü	26	21.61	3.71			
Güven	A)1-5 yıl	80	27.17	5.22	3.423	.009*	A-E
	B)6-10 yıl	98	25.27	5.84			
	C)11-15 yıl	65	25.70	5.98			
	D)16-20 yıl	30	28.86	4.81			
	E)21 yıl ve üstü	26	22.65	5.89			
Akademik Vurgu	A)1-5 yıl	80	27.58	4.72	1.194	.313	
	B)6-10 yıl	98	26.29	6.21			
	C)11-15 yıl	65	25.90	5.94			
	D)16-20 yıl	30	26.06	4.67			
	E)21 yıl ve üstü	26	25.53	5.92			
Akademik İyimserlik Toplam	A)1-5 yıl	80	77.48	11.15	2.094	.082	
	B)6-10 yıl	98	74.06	13.28			
	C)11-15 yıl	65	73.90	13.60			

---

D)16-20 yıl	30	74.40	9.56
E)21 yıl ve üstü	26	69.80	14.21

---

Kurumda çalışma süresine göre güven alt boyutu anlamlı olarak farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Varyansların homojen olup olmadığına dair yapılan varsayım incelemelerinde Levene testi sonucuna göre varyanslar homojen değildir. Bu nedenle, varyansların eşit dağılmadığı durumlarda kullanılan Dunnett's T3 post hoc testi kullanılmıştır. Post analizleri incelendiğinde 1 ila 5 yıldır aynı kurumda çalışan öğretmenlerin güven alt boyutu puanları 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü çalışma deneyimi bulunanlara kıyasla anlamlı olarak daha yüksektir. Diğer bir deyişle, aynı okulda çalışan öğretmenler arasında okulda çalışma deneyimi daha az bulunanların okula yönelik güven düzeyleri daha yüksektir.

Kurumda çalışma süresine göre akademik vurgu alt boyutu puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Varyansların homojen olup olmadığına dair yapılan varsayım incelemelerinde Levene testi sonucuna göre varyanslar homojen değildir. Bu nedenle, varyansların eşit dağılmadığı durumlarda kullanılan Dunnett's T3 post hoc testi kullanılmıştır. Yapılan post-hoc analizlerine göre, 1-5 yıldır aynı kurumda çalışan öğretmenlerin akademik vurgu puanları 1-6 yıldır çalışan öğretmenlere oranla daha yüksektir. Diğer bir deyişle, aynı kurumda çalışan öğretmenlerin akademik vurgu düzeyleri 1-5 yıldır çalışan öğretmenlerde daha yüksek olabileceği söylenebilir.

Son olarak Akademik İyimserlik Toplam puanına göre kurumda çalışma süreleri anlamlı olarak farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Varyansların homojen olup olmadığına dair yapılan varsayım incelemelerinde Levene testi sonucuna göre varyanslar homojen değildir. Bu nedenle, varyansların eşit dağılmadığı durumlarda kullanılan Dunnett's T3 post hoc testi kullanılmıştır. Tablo 13'te de görüleceği üzere, 1-5 yıldır çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri 6-10 yıl ve 16-20 yıl çalışanlara kıyasla daha yüksektir. Bu bağlamda aynı kurumda çalışan öğretmenlerin çalışma süreleri söz konusu olduğunda 1 ila 5 yıl arasında görev yapanların akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olabileceği söylenebilir. Aynı kurumda 1-5 yıldan daha uzun süre kalmış 6-10 yıl ve 16-20 yıl gibi süre çalışmış öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri kuruma yeni başlamış öğretmenlere kıyasla daha düşüktür. Bu neden kuruma yeni başlayan öğretmenlerin akademik iyimserlik

düzeylerinin daha yüksek olabileceği söylenebilir.

Recepoğlu ve Özdemir'in (2014), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sağlığına ilişkin algılarının incelendiği çalışmada kurumda bulunan çalışma süresinin öğretmenlerin algılarına göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Altunay'ın (2017) öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin kurumlardaki çalışma süresi alt değişkeni ile örgütsel güven boyutu arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

### **Okul Türüne Göre Okul Akademik İyimserliği Puanlarının İncelenmesi**

Bu bölümde OAİ puanlarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans analizi ile incelenmiştir. ANOVA analizi sonucunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğinin ortaya konulması için post-hoc testlerinden faydalanılmıştır. Post hoc analizlerinin yapılabilmesi için birtakım varsayımlar mevcuttur. Levene testi ile varyansların homojen olup olmadığı kontrol edilmiştir. Varyansların eşit olup olmama durumuna göre ilgili post hoc testi kullanılmıştır. Yapılan Levene testi sonucuna göre alt gruplarda ve ölçeğin toplam puanında varyanslar eşit dağılmamaktadır. Bu nedenle anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğinin belirlenebilmesi için Dunnett's T3 testi post-hoc testi olarak kullanılmıştır. Aşağıda Tablo 14'te Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin bulgular mevcuttur.

Tablo 14.

#### *Okul Türüne Göre OAİ Puanlarının ANOVA Bulguları*

*Not. Kolej, Türkiye'de Anadolu Lisesi dengi liseler.. \*p < .05*

Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{x}$	S.S	F	p	Post-hoc
Öz yeterlik	A)Kolej	119	21.66	3.84	5.454	.005*	B,C
	B)Meslek Lisesi	80	22.91	2.58			
	C)Lise	100	22.96	3.00			
Güven	A)Kolej	119	24.19	6.13	7.236	.001*	B,C
	B)Meslek Lisesi	80	26.67	4.34			
	C)Lise	100	25.70	5.82			
Akademik Vurgu	A)Kolej	119	25.17	6.79	5.655	.004*	B,C
	B)Meslek Lisesi	80	26.97	4.32			



	C)Lise	100	26.46	4.66			
Akademik İyimserlik	A)Kolej	119	71.03	14.60	8.339	.000*	B,C
	B)Meslek Lisesi	80	76.56	9.11			
Toplam	C)Lise	100	77.30	1.17			

Tablo 14'e göre okul türüne göre öz yeterlik alt boyutu puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır (  $p < .05$ ). Post-hoc testleri yoluyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farklılığın öz yeterlik alt boyutunda, kolej-meslek lisesi ve kolej-lise arasında olduğu görülmektedir. Şöyle ki kolejlerde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik alt boyutu puanları lise ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla anlamlı olarak daha düşüktür.

Okul türüne göre güven alt boyutu puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır (  $p < .05$ ). Post-hoc testleri yoluyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farklılığın güven alt boyutunda, kolej-meslek lisesi ve kolej-lise arasında olduğu görülmektedir. Şöyle ki kolejlerde görev yapan öğretmenlerin güven alt boyutu puanları lise ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla anlamlı olarak daha düşüktür.

Akademik vurgu alt boyutu puanları okul türüne anlamlı olarak farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Post-hoc testleri yoluyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farklılığın akademik vurgu alt boyutunda, kolej-meslek lisesi ve kolej-lise arasında olduğu görülmektedir. Şöyle ki kolejlerde görev yapan öğretmenlerin akademik vurgu altboyutu puanları lise ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla anlamlı olarak daha düşüktür.

Akademik iyimserlik toplam puanları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (  $p < .05$ ). Post-hoc testleri yoluyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farklılığın, kolej-meslek lisesi ve kolej-lise arasında olduğu görülmektedir. Şöyle ki kolejlerde görev yapan öğretmenlerin okul akademik iyimserliği puanları lise ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla anlamlı olarak daha düşüktür.

Bu bağlamda kolejlerde görev yapan öğretmenlerin meslek lisesi ve liselerde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha düşük bir akademik iyimserlik düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgu, kolejlerin ortamı, giriş puanı, okulun yüksek standartları ile ilişkili olabilir. Meslek lisesinde görev yapan bir öğretmene kıyasla

kolejde çalışan bir öğretmen daha yüksek düzeyde performans kaygısı yaşayabilir. Bu nedenle de akademik iyimserlik düzeyi diğer iki okul türünde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha düşük olabileceği söylenebilir.

Fırat'ın (2016) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinde okul türüne göre anlamlı farklılık göstermiştir. Çağlar'ın (2013) çalışmasına göre Anadolu ve Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri daha yüksek olduğundan, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri de arttığı saptanmıştır. Üstüner ve diğerlerinin (2009) çalışmasından elde edilen sonuçlarda ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının belirlendiği çalışmada Anadolu ve Fen Liselerinde görev yapan öğretmenler, kendilerini diğer okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yeterli olarak gördükleri gözlemlenmiştir.

### **Okul Büyüklüğüne Göre Okul Akademik İyimserlik Puanlarının İncelenmesi**

Bu bölümde OAİ puanlarının görev yapılan okulun öğrenci sayısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans analizi ile incelenmiştir. ANOVA analizi sonucunda elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğinin ortaya konulması için post-hoc testlerinden faydalanılmıştır. Post hoc analizlerinin yapılabilmesi için birtakım varsayımlar mevcuttur. Levene testi ile varyansların homojen olup olmadığı kontrol edilmiştir. Varyansların eşit olup olmama durumuna göre ilgili post hoc testi kullanılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda anlamlı bir farklılığa sahip gruplarda varyanslar eşit dağılmamaktadır. Bu nedenle anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğinin belirlenebilmesi için Dunnett's T3 testi post-hoc testi olarak kullanılmıştır. Aşağıda Tablo 15'te Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin bulgular mevcuttur.

Tablo 15

*Okulun Büyüklüğüne Göre OAİ Puanlarına İlişkin ANOVA Bulguları*

Boyutlar	Okul Büyüklüğü	<i>n</i>	$\bar{x}$	S.S	<i>F</i>	<i>P</i>	Post-hoc
Öz yeterlik	A)0-200	3	22	1.73	1.879	.113	
	B)201-500	85	23.11	2.27			
	C)501-800	128	22.03	3.84			
	D)801 ve üzeri	83	22.36	3.31			
Güven	A)0-200	3	19.00	3.60	7.619	.000*	
	B)201-500	85	27.95	4.48			B-C
	C)501-800	128	24.90	6.24			B-D
	D)801 ve üzeri	83	24.89	5.37			
Akademik Vurgu	A)0-200	3	22.00	4.58	6.489	.000*	
	B)201-500	85	28.51	3.60			B-C
	C)501-800	128	25.33	6.42			B-D
	D)801 ve üzeri	83	26.27	5.49			
Akademik İyimserlik Toplam	A)0-200	3	63.00	5.56	7.304	.000*	
	B)201-500	85	79.58	8.65			B-C
	C)501-800	128	72.27	14.29			B-D
	D)801 ve üzeri	83	73.53	12.20			

Tablo 15'e göre öz yeterlik puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ( $p > .05$ ). Bu bağlamda okul büyüklüğüne göre öz yeterlik puanlarının anlamlı olarak birbirinden farklılaşmadığı söylenebilir.

Güven alt boyutu puanları okul büyüklüğüne göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Yapılan post hoc incelemeleri sonucunda bu fark 201-500 ila 501-801 ve 201-500 ila 801 ve üzeri arasındadır. 201-500 öğrenci sayısına sahip okullarda çalışan öğretmenler güven alt boyutu puanları anlamlı olarak diğer iki gruba göre daha yüksektir.

Akademik vurgu alt boyutu puanları okul büyüklüğüne göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Yapılan post hoc incelemeleri sonucunda bu fark 201-500 ila 501-801 ve 201-500 ila 801 ve üzeri arasındadır. 201-500 öğrenci sayısına sahip okullarda çalışan öğretmenler akademik vurgu altboyutu puanları anlamlı olarak diğer iki gruba göre daha yüksektir.

Akademik iyimserlik ölçeği toplam puanları okul büyüklüğüne göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Yapılan post hoc incelemeleri sonucunda bu fark 201-500

ila 501-801 ve 201-500 ila 801 ve üzeri arasındadır. 201-500 öğrenci sayısına sahip okullarda çalışan öğretmenler akademik iyimserlik düzeyleri anlamlı olarak diğer iki gruba göre daha yüksektir.

Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenler için çalıştıkları okul öğrenci sayısı 201 ila 500 arasında olduğunda akademik iyimserlik düzeylerinin 501-800 ve 800 üzeri öğrenciye sahip okullara kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çoban ve Demirtaş (2015) okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada okulda yer alan öğrenci sayısı bakımından anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Smith ve Hoy (2007) akademik iyimserliğin okul yapısı hatta sosyoekonomik faktörler ve okul büyüklüğünü de dahil ederek, bunun kentsel okullardaki öğrenci başarısıyla ilgili olduğunu göstermiştir.

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu kısımda KKTC'deki liselerde görev yapan öğretmenlerin Okul Akademik İyimserliğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan analizler doğrultusunda gerekli önerilerde bulunulmuştur.

#### Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı genellikle 31-40 yaş aralığında yer almaktadır. Katılımcıların büyük oranda bekar olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcı öğretmenler arasında 1 ile 5 yıldır öğretmenlik mesleğini yapanların oranı, 11 ile 15 yıl arasında öğretmenlik yapanların oranına göre daha fazladır. Mesleki kıdem bakımından katılımcıların çoğunun 6 ile 10 yıl arasında öğretmen olarak görev yaptıkları saptanmıştır. KKTC'deki liselerde görev yapan öğretmenlerin buldukları kurumlardaki çalışma sürelerine bakıldığında, örneklemin çoğunluğunun 1 ile 5 yıldır şu anda çalışmakta olduğu kurumda çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine bakıldığında; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kolejlerde görev yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların görev yaptıkları okulların buldukları ilçelere göre dağılımları incelendiğinde, Lefkoşa ilçesinde görev yapan öğretmenlerin oranının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre dağılımlarına bakıldığında 501- 800 aralığındaki öğrencisi olan okulların ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin sayısı çoğunluktadır

Elde edilen sonuçlara göre yapılan araştırma bağlamında OAIÖ'nün güvenilir bir veri toplama aracı olduğu belirlenmiştir. Yine yapılan araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık değerinin belirlendiği Cronbach's Alpha analizi sonucunda ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

#### Cinsiyete Göre Sonuçlar

Kadın ve erkeklerin okul akademik iyimserlik algılarının anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak araştırmaya katılım oranı açısından en çok kadınların katıldığı görülmüştür.

#### Medeni Duruma Göre Sonuçlar

Medeni duruma göre Okul Akademik İyimserliği hiçbir alt boyutunda farklılık göstermemekte ve katılımcıların çoğunluğunu bekar katılımcılar oluşturmaktadır.

### **Yaş Aralığına Göre Sonuçlar**

Lisede görev yapan öğretmenlerin yaş aralığına göre okul akademik iyimserliği seviyelerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı ve katılımcıların geneli 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerden oluşmaktadır.

### **Mesleki Kıdeme Göre Sonuçlar**

Mesleki kıdeme göre akademik iyimserlik toplam puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktayken katılımcıların büyük bir kısmının 6-10 yıldır bu mesleği icra ettikleri saptanmıştır.

### **Kurumda Çalışma Süresine Göre Sonuçlar**

Bu bağlamda aynı kurumda çalışan öğretmenlerin çalışma süreleri göz önüne alındığında 1 ile 5 yıl arasında görev yapanların akademik iyimserlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı kurumda 1-5 yıldan daha uzun süredir çalışan öğretmenlerin 6-10 yıl ve 16-20 yıl gibi süreler boyunca çalışmış öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri kuruma yeni başlamış öğretmenlerin oranına göre daha düşüktür. Bu kapsamda kurumda yeni görev almaya başlayan öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyeleri daha yüksektir.

### **Okul Türüne Göre Sonuçlar**

Kolejlerde görev yapan öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyleri meslek lisesi ve liselerde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha düşüktür. Bu durum kolejlerin giriş puanı, okulun yüksek standartları, ortamı, giriş puanı, vs. ile ilişkilendirilebilir. Meslek lisesinde çalışan bir öğretmen göz önüne alındığında kolejde çalışan bir öğretmen daha fazla performans kaygısı yaşayabilir. Bu bağlamda kolejde akademik iyimserlik düzeyi diğer iki okul türünde görev yapan öğretmenlere oranla daha düşüktür.

### **Okul Büyüklüğüne Göre Sonuçlar**

Okul büyüklüğüne göre Okul akademik iyimserlik düzeyleri farklılaşmaktadır. Zira 201-500 ile 501-800 öğrenci sayısına sahip okullarda çalışan öğretmen grupları arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, 201-500 aralığında öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlerin 501-800 aralığında öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlere oranla okul akademik iyimserliği düzeyleri daha yüksektir.

### **Öneriler**

- Verilerin analizi için hazırlanan anketlerin yapılma aşamasında dünyada var olan her türlü koşul göz önüne alınarak anketler hazırlanmalıdır.
- Okul türü farklılık gösteren öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik kaygılarında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, öğretmenlerin olası yaşayabileceği kaygıları önlemek için gerekli önlemler alınabilir. Öğretmenlerin kaygılarını azaltacak çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenleri Okul Akademik İyimserlik düzeylerini belirlemek için Çoban ve Demirtaş'ın (2011) hazırlamış olduğu ölçeğin alanda çalışılabilecek güvenilir bir kaynak olduğu gözlemlenmiş ve ilgili çalışmalarda kullanılabileceği görülmüştür.
- KKTC'deki liselerde görev yapan öğretmenlerin var olan Okul Akademik İyimserlik düzeylerinin alt değişkenleri arasında görülen farkların giderilmesi için farklı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenler üzerinde var olan Okul Akademik İyimserlik düzeyinin korunması ve geliştirilebilmesi için öğretmen motivasyonuna olumlu etki edecek çalışmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- Alenezi, A. F. (2019). The Relationship between distributed leadership practices and academic optimism among faculty members in Northern Border University. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi= Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(1), 61.
- Altaş, S. S., & Ali, K. (2013). Örgütsel etik, örgütsel güven ve bireysel iş performansı arasındaki ilişki: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 29-41.
- Altunay, E. (2017). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 37-66.
- Aydın, A. Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2013). Positive psychology in educational administration Eğitim yönetimiinde pozitif psikoloji. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Ayık, A., Savaş, M. & Çelikel, G., (2014). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.
- Baş, G., Şentürk, C., & Müdürlüğü, M. E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 29-62.
- Baş, G. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (2), 17-36.
- Beard, K. S., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Bevel, R. K. & Mitchell, R. M. (2012). The effects of academic optimism on elementary reading achievement. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 773–787.



- Biroğul, H. K. & Deniz, M. E. (2015). Farklı Branş Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 48-53.
- Biroğul, H. K. & Deniz, M. E. (2017). Farklı Branş Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2).
- Bostancı, B. A. & Kurt, Ş. (2018). Öğretmenlerin Politik Yetileri ile Okulların Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 (3), 119-135, DOI: 10,19160/ijer.491908
- Bozkurt, Ö. & Ercan, A. (2017). Akademik İyimserlik ile Performans Arasındaki İlişkinin Akademisyenler Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(5), 251-263.
- Bökeoğlu, Ö. Ç., & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 211-233.
- Cansoy, R. & Parlar, H. (2018). Dağıtılmış Liderlik, Yöneticiye Güven ve Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(1), 1-44.
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-156.
- Chafouleas, S. & Riley-Tillman, T. C. & Sugai, G. M. (2007). School-based behavioral assessment: Informing intervention and instruction. *Guilford Press*, 13.
- Chang, I. H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31(5), 491-515.
- Çağlar, Ç. (2013). Akademik İyimserlik Düzeyinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.

- Çağlar, Ç. (2014). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyleri İle Değişime Açıklık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(1), 94-113.
- Çalık, T. & Tepe, N. (2019) Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Etkililiği ile Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1471-1480.
- Çelik, R. (2019). Bilgi Gediği Hipotezinde Tekno İyimserlik ve Tekno Kötümserlik. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 8(2), 64-76.
- Çelik, S. K. & Gürol, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 1-39.
- Çoban, D. & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, R. & Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 347-378.
- Duran, V., Barut, Y., & Mertol, H. (2021). Türkiye’de İyimserlik Araştırmaları; Pozitif Psikoloji Temelli Bir Arayış Bağlamında Bir Eğitim Programı Taslak Önerisi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(9), 31-43.
- Durmaz, Y. (2019). Okulların akademik iyimserliği ile okul müdürlerinin mentorluk rolleri arasındaki ilişki (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Duru, E. & Balkıs, M. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 122-141.

- Ercan, Y. (2006). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 739-756.
- Ergen, Y. & Elma, C. (2017). Development of teacher academic optimism scale: The validity and reliability study. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 69-90.
- Fırat, F. (2016). Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi).
- Gençoğlu, C., Alkan, E., & Koçyiğit, M. (2014). Bir Mit Olarak İyimserlik; Kızlar Mı Yoksa Erkekler Mi Daha İyimser?. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 129-138.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*. C.37, 479–508.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The elementary school journal*, 102(1), 3-17.
- Goddard, R. D., Logerfo, L. & Hoy, W. K. (2004). High School Accountability: The Role of Perceived Collective Efficacy. *Educational Policy*, 8(3), s. 403-425.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe-Yöntem- Analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gorusch, R.L. (1983). *Factor Analysis*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gökaslan, M. O. (2018). Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, işe gömülmüştük, işe adanmışlık ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Bir alan çalışması. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 25-46.
- Gökler, R. & Taştan, N. (2018). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 333-358.

- Güler, B. K., & Emeç, H. (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 129-149.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hong, F. Y. (2017). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies*, 43(2), 165-185.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal* 43(3), 425–446.
- Karaçam, A. & Pular, A. (2016). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Psikolojik İyi Oluş ve Fiziksel Öz Saygı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 209-218.
- Kirby, M. M. (2009). *Academic optimism and community engagement in urban elementary schools*. The College of William and Mary.
- Kirby, M. M. & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542-562.
- Korkut, K., & Babaoğlan, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 255-270.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 195-227.
- MacPherson, K. & Carter, C. (2009). Academic optimism: the possible benefits over current discipline policies. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2(1), 59-69.

- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.
- McGuigan, L. (2005). The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth. (Published doctoral dissertation), The Ohio State University, USA.
- McGuigan, L. & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- Ngidi, D. P. (2012). Academic Optimism: An Individual Teacher Belief. *Educational Studies*, 38(2), 139-150.
- Oldaç, Y. İ. (2016). The Relationship Between Distributed Leadership, Enabling School Structure, Teacher Collaboration, Academic Optimism and Student Achievement: A School Effectiveness Model (Doctoral dissertation, Middle East Technical University).
- Özdemir, M. & Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.
- Özdemir, M. (2018). Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler. Ankara: Anı Yayıncılık, s. 305-306.
- Özdemir, S. & Kılınç, A. (2014). The relationship between bureaucratic school structure and teachers' level of academic optimism/Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-23.
- Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64
- Recepoğlu, E., & Özdemir, S. (2014). Türkiye'deki Öğretmenlerin İlköğretim Okullarının Örgüt Sağlığına İlişkinin Algılarının İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(1), 34-58.

Rossee, Y., et al. (2018). *lavaan: Latent Variable Analysis*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=lavaan>.

Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.

Seligman, M. E. (2007). Öğrenilmiş iyimserlik (Çev: Semra Kunt Akbaş). Ankara: HYB Basım Yayın.

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

Şimşek Ö. F. (2007) *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks; 2007. p.4-22.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn & Bacon/Pearson Education.

Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. Baskı). Boston, MA: Pearson.

Tayfur, M., Beytekin, O. F., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 84-106.

Tamer, İ. (2012). Kurumlarda bireylerarası güven: Eğitim kurumlarında bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 337-352.

Tschannen-Moran, M. (2014). The interconnectivity of trust in schools. *In Trust and school life* (pp. 57-81). Springer, Dordrecht.

Tüzün, İ. K. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2007(2), 93-118.

Uçak Şimşek, E. Y., & Dökmen, Ü. (2003). Bilişsel davranışçı yaklaşımla ve rol değiştirme tekniğiyle bütünleştirilmiş film terapisi uygulamasının işlevsel

olmayan düşüncelere ve iyimserliğe etkisi (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları secondary school teachers' self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.

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. (2012). Academic Optimism and Teacher Education. *The Teacher Educator*, 47, 91-100.

Wagner, C. A. & Dipaola, M. F. (2011). Academic optimism of high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement. *Journal of school leadership*, 21(6), 891-924.

Wu, J. H. (2013). Academic Optimism and Collective Responsibility: An Organizational Model of the Dynamics of Student Achievement. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 14, 419-433.

Yıldırım, A. & Yılmaz, E. (2018). Öğretmenlerin okullardaki akademik iyimserlik algılarının tercih ettikleri öğretim stilleri açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1623-1633.

Yılmaz, E. & Kurşun, A. T. (2015). Okulların Örgütsel Kültürü ile Akademik İyimserliği Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 46-69.

Yılmaz, E. & Kurşun, A. T. (2016). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul akademik iyimserlik düzeyi arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 35-48.

Yılmaz, E., & Sünbül, A. M. (2009). Öğretmenlerin yaşam doyumları ve okullardaki örgütsel güven düzeyi. *Qafqaz University Publications*, (26), 184-191.

<http://www.mebnet.net/?q=content/e%C4%9Fitim-sistemi>

<http://www.mebnet.net/?q=node/10>

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Kuzey\\_K%C4%B1br%C4%B1s\\_T%C3%BCrk\\_Cumhuriyeti](https://tr.wikipedia.org/wiki/Kuzey_K%C4%B1br%C4%B1s_T%C3%BCrk_Cumhuriyeti)



## **EK-A: KKTC MEB Anket Onay Formları**



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ  
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI  
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : GOÖ.0.00-174/06-20/E.797  
Konu : Rümeysa İneci' nin Anket Başvuru  
Formu

28 Ocak 2020

Sayın Rümeysa İNECİ

İlgi : 27 Ocak 2020 tarihli ve TTD.0.00-174/06-20/E.112 sayılı yazınız.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün ilgi yazısı uyarınca "KKTC'de Görev Yapan Öğretmenlerindeki Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin, Okul Akademik İyimserliğine İlişkin Görüşleri" konulu anketin gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak anketi uygulamadan önce çalışmaya katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, anketin hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Anketi uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

e-İmzalıdır  
ALİ YAMAN  
Daire Müdürü

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır

ŞHT. MEHMET HASAN TUNA SOK. NO.5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa  
2288745

Bilgi için:Pınar CANTURK  
2.Derece 1.Sınıf Katip



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ  
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI  
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : GOÖ.0.00-174/06-20/E.797  
Konu : Rümeysa İneci' nin Anket Başvuru  
Formu

28 Ocak 2020

Sayın Rümeysa İNECİ

İlgi : 27 Ocak 2020 tarihli ve TTD.0.00-174/06-20/E.112 sayılı yazınız.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün ilgi yazısı uyarınca "KKTC'de Görev Yapan Öğretmenlerindeki Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin, Okul Akademik İyimserliğine İlişkin Görüşleri" konulu anketin gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak anketi uygulamadan önce çalışmaya katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, anketin hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Anketi uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

e-İmzalıdır  
ALİ YAMAN  
Daire Müdürü

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır

ŞHT. MEHMET HASAN TUNA SOK. NO.5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa  
2288745

Bilgi için:Pınar CANTURK  
2.Derece 1.Sınıf Katip

## EK-B: Tez Önerisi Ekleri

Ek 1: Okul Akademik İyimserlik Ölçeği İzni

AKADEMİK ÇALIŞMA AMAÇLI OKUL AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ  
KULLANIM İZİNİ

Sayın ...,

Wayne K. Hoy (2006), tarafından geliştirilen ve tarafımızdan Türkçe'ye uyarlanan "Okul Akademik İyimserlik Ölçeği (School Academic Optimism Scale-SAOS)'ni akademik çalışmanızda veri toplama aracı olarak kullanılmasına aşağıdaki kaynağa atıfta bulunulması şartıyla izin veriyorum.

.././2019

İMZA

İMZA

Duygu TÜRKOĞLU Doç. Dr.

Hasan DEMİRTAŞ

Atıf kaynağı

Çoban, D. & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 17(3), 317-348.

<http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/919>

## Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

Okul Akademik İyimserlik Ölçeği üç boyutta yer alan toplam 19 sorudan oluşmaktadır: öz yeterlik boyutu (Madde 1, 2, 3, 4, 5), güven boyutu (Madde 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12), akademik vurgu boyutu (Madde 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19). Her madde “Kesinlikle katılmıyorum” ile “Kesinlikle katılıyorum” arasında değişen, *beşli Likert tipi* bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95’tir. 19 puan “kesinlikle katılmıyorum”, 38 puan “kısmen katılıyorum”, 57 puan “orta düzeyde katılıyorum”, 76 puan “çoğunlukla katılıyorum”, 95 puan “kesinlikle katılıyorum” olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin yalnızca öz yeterlik boyutundaki tüm maddeler olumsuzdur, tersten puanlanmalıdır. Yapılan uyarılama çalışmasında ölçeğin iç tutarlık katsayısı 85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güven boyutu toplam varyansın %37.75’ini, akademik vurgu boyutu %10.22’sini, öz yeterlik boyutu %8.94’ünü açıklamaktadır. Üç boyutun açıkladığı kümülatif varyans oranı ise %56.92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin ayrıntılı bilgiye “Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki” adlı tezden ulaşılabilir.



HASAN DEMİRTAŞ  
rmys inc

15.04.2019



akademik iyimserlik ölçeği izni.doc  
DOC - 225 KB



İlginiz için size ve hocanıza teşekkür ediyorum.  
Elbette kullanabilirsiniz. Ölçek ektedir. Kolay



Wayne Hoy  
rmys inc

13.03.2019



Hi Rumeysa,

You have my permission you use my Academic  
Optimism Scale in you thesis research. You can  
find the scale and directions on my webpage



### **EK-C: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

11/01/2022

Rümeysa İNECİ



## EK-Ç: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

11/01/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİNDEKİ LİSELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKUL AKADEMİK İYİMSERLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
03/01/2022	104	145,563	29/12/2021	%19	1737044500

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Rümeyza İNECİ

Öğrenci No.: N17238462

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi

Statüsü:  Y. Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

### DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

## EK-D: Thesis/Dissertation Originality Report

11/01/2022

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: THE OPINIONS OF TEACHERS WORKING AT HIGH SCHOOLS IN THE TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS ABOUT SCHOOL ACADEMIC OPTIMISM

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
03/01/2022	104	145,563	29/12/2022	19%	1737044500

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Rumeysa INECI  
**Student No.:** N17238462  
**Department:** Educational Sciences  
**Program:** Educational Administration  
**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED

**Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR**

## EK-E: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açıktır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

.../.../....

Rümeysa İNECİ

---

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

(1) *Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*

(2) *Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.*

(3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*

*Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir*

\* *Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.*