

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

OKULLARIN AKADEMİK İYİMSERLİK
DÜZEYİNİN ÖĞRETMENLERİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI VE
BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Fatih FIRAT

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Doç. Dr. Ercan YILMAZ

KONYA-2016



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatih FIRAT
	Numarası	128301021010
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/ E.Y.T.P.E
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Okulların Akademik İyimserlik Düzeyinin Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

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

Öğrencinin imzası
(İmza)



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatih FIRAT
	Numarası	1283 01 02 1010
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri - EYİPE
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ercan YILMAZ
Tezin Adı	Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Okulların akademik iyimserlik düzeyini öğretmenlerin epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelemesi başlıklı bu çalışma 21.../...03./2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

Doç. Dr. Ercan YILMAZ (Danışman)

Doç. Dr. Ali ÜNAL (Üye)

Yrd. Doç. Dr. Ayşe Neğiş IŞIK (Üye)

ÖNSÖZ

Okulların akademik iyimserlik düzeyinin, öğretmenlerin epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelendiğim bu araştırma sürecinde yardım ve desteklerini esirgemeyen, tezime özveri ile yönlendirmede bulunan, yaklaşımlarında arkadaş gibi davranan, titizliği ve akademik bakış açısı ile yol gösteren, eleştirme yerine teşvik eden, önderlik eden, değerli zamanını, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, bana karşı yaklaşımlarından hep güven duyduğum değerli danışman hocam Doç. Dr. Ercan YILMAZ'a dersini almış olduğum değerli hocalarım Doç. Dr. Mustafa YAVUZ, Doç. Dr. Ali Ünal ve Doç. Dr. Atila YILDIRIM' a ayrıca teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde ölçeklerimin uygulanmasında yardımcı olan arkadaşlarıma ve içten bir şekilde ölçekleri dolduran öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Zorlu bir süreç olan yüksek lisans tezi süresi boyunca maddi ve manevi desteğini hiç eksik etmeyen biricik eşime, anneme, babama, teşekkür ediyor ve 2 yaşındaki kızım Fatma Nisa FIRAT'a en içten sevgilerimi sunuyorum. Sevgi ve saygılarımla...

Fatih FIRAT
2016-KONYA



Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatih FIRAT
	Numarası	128301021010
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/ E.Y.T.P.E
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Okulların Akademik İyimserlik Düzeyinin Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelemektir.

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan 983.423 öğretmen, örneklemini ise tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile belirlenen, Türkiye'nin 7 bölgesinde görev yapan toplam 838 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere uygulanan ölçeğin birinci bölümünü demografik özellik testi, ikinci bölümünü okulların akademik iyimserliğini ölçmek amacıyla Wayne K. Hoy (2006) tarafından geliştirilen "School Academic Optimism Scale (SAOS)" ve Çoban (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan okulların akademik iyimserlik testi, üçüncü bölümünü ise Schommer' in (1998) geliştirdiği ve Karhan (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" oluşturmaktadır.

Verilerin analizinde; istatistiksel teknik olarak betimsel istatistikler, t testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova), Tukey testi, korelasyon analizi ve regresyon analiz yöntemi kullanılmıştır.

Okulların akademik iyimserlik düzeyinin, öğretmenlerin epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelendiğim bu araştırma sonuçları şöyle özetleyebiliriz:

- Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre; akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik alt boyutu, güven alt boyutlu ve toplam iyimserlikte erkek öğretmenlerin kendilerini, kadın öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görülmüştür.
- Öğretmenlerin yaş değişkenine göre, akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik ve akademik vurgu alt boyutlarında anlamlı fark olmamasına rağmen güven boyutunda

ve toplam iyimserlikte anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre yaşı 20-29 arası olan öğretmenlerin güven duygusunun ve toplam iyimserliğinin yaşı 30-39, 40-49, 50-59 olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir. Genç yaştaki öğretmenlerin güven duygusunun ve toplam iyimserliğinin orta yaşlı öğretmenlerinkine göre daha az olduğu bulunmuş ve yaşın ilerledikçe öğretmenlerin güven duygusunun arttığı görülmüştür.

- Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, güven duygusu meslekteki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin meslekteki kıdemi 11-15, 16-20, 21-25, 26-30 yıl olan öğretmenlerden; meslekteki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin meslekteki kıdemi 16-20 yıl öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir. Toplam iyimserlikte ise kıdemi 1-5 olan öğretmenlerin, kıdemi 21-25 ve 26-30 olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Kıdemi az olan öğretmenlerin güven duygusunu ve iyimserlik toplamı kıdemi 10 yıldan fazla olan öğretmenlerinkine göre daha az olduğu bulunmuş ve kıdemin ilerledikçe öğretmenlerin güven duygusunun ve toplam iyimserliğinin arttığı görülmüştür.
- Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre, akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu alt boyutlarında ve toplam iyimserliklerinde anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Öğretmelerin öğrenim durumu akademik iyimserliği etkilememektedir.
- Öğretmenlerin sertifikalı eğitim sayısına göre akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik boyutunda anlamlı fark görülmemiştir. Güven alt boyutu, akademik vurgu alt boyutu ve toplam iyimserliğinde ise sertifikalı eğitim sayısı 6 ve daha fazla olan öğretmenlerin güven duygusu, akademik vurgusu ve toplam iyimserliği sertifikalı eğitim sayısı 1 ve 3 olan öğretmenlerin güven duygusu, akademik vurgusu ve toplam iyimserliğine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Sertifikalı eğitim sayısı yüksek olan öğretmenin sertifikalı eğitim sayısı düşük olan öğretmene göre güveni, akademik vurgusu ve toplam iyimserliği daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Akademik iyimserliğin üç alt boyutu da okul türüne göre farklılaşmaktadır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ortak öz yeterliğinin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin imam hatip ortaokulu ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre

güveninin anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin akademik vurgusu ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, lise de görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Toplam iyimserlikte ise ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere göre iyimserlik toplamının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

- Akademik iyimserliğin güven alt boyutu, akademik vurgu boyutu ve toplam iyimserlikte okulun öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark görülmemesine rağmen ortak öz yeterlik alt boyutunda anlamlı fark görülmüştür. Öğrenci sayısı 1-99 olan okulda görev yapan öğretmenlerin, öğrenci sayısı 200-299, 300-399, 400-499, 500 ve üzeri olan öğretmenlere göre; öğrenci sayısı 100-199 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrenci sayısı 500 ve üzeri olan öğretmenlere göre öz yeterliliğinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.
- Okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik, güven alt boyutlarında ve toplam iyimserliğe ilişkin elde edilen bulgularda anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. İl merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin akademik vurgusu, ilçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin akademik vurgusuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.
- Öğretmenlerin görev yaptığı okulun öğretmen sayısına göre akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik ve güven alt boyutunda anlamlı fark varken akademik vurgu alt boyutunda ve toplam iyimserlikte anlamlı fark görülmemiştir. Öğretmen sayısı 1-10 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortak öz yeterliğinin, öğretmen sayısı 21-30 ve 31-40 olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.
- Öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu bölgelere göre akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik alt boyutunda, akademik vurgu alt boyutunda ve toplam iyimserlikte anlamlı farklar görülmemiştir. Güven boyutunda ise Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin güven duygusunun diğer tüm bölgelerde görev yapan öğretmenlerin güven duygusuna göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.
- Okulların akademik iyimserlik düzeyinin alt boyutu olan ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu ve toplam iyimserlik ile öğretmenlerin epistemolojik inançlarının alt boyutları olan bilginin kaynağı uzmandır, öğrenme çabaya bağlı değildir ve bilgi tek ve kesindir arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

- Akademik iyimserliğin alt boyutu olan ortak öz yeterlik, epistemolojik inancın alt boyutları olan bilginin kaynağı uzmandır, öğrenme çabaya bağlı değildir, bilgi tek ve kesindir alt boyutları anlamlı düzeyde etkilemektedir. Epistemolojik inancın üç alt boyutu, akademik iyimserliğin alt boyutu olan ortak öz yeterlikteki değişkeninin % 3,6'sını açıklamaktadır.
- Akademik iyimserliğin alt boyutu olan güveni, epistemolojik inancın alt boyutlarından bilgi tek ve kesindir anlamlı düzeyde etkilemektedir. Öğrenme çabaya bağlı değildir ile bilgi tek ve kesindir alt boyutlarının akademik iyimserliğin alt boyutu olan güveni kestirmede (tahminde) etkisi bulunmamıştır. Epistemolojik inanç bütün olarak güven boyutunda ortaya çıkan değişkenliğin % 2,5'ini açıklamaktadır.
- Akademik iyimserliğin alt boyutu olan akademik vurguyu ise bilginin kaynağı uzmandır, öğrenme çabaya bağlı değildir, bilgi tek ve kesindir alt boyutları anlamlı düzeyde etkilemektedir. Epistemolojik inancın üç alt boyutu, akademik iyimserliğin alt boyutu olan akademik vurgu değişkeninin % 5'ini açıklamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Akademik İyimserlik, Epistemolojik İnanç, Öğretmen, İyimserlik



Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatih FIRAT
	Numarası	128301021010
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/ E.Y.T.P.E
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin İngilizce Adı	Examine academic optimism level of schools in terms of epistemological beliefs of teachers and some variables.

SUMMARY

The aim of this research is to examine academic optimism level of schools in terms of epistemological beliefs of teachers and some variables.

In this research, it was used relational screening method. Target population of the study comprises of 983.423 teachers working in Ministry of Education in academic year of 2013-2014 and sample of the study consists of 838 teachers working in 7 regions of Turkey. The first part of the survey implemented to teachers constitutes demagogical characteristics test, the second part of the survey forms “School Academic Optimism Scale (SAOS)” by Wayne K. Hoy (2006) on the purpose of academic success of schools and School Academic Optimism Test adapted to Turkish by Çoban (2010), and the third part of the survey composes Epistemological Belief Scale” developed by Schommer (1998) and adapted to Turkish by Karhan (2007).

In data analysis, it was statistically used descriptive statistics, t test, one-way analysis of variance (Anova), Tukey test, and regression analysis method.

Some results of this research in which it was examined academic optimism level of schools in terms of epistemological beliefs of teachers and some variables can be summarized in the following way:

- According to gender variables of teachers, it was seen that schoolmasters regarded themselves as more efficient than schoolmistresses in sub dimensions of self-efficacy, self-confidence and total optimism.
- According to age variable of teachers, it was discovered a significant difference in the dimension of confidence although there was not a significant difference in the

sub dimensions of self-efficacy and academic stress of academic optimism. According to these results, it was observed that teachers between the age of 20 and 29 have lower feeling of confidence than teachers the age of 30 and 39, 40 and 49, 50 and 59 in terms of significance level. It was found that young teachers have less feeling of confidence and total optimism than middle aged teachers and it was seen that the feeling of confidence increases with increasing age.

- According to professional seniority variable of teachers, it was observed that the feeling of confidence of teachers having professional seniority between 1 and 5 years is lower than the feeling of confidence of teachers having professional seniority between 11 and 15 years, 16 and 20 years, 21 and 25 years, 26 and 30 years; also, it was observed that the feeling of confidence of teachers having professional seniority between 6 and 10 years is lower than the feeling of confidence of teachers having professional seniority between 16 and 20 years in terms of significance level. It was found that inferior teachers are less self-confident and total optimistic than teachers having more than 10-year-professional seniority and it was seen that the feeling of confidence and total optimism increases with increasing professional seniority.
- According to educational background variable of teachers, it was seen that there is no significant difference of academic optimism in sub dimensions of self-efficacy, self-confidence, and academic stress. Educational background of teachers does not affect academic optimism.
- According to the number of certificated education of teachers, it was not found a significant difference in the dimension of self-efficacy of academic optimism. In the dimensions of confidence, academic stress and total optimism it was seen that feeling of confidence, academic stress and total optimism of the teachers whose number of certificated education is 6 and more is higher than that of the teachers whose number of certificated education is between 1 and 3 in terms of significance level. It was seen that the teachers whose number of certificated education is numerous have higher feeling of confidence, academic stress and total optimism than the teachers whose number of certificated education is few in number.
- Three sub dimensions of academic optimism differentiate according to school type. It was seen that teachers working in a primary school have more self-efficacy than teachers working in secondary and high schools at significant level. It was

found that teachers working in a primary school have less self-efficacy than teachers working in high schools and teachers working in secondary schools and imam hatip secondary schools have less self-efficacy than teachers working in high schools at significant level. According to the total optimism it was found that academic stress of teachers working in vocational high schools is significantly lower than teachers working in a primary school, secondary and imam hatip secondary and high schools.

- It was seen a significant difference in the dimension of self-efficacy of academic stress and total optimism although it was not found a significant difference in the dimensions of confidence and academic stress of academic stress according to the number of students at schools. It was observed that self-efficacy of teachers working in schools whose number of students is 1-99 is more than that of teachers working in schools whose number of students is 200-299, 300-399, 400-499,500, and more than 500; self-efficacy of teachers working in schools whose number of students is 100-199 is more than that of teachers working in schools whose number of students is 500 and more at a significant level.
- According to the variables of location of school, it was seen that there was no a significant difference in sub dimensions of self-efficacy, total optimism and self-confidence of academic stress.
- It was observed that academic stress of teachers working in city center is significantly higher than academic stress of teachers working in county town.
- It was not seen a significant difference in sub dimension of academic stress and total optimism although there was a significant difference in self efficacy and confidence sub dimensions of academic optimism according to the number of teachers at schools where teachers work. It was observed that self-efficacy of teachers working in schools whose number of teachers is 1-10 is significantly higher than self-efficacy of teachers working in schools whose number of teachers is 21-30 and 31-40.
- According to the regions of schools in which teachers work, it was not seen any significant differences in self efficacy and academic stress sub dimensions of academic optimism. It was seen that feeling of confidence of teachers working in [Southeastern Anatolia Region](#) is significantly lower than feeling of confidence of teachers working in all other regions.

- It was seen that low degree of significant relationship between self confidence that is based on school teachers with academic level of optimism and epistemological beliefs otherwise it wasn't seen in total optimism and the other sub-dimensions.

Key Words: Academic optimism, Epistemological Beliefs, Teacher, Optimism

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ABSTRACT.....	viii
SİMGELER.....	xiv
TABLOLAR LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4. SINIRLILIKLAR.....	4
1.5. SAYILTIKLAR.....	5
1.6. TANIMLAR.....	5
BÖLÜM II.....	6
2.PROBLEMİN KAVRAMSAL TEMELLERİ.....	6
2.1. AKADEMİK İYİMSERLİK.....	6
2.1.1. Akademik Vurgu (Akademik Önem İnancı).....	8
2.1.2. Ortak Öz Yeterlik.....	9
2.1.3. Öğretmenin Veli ve Öğrencilere Olan Güveni.....	14
2.2. İNANÇ NEDİR?.....	16
2.3. İNANÇLARIN GENEL ÖZELLİKLERİ.....	17
2.4. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR.....	19
2.5. EPİSTEMOLOJİK İNANÇ GELİŞİM MODELLERİ.....	20
2.5.1. Zihinsel ve Ahlâki Gelişim Modeli.....	22
2.5.2. Kadınların Bilme Yolları Modeli.....	24
2.5.3. Epistemolojik Yansıtma Modeli.....	26
2.5.4. Yansıtıcı (Düşünsel) Yargı Modeli.....	29
2.5.5. Kuhn ve Tartışmacı Karar Verme Modeli.....	31
2.5.6. Schommer'in Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Modeli.....	32
2.6. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARIN OLUŞUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	37
2.6.1. Cinsiyet.....	37
2.6.2. Yaş.....	38
2.6.3. Sınıf Düzeyi.....	38
2.6.4. Akademik Alan-Bölüm Farklılıkları.....	39
2.6.5. Aile Yapısı ve Anne-Baba Eğitim Düzeyi.....	40

2.6.6. Akademik Başarı.....	41
BÖLÜM III.....	42
3.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	42
3.1. AKADEMİK İYİMSERLİK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR	42
3.2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLA İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	50
BÖLÜM IV	56
4.YÖNTEM.....	56
4.1.ARAŞTIRMA MODELİ.....	56
4.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	56
4.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	59
4.3.1.Okul Akademik İyimserlik Ölçeği	59
4.3.2.Epistemolojik İnanç Ölçeği.....	61
4.4.VERİLERİN TOPLANMASI	62
4.5.VERİLERİN ANALİZİ	62
BÖLÜM V.....	63
5.BULGULAR	63
BÖLÜM VI.....	80
6.TARTIŞMA VE YORUM	80
BÖLÜM VII	90
7.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	90
7.1.SONUÇLAR	90
7.2. ÖNERİLER	93
KAYNAKÇA.....	94
EKLER:	104

SİMGELER

- \bar{x} : Aritmetik Ortalama (Mean)
 X_s : Standart Sapma (Standart Deviation)
K: Madde Sayısı
n: Katılımcı sayısı (Subject)
%: Yüzde Oranı
s.d.: Serbestlik derecesi (Degree of Freedom)
F: İki örnekleme ait varyansların oranı olan bir test kriteri
R: Çoklu korelasyon katsayısı
 R^2 : Determinasyon katsayısı
t: İki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını ölçen test kriteri
p: Anlamlılık Düzeyi (Significance Level)
BETA: Regresyon katsayısı
ANOVA: Varyans Analizi
 $\alpha=0.05$: % 95 güven sınırları içerisindeki anlamlılık düzeyi

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Schommer'in 1989-2004 Yılları Arasındaki Çalışmalarının Özeti.....	35
Tablo 2: Araştırma Katılan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	57
Tablo 3: Akademik İyimserlik Ölçeğinin İç Tutarlılık Katsayıları	61
Tablo 4: Epistemolojik İnanç Ölçeğinin İç Tutarlılık Kat Sayısı.....	62
Tablo 5: Cinsiyet Değişkenlerine Göre Okulların Akademik İyimserlik Düzeyinin Alt Boyutları Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	63
Tablo 6: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri.....	64
Tablo 7: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Kıdem Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri	65
Tablo 8: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri	67
Tablo 9: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Öğretmenlerin Sertifikalı Eğitim Sayısı Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri	68
Tablo 10: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri.....	69
Tablo 11: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Okulların Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri.....	71
Tablo 12: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri.....	72
Tablo 13: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri.....	73
Tablo 14: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Bölgeler Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri.....	75
Tablo 15: Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin epistemolojik inançlarını arasında nasıl bir ilişki vardır?	79
Tablo 16: Epistemolojik İnançın, Akademik İyimserliğin Alt Boyutu Olan Ortak Öz Yeterlik Düzeyi Üzerindeki Etkisi.....	77
Tablo 17: Epistemolojik İnançın, Akademik İyimserliğin Alt Boyutu Olan Güven Düzeyi Üzerindeki Etkisi	79
Tablo 18: Epistemolojik İnançın, Akademik İyimserliğin Alt Boyutu Olan Akademik Vurgu Düzeyi Üzerindeki Etkisi.....	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Akademik iyimserliğin alt boyutları arasındaki ilişkiler	6
Şekil 2: Akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki kuramsal ilişkiler.....	7
Şekil 3: Akademik vurgu	8
Şekil 4: Öz yeterlik ve ortak öz yeterlik arasındaki fark	10
Şekil 5: Öğretmen öz yeterliğinin sistemle olan ilişkisi	12
Şekil 6: Epistemolojik inanç gelişim modelleri	21
Şekil 7: Epistemolojik inançların tarihsel gelişimi	21
Şekil 8: Zihinsel ve ahlaki gelişim modeli boyutları.....	24
Şekil 9: Kadınların bilme yolları modeli boyutları	26
Şekil 10: Epistemolojik yansıtma modeli boyutları.....	28
Şekil 11: Yansıtıcı (Düşünsel) yargı modeli boyutları.....	32
Şekil 12: Schommer'in çok boyutlu epistemolojik inanç model boyutları.....	34

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim, insanoğlunun en eski ve en köklü uğraş alanlarından biridir. Eğitimi, insanlık tarihi ile başlayan; insanı ideale, mükemmele ulaştırma, potansiyel akli işlevsel akla dönüştürme, fiziki ve sosyal çevreye uyumlu hale getirme ve bireyin kendisi olabilme serüveni olarak tanımlamak mümkündür (Taymaz, 1998). Yaygınlık kazanması ve toplumun bütününe ilgilendirmesi yeni olsa da ilk insan topluluklarından günümüze, ilkel veya modern istisnasız her toplum eğitim faaliyetinin içindedir (Tatar, 2004). İnsan, var olduğu süreçte öğrenmiş, öğretmiş, örnek olmuş, örnek almış ve bu süreçler üzerinde düşünme ve düşüncelerini başkalarına iletme gereği duymuştur. Toplumların değişen şartlara uyum sağlayabilmeleri, hayatta kalabilmeleri düşünce ve eğitim kurumlarının var olmalarını gerektirir. Bu kurumların stratejik rolü; toplumsal bünyeyi besleyen kültür enerjisini yeniden üretme ve topluma katılan insan kaynağında niteliğe dönüştürmeyi gerçekleştirmeleridir (Taymaz, 1998). Eğitim, bireyin doğduğu andan öldüğü ana kadar süren bir süreçtir. Bu süreç boyunca bireylere çeşitli bilgi, tutum, beceri ve değerler kazandırılır. Bu yönüyle eğitim, davranışlarda sürekli, kalıcı ve amaçlı değişiklikler meydana getirmeyi hedeflemektedir.

Eğitim, insanlık tarihinde bireysel ve toplumsal açıdan var olmanın en temel koşullarından biri olagelmıştır. Özellikle bilgi ve teknoloji çağı gibi çeşitli nitelemelerle tanımlanan çağımızda; eğitimin değeri, vazgeçilmezliği daha bir önem kazanmakta çağdaş dünyada var olmanın, bireysel ve toplumsal açıdan arzulanan güce sahip olabilmenin yolu, iyi bir eğitim sürecinden geçmiş olmakla mümkündür. İlerleme ve gelişme her safhada nitelikli insan gücüne dayanmaktadır. Her çağda olduğu gibi çağımızda da hemen her millet bu gerçeği kavramış ve çabalarını bu çerçevede yoğunlaştırmıştır (Şişman, 2004). Bu anlamıyla, bilgiyi etkin olarak kullanabilmenin, bir ülkenin dünya sıralamasındaki yerinin belirleyicileri arasında olduğunu önemle vurgulanmaktadır (Taymaz, 1998).

Önceleri çocuğun meslek edinmesi ve hayata hazırlanması aile ve toplumun sorumluluğunda iken, özellikle sanayi devriminden sonra okur-yazar iş gücüne duyulan ihtiyaç, artan bilgi birikimi ve karmaşık mesleklerin ortaya çıkması, aile ve toplumun yetersiz

kalmasına neden olmuş; zamanla eğitim, aile ve toplumun sorumluluğundan, geniş ölçüde okulun sorumluluk alanına doğru kaymıştır. Böylece okul yaygınlaşmış ve ondan yararlanan insanların sayısı her geçen gün artmış, hatta süresi ülkelere göre değişse de belirli bir seviyeye kadar eğitim almak zorunlu hale gelmiştir (Tatar, 2004). Öğrenmeyi gelişigüzelikten kurtarmak, planlı bir öğrenme gerçekleştirmek için kurulan okullar çevreden gelen iyi etki ve oluşumları daha da güçlendirip olumsuz etki ve oluşumları ise engellemek veya en aza indirmek okulun varoluş sebebidir (Özdemir, 2009).

Günümüzde eğitim sürecinin en önemli kısmını okullar oluşturmaktadır. Okullar, ülkenin gelişimi, ilerlemesi, kalkınması ile doğrudan ilişkilidir. Toplumun eğitim kavramı ve hizmetiyle özdeşleştirdiği kurum okul olduğundan, toplumun eğitim hizmetinden yakınmasıyla okuldan yakınması eşdeğerdedir (Açıkalin, 2015).

Okullardaki eğitim öğretim ortamındaki birçok faktör başarıyı etkilemektedir. Bu faktörlerden başarıyı etkileyen değişkenlerden en kritik ve en önemlisi olanının öğretmen olduğu vurgulanmaktadır (Oral, 1997). Okullar özellikle, öğretmen faktörüyle öğrenci üzerinde etkide bulunmaktadır. Okulların fiziksel ortamlarının gelişmiş olması eğitim öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşabilmesi için tek başına yeterli değildir. Fiziksel donanım ek olarak, öğretmenlerin tutumları, inançları, değerleri, iyimserlikleri ve davranışları da eğitim öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşmasında önemli bir etkidir (Taymaz, 1998).

İnançlar, insanların davranışlarını ve düşünme biçimlerini etkileyen, yönlendiren, değiştiren en önemli unsurdur. Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme düzeyine ilişkin inançları, öğrenci başarısını dolaylı olarak da okul başarısını etkilemektedir (Truscott, 2004).

Kaplan (2006)'a göre eğitim öğretim faaliyetleri, büyük ölçüde öğretmenlerin düşüncelerinden etkilenir. Öğretime rehberlik eden unsurlar düşünceler, kararlar ve yargılardır; öğretim, yüksek seviyede bir karar alma sürecidir. Öğretmenlerin öğretim faaliyetleri ile ilgili karar almasında, öz yeterliğinde, öğrencilerinin başarıya ulaştırma çabasında ve iyimserliğinde bilgi ve öğrenmenin doğası ile ilgili yani epistemolojik inançlarını etkili olmaktadır.

Epistemolojik inançlar (bilgiye ve öğrenmeye ilişkin inançlar); öğretmenlerin nasıl ders islediklerini, öğrencilerinin öğrenme hedeflerine ulaşip ulaşamayacağını, öğretme ortamlarını nasıl tasarladıklarını ve proje tabanlı öğretime geçiş gibi ders programındaki değişiklikleri nasıl algıladıklarını, bu değişiklikleri nasıl ve ne kadar uyguladıklarını, etkinliklerin daha çok olduğu yeni ders kitaplarını nasıl değerlendirdiklerini ve bu tür eğitim

malzemelerini nasıl kullandıklarını önemli derecede etkilemektedir. Eğitim sistemimizde öğrencileri çağımızın gereklerine uyacak şekilde yetiştirmeyi hedefleyen eğitim programı, başarıya ulaşılmasında anahtar rol durumundadır (Karhan, 2007).

Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip kişiler öğrenme sürecinde daha çok sayıda ve daha nitelikli bilişsel bilgi işleme stratejileri kullanmakta, meta bilişsel açıdan öğretim materyallerini ne düzeyde öğrendiklerini daha sık ve doğru biçimde denetlemekte, daha yüksek düzeyde akademik başarı göstermekte, okula yönelik daha olumlu tutumlara sahip olmakta, eğitimin yararına daha çok inanmakta ve daha karmaşık, derin ve çok yönlü düşünceler oluşturabilmektedirler (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005).

Epistemolojik inanç akademik başarıyı etkilemektedir (Karhan, 2007). Akademik başarısı yüksek olan okulların en büyük özelliği ise akademik iyimserlik seviyelerinin de yüksek olmasıdır. Bu nedendir ki, öğretmenlerimizin epistemolojik inançlarını saptamak, olumlu yönde geliştirmek ve daha sofistike epistemolojik inançlara sahip olmasını sağlamak okulların akademik iyimserlik düzeyini de artırması beklenmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının okulların akademik iyimserlik düzeyini yordama ve okulların akademik iyimserliğini bazı değişkenler açısından incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır.

- 1) Okulların akademik iyimserlik düzeyi öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, hizmet süresine (kıdem), öğrenim durumuna, sertifikalı eğitim sayısına, görev yaptığı okul türüne, okulun öğrenci sayısına, bulunduğu yere, öğretmen sayısına, bölgelere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 2) Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin epistemolojik inançları arasında bir ilişki var mıdır?
- 3) Epistemolojik inançlarını alt boyutları olan bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir; öğrenme çabaya bağlı değildir; bilgi tek ve kesindir öğretmenlerin akademik iyimserliğini ne düzeyde yordamaktadır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okul başarısını etkileyen önemli faktörlerden olan akademik iyimserlik (Hoy, 2006) üzerinde çalışılması gereken bir kavramdır. Akademik İyimserlikle ilgili araştırma sayısı Türkiye’de oldukça azdır. Hâlbuki aktif olarak eğitim hizmeti içerisinde bulunan, öğrenme öğretme sürecinin yapı taşı oluşturulan öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin tespit edilmesi eğitimin kalitesini artırmak için çok önemlidir.

Bir öğretmenin akademik olarak iyimser olmasının öğrenci başarısını etkilemekte, akademik iyimserlik düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrenciyi başarıya güdülemede ve yönlendirmede daha ısrarlı olmasını sağlamaktadır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006). Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2010) akademik iyimserliğin sosyo-ekonomik durum kontrol altına alındıktan sonra bile akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Akademik iyimserliği etkileyen faktörler nelerdir sorusu, akademik iyimserliğe ilişkin cevap bekleyen önemli sorudur. Bu sorunun cevabı için birçok faktör sayılabilir. Bu faktörlerden bir tanesi de öğretmenlerin sahip olduğu inanç sistemidir.

İnsanlar inançları aracılığıyla yaşantıları algılar ve yorumlar. Epistemolojik inançlar insanların deneyimlerini ve kazanacağı bilgileri anlamlandırmasında oldukça belirleyici bir faktördür. Epistemolojik inançlar insan hayatında bir bakıma filtre görevi görür. İnsan sahip olduğu epistemolojik inançları aracılığıyla bilgileri anlamlandırır, yorumlar ve davranışlarına yön verir (Demir, 2009).

Bu çalışmada öğretmenlerin okullara karşı akademik iyimserlik düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiş ve insan davranışlarında önemli etkiye sahip olan inanç özelliklerinden epistemolojik inançların akademik iyimserlik üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür.

Akademik iyimserlik hakkındaki araştırmaların daha çok yurt dışında yapılmış olması, ülkemizde bu alanda yeterli miktarda çalışmanın olmaması dolayısıyla, bu araştırmanın sonuçlarının önemli bulgular kazandıracığı düşünülmektedir. Yeni çalışmalara kaynak teşkil edeceği, elde edilen bulguların yeni araştırmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. SINIRLILIKLAR

Araştırma 2013-2014 Eğitim- Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmen görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. SAYILTILAR

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler kendilerine uygulanan ölçeği samimi olarak doldurduğu, yanıtların onların gerçek düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Akademik İyimserlik (Academic Optimism): Bir öğretmenin öğretim çalışmalarıyla ilgili olarak veli ve öğrencilerine güvenmesi, onlarla işbirliği yapması, zorlukları aşarak başarısızlığa direnç ve sabır göstermesinde kendini yeterli bulmasıdır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006).

Akademik Vurgu (Academic Emphasize): Bir okuldaki akademik mükemmellik arayışıdır. Bu arayış öğretmenlerin öğrencileri için yüksek düzeyde ancak ulaşılabilir akademik hedefleri belirlemeleri, düzenli bir öğrenme ortamı oluşturmaları ve öğrencilerin akademik başarıyı önemseyerek ders çalışmaları için güdülemeleriyle ilgilidir (Hoy, vd., 2006).

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

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

Epistemolojik İnanç: Bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançlarıdır (Schommer, 1990).

BÖLÜM II

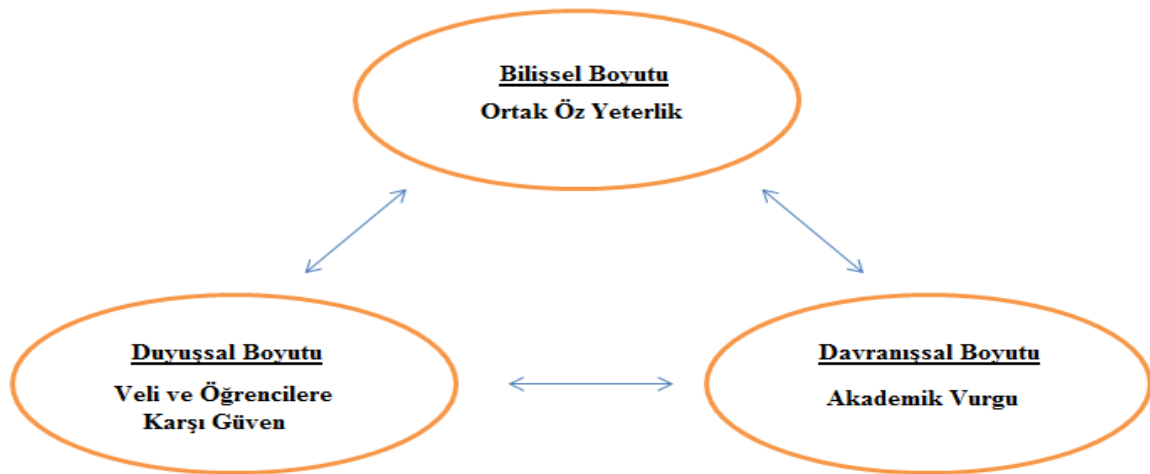
2. PROBLEMİN KAVRAMSAL TEMELLERİ

2.1. AKADEMİK İYİMSERLİK

Akademik iyimserlik, öğrenci başarısında okulla ilgili üç temel özelliği tanımlayan bir yapı olup, Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy tarafından yapılan araştırmalar sonucunda ortaya koyulmuştur. Akademik iyimserliği oluşturan üç temel özellik sırasıyla akademik vurgu, ortak öz yeterlik ve güven olup öğrencilerin akademik anlamda başarılı olabileceklerine ilişkin öğretmen inançlarını göstermektedir (McGuigan, 2006). Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) başarı üzerinde bu üç özelliğin tek bir gizil kavram oluşturacak kadar birbirlerine bağımlı olduklarını ve bu özelliklerin sosyoekonomik statüden daha etkili olduğunu dile getirmektedirler. Hoy ve meslektaşları bu yapının okullarda öğretmenlerin ortak davranış biçimlerini etkilediğini ve okulun öğrenci performansı üzerinde fark yarattığı düşüncesini öğretmenler arasında geliştirdiğini ifade etmektedirler.

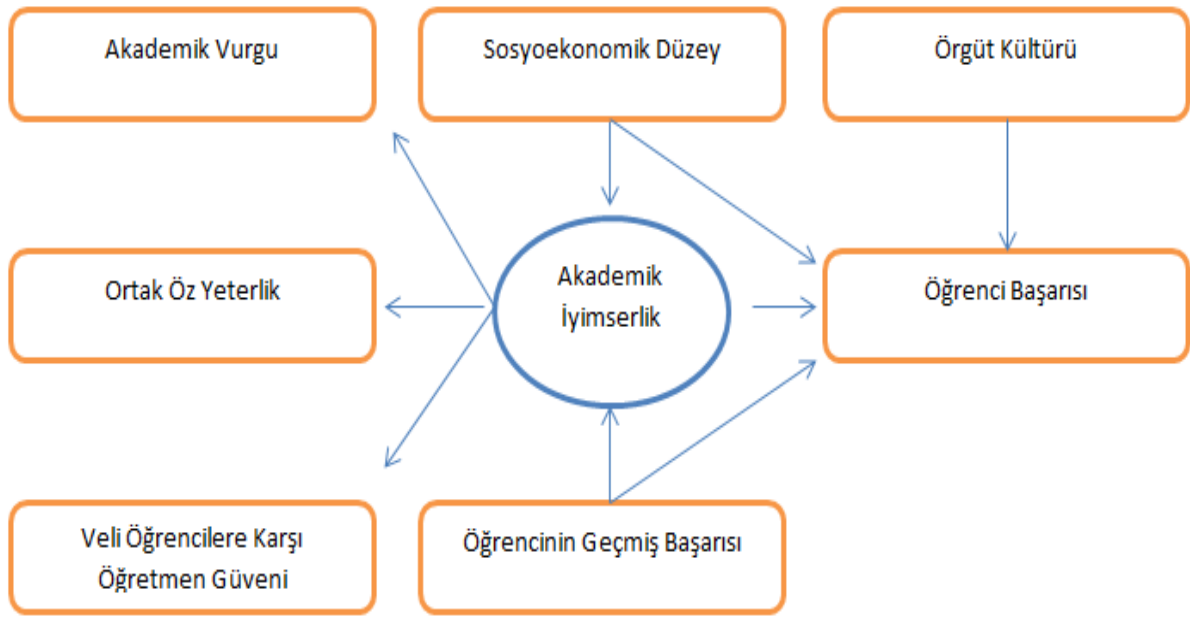
Akademik iyimserlik öğretmen ve okul olmak üzere iki düzeyde ele alınmaktadır. Öğretmen düzeyi birbiriyle ilişkili olan öz yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarından oluşmaktadır. Okul düzeyi ise ortak öz yeterlik, öğrenci ve ailelerine güven ve akademik vurgu boyutlarından meydana gelmektedir (McGuigan, 2006; Hoy, vd.,2006).

Hoy vd. (2006) akademik iyimserliğin, bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarının olduğunu belirtmişlerdir. Ortak öz yeterliği bilişsel; öğretmenlerin veli ve öğrencilere güven duymasını duygusal ve akademik vurgusunu ise davranışsal boyutuyla ilişkilendirmektedirler. Bu boyutlar arasındaki ilişkiler şekil 1’ de gösterilmektedir.



Şekil 1: Akademik iyimserliğin alt boyutları arasındaki ilişkiler (Hoy, vd., 2006).

Ortak öz yeterlik, akademik vurgu, veli ve öğrencilere karşı öğretmen güveni birbirleriyle etkileşimleri mevcuttur. Hoy ve diğerlerine (2006) göre, akademik iyimserliğin bu üç ana boyutu arasındaki ilişki, her bileşenin işlevsel olarak diğerlerine bağlı olduğu üçlü bir etkileşim grubu olarak görülebilir. Öğrenci ve velilerin okula güveni kolektif yeterlik hissini teşvik eder, kolektif yeterlik güveni güçlendirir ve geliştirir. Benzer olarak okul velilere güvendiği zaman, öğretmenler veliler tarafından yıpratılmayacağı güvencesiyle yüksek akademik standartlarda ısrarcı olabilir ve yüksek akademik standartlar da okul güvenini güçlendirir. Son olarak okul, eylemleri organize etme ve yürütme konusunda kapasitesi olduğuna inanırsa, bu öğrenci başarısını olumlu yönde etkiler, akademik başarı önem kazanır ve akademik önem güçlü bir kolektif yeterlik hissini güçlendirir. Özetle akademik iyimserliğin bütün bileşenleri birbirleriyle etkileşimli bir ilişki içindedirler ve Beard ve diğerlerine (2010) göre bu etkileşimli ilişki bir akademik iyimserlik kültürü oluşturmaktadır.

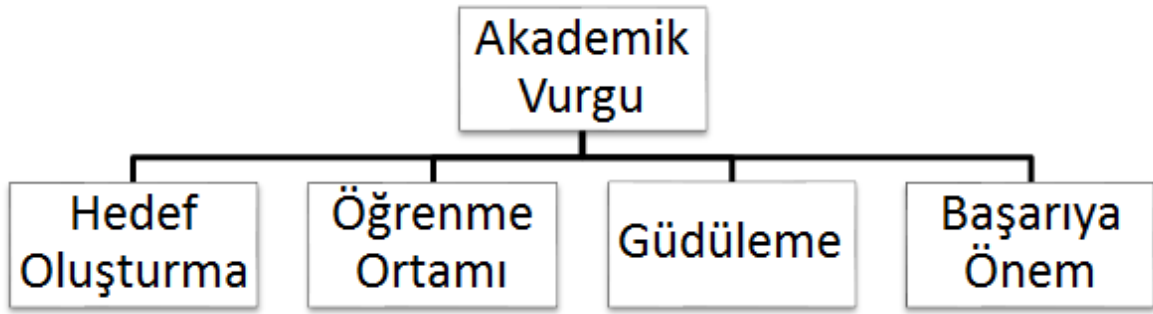


Şekil 2: Akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki kuramsal ilişkiler (Hoy, vd., 2006).

Şekil 2’de akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki ve bu ilişkiyi etkileyen faktörler gösterilmektedir. Şekil 2’ye göre, öğrencilerin geçmiş başarıları ve sosyoekonomik düzeyleri, öğretmenlerin akademik iyimserliklerini etkilemekte, öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ise bu iki değişkenin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine aracılık etmektedir.

2.1.1. Akademik Vurgu (Akademik Önem İnancı)

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



Şekil 3: Akademik Vurgu (Hoy, 1991)

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

Hoy ve vd. (2006), öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın fazla gibi görünse de aslında sadece üçte birinin akademik öğrenme amaçlı kullanılabildiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla akademik vurgu inancına sahip öğretmenlerin, akademik öğrenme sürecinde,

öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlayacak doğru ve yerinde eğitim öğretim stratejisi kullanacakları düşünülmektedir (Kurz, 2006).

Goddard, Sweetland ve Hoy (2000) akademik vurgu kavramının öğretmenlerin okullarına ilişkin algılarından ortaya çıktığını belirtmektedirler. Teddlie ve Reynolds (2000, Aktaran: Yıldız, 2011) ise öğretmenlerin kişisel algılarının okulun ortak bakışını oluşturduğunu ileri sürmektedirler. Ayrıca Hoy ve Miskel, (2008) bu süreçte okul idarecilerinin de kaynak sağlayarak ve bu öğrenme hedeflerine ulaşılabilmesi için çaba harcayarak akademik vurguya katkı sağladıklarını dile getirmektedirler.

Shouse (1995, Aktaran: Yıldız, 2011) akademik vurgunun üç iklimden oluştuğunu belirtmektedir. Akademik iklim tüm yetenek düzeylerinde öğretilen çok kapsamlı konular yerine, daha sınırlı sayıda fakat öğrencileri zorlayan konulardan sorumlu tutulmalarına yönelik okul politikalarıdır. Disiplin iklimi okul çapında disiplin ve düzene yönelik yapılan vurguyu ifade etmektedir. Öğretmenlerin eğitsel uygulamaları ise öğretmenlerin zorlayıcı, objektif standartlar getirme, anlamlı ev ödevleri verme ve öğrencilerde öğrenme sürecini teşvik etme davranışları şeklindedir.

2.1.2. Ortak Öz Yeterlik

Bir işi veya bir görevi etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri yeterlik kavramı ifade eder. Yeterlik kavramı, öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları belirtilmektedir (Kurt, 2012).

Öz yeterlik araştırmalarının geçmişi Albert Bandura'nın kavramı 1975'de ortaya çıkarmasıyla ve "*kişinin başarıyı üretmek için gerekli olan davranış süreçlerini organize etme ve düzenlemeye olan inancı*" şeklinde tanımlamasıyla başlamaktadır. Bandura'nın çalışmasından sonra günümüze kadar yüzlerce bilim adamı yeterliğin öğrenmeye, performansa ve motivasyona etkisini içeren araştırmalar yapmışlardır. Öğretmen yeterliği kavramı dayanağını Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı teorik çerçevesinden almaktadır (Kurz, 2006).

Öz yeterlik inancı, kişilerin duygusal tepkilerini, davranışlarını ve düşünce biçimlerini etkilemektedir. Öz yeterliği yüksek olan kişiler, zorluk derecesi yüksek olan çalışmalarla karşılaştıklarında daha rahat ve verimli olabilirken düşük öz yeterlik inancına sahip kişiler ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar. Bu şekildeki düşünce, stresi ve kaygıyı arttırırken; kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için

gereken bakış açısını daraltır. Bu sebeple öz yeterlik inancı, kişilerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002, Aktaran: Kurt, 2012).

Bandura (2000) öz yeterlik seviyeleri yüksek öğretmenlerin çalıştığı okulların başarısının arttığını ve okulun geliştiğini; aynı okulun öğretmenlerin öz yeterliklerinin düşmesi durumunda ise okul başarısının da azaldığını dile getirmektedir. Bandura'ya göre, düşük sosyoekonomik çevrelerde bile öz yeterlik duygusunun yüksek olması, akademik performansı artırmaktadır.

Ortak öz yeterlik kavramı ise öz yeterlik kavramı üzerine kurulmuş yeni bir kavramdır (Goddard, Woolfolk Hoy ve Hoy, 2000). Öz yeterlik kavramında bireysel bir algı, inanç ve tutum söz konusu iken; ortak öz yeterlikte ise grubun algı, inanç ve tutumlarının bulunduğu söylenebilir. Ortak öz yeterlik bireysel yeterlikten farklı olarak, etkileşimli, eşgüdümlü ve kolektif dinamikleri kapsar. Algılanan ortak öz yeterlik, bireysel yeterlik algılarının toplamı olmaktan çok grup düzeyinde ortaya çıkan bir tutum olarak anlaşılmalıdır (Güneş, 2014). Ortak öz yeterlik kavramı, bir okuldaki tüm çalışanların çabalarının öğrenci başarısı üzerine olumlu etki yapacağına dair öğretmen algılarını anlatır (Goddard, vd., 2000).

Bandura (Aktaran: Güneş, 2014) öz yeterlik ile ortak öz yeterlik arasındaki ilişkiyi karşılıklı nedensellik kavramı ile açıklamaktadır. Bu kavrama göre ortak öz yeterliğin yüksek olduğu bir okulda öğretmenlerin öz yeterlikleri güçlenebileceği gibi öz yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin bulunduğu bir okulda ortak öz yeterliğinin de yüksek olması beklenir.

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

Şekil 4:Öz yeterlik ve ortak öz yeterlik arasındaki fark (Kurt, 2012).

Hoy, Sweetland ve Smith (2002) ortak öz yeterliğin başarı üzerinde, akademik vurgu ve sosyoekonomik statüden daha önemli olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde, Goddard, vd., (2000); Hoy vd., (2006) ortak öz yeterlik güçlü olduğunda akademik vurgunun başarı üzerinde daha etkili olduğunu belirtmektedirler.

Pajares (1997) öğrencilerin öz yeterlik inançlarının; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998); Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2004) öğretmenlerin kendilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının ve Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2000) öğretmenlerin okula ilişkin ortak öz yeterlik inançlarının okulda ortak bir öz yeterlik algısını oluşturduğunu ve akademik başarı üzerinde önemli bir etkisinin bulunduğunu ileri sürmektedirler.

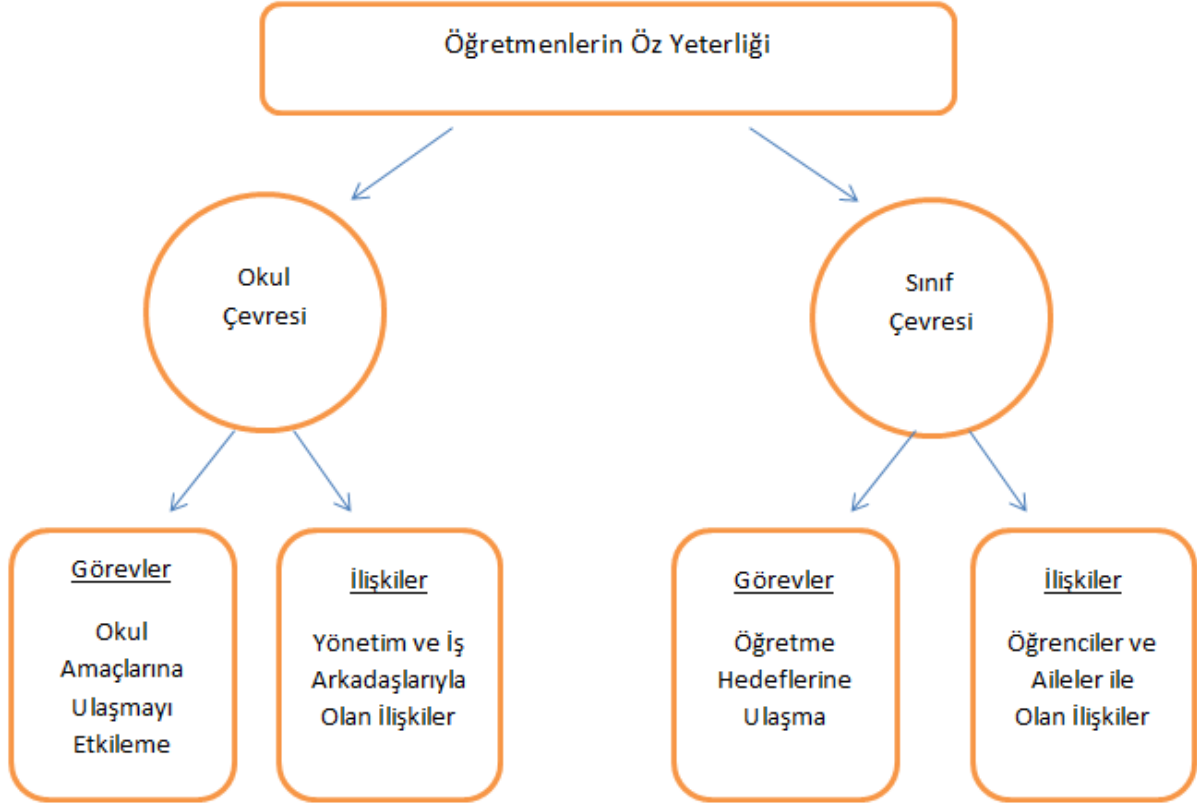
Ayrıca araştırmacılar ortak öz yeterlik inancının eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacı ile de kullanılabileceğini ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağını dile getirmektedirler.

Öğretmenlerin öz yeterlik inancı “zor öğrenen ya da motive olamayan öğrencilerin bile öğrenme çıktılarında istenileni elde etme konusundaki kendi yeteneğine olan inancı” olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterlik inancı öğrenci başarısıyla sürekli olarak korelasyon içinde olan öğretmen özelliklerinden biridir. Eğer öğretmenler öğrencilerinin öğrenmelerini etkileyebileceklerine inanırlarsa yüksek beklentiler ortaya koyarlar ve bu uğurda büyük çaba sarf ederler (Kurz, 2006).

Öğretmen öz yeterliği öz yeterlik konusunda yapılan çalışmalar içerisinde oldukça geniş bir yer tutmaktadır. Bandura (2000) öğretmen öz yeterliğinin; karar vermeye, kazanımlara, okul kaynaklarını kullanmaya, öğretmeye, disiplin konularına, ailelerin çabalarına destek vermeye ve açık bir okul iklimi oluşturmaya ilişkin yeterlikleri kapsamı gerektiğini ifade etmektedir.

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

Friedman ve Kass (2002)'ın öğretmen öz yeterliği ile okulun özellikleri arasındaki karşılıklı ilişkiyi açıkladıkları model Şekil 5'de verilmektedir.



Şekil 5: Öğretmen öz yeterliğinin sistemle olan ilişkisi (Freidman ve Kass, 2002).

Şekil 5’de sunulan model üç öncüle dayanmaktadır. Bunlardan ilki; sınıfta öğretmenlerin lider, okulda ise iş gören olarak kabul edilmesidir. İkincisi, sınıfta öğretmenler öğrencileri ile okulda ise meslektaşları ve okul yönetimi ile ilişkili olarak görevlerini gerçekleştirdiklerinin varsayılmasıdır. Son olarak, öğretmenlerin okulda görev ve ilişki düzeyinde olmak üzere iki işlevi yerine getiriyor olmalarıdır (Friedman ve Kass, 2002).

Modelde öğretmenlerin öz yeterliği, hem sınıf hem de okul düzeyindeki çalışmaları ve bu çalışmalar sırasında öğrenci, meslektaş ve okul yönetimi ile olan etkileşimleri gösterilmektedir. Öğretmenler öğrencileri ile aralarında belirgin sınırlar oluşturup disiplin sorunları gibi gerçek tehditlere karşı güvenli bir ortam yaratarak öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri geliştirmektedirler. Aynı zamanda esnek bir sınıf ortamı yaratarak öğrencilerin atılgan ilişkiler kurmalarını sağlamaktadırlar. Okul düzeyinde ise meslektaşları ve okul yönetimiyle olumlu ilişkiler kurmakta ve karar verme süreçlerine katılmaktadırlar. Böylelikle, öğretmenlerin öz yeterlik duygusu, öğrenme ve öğretme süreçlerinde, sınıf ve okul çevresinde yaşadığı deneyimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Friedman ve Kass, 2002). Bununla birlikte, her öğretmenin mesleki performansı ve aldığı dönütler, çalıştıkları okul ve sınıf çevresine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Dolayısıyla bu durum onların ortak öz yeterlik algılarını da farklı şekillerde etkilemektedir. Bunun sonucunda her öğretmenin

mesleğiyle ilgili geliştireceği değer yargıları, genel kanıları, eğitime inancı, çabası, mesleki başarısı farklı şekillenmekte ve farklı ortak öz yeterlik algıları oluşmaktadır (Özata, 2007).

Guskey ve Passaro (1994, Aktaran: Yalçın 2013) kişisel öğretim yeterliğinin içsel olumlu, genel öğretim yeterliğinin ise dışsal olumsuz inanca dayalı olduğunu ileri sürmektedirler. Ayrıca Tschannen-Moran ve Hoy (2001) genel öğretmenlik öz yeterlik inancının temelinde öğretmenin öğretmede yetersiz kalmasının kaynağını öğrenciye ve onun aile çevresine bağlaması yatmaktadır. Kişisel öğretmenlik öz yeterlik inancı genel olarak öğretmenlerin başarabileceklerine olan inançlarıyla karşılaştırıldığında, daha bireye ait bir inançtır.

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öz yeterliği yüksek olan öğretmenler ile öz yeterliği düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi farklı konularda davranış farklılıklarının bulunduğunu ve bunun da öğrencinin güdülenmesini ve başarısını etkilediğini belirtmektedirler. Yüksek seviyede öz yeterliğine sahip öğretmenler, kendilerine inanmakta ve en problemlili öğrenciler de dâhil tüm öğrencilerin öğrenmesi için çaba göstermektedirler. Aynı zamanda deneye dayalı öğretim metotlarını çok daha fazla kullanma, yeni geliştirilmiş öğretim metotlarını araştırma, öğretim materyallerini kullanarak deney yapma eğilimindedirler (Goddard, vd., 2000).

Gibson ve Dembo (1984) yüksek seviyede öz yeterlik duygusuna sahip olan öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine daha fazla vakit ayırdıklarını, öğrencileri için daha fazla mücadele ettiklerini ve düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlere göre öğrencilerini daha sık övdüklerini belirtmektedirler. Lee, Dedrick ve Smith (1991) okul örgütü içinde öz yeterliğin en güçlü yordayıcısının, öğretmenin ne hissettiği duygusu olduğunu söylemektedirler. Ayrıca öğretmen öz yeterliğinin, insan ilişkilerine önem verilen okullarda daha fazla geliştiğini de dile getirmektedirler. Schumacher (2009)'e göre öğretmenler kendi sınıflarında materyal seçimi, müfredat ve disiplin uygulamaları konularında daha fazla yetkiye sahip olmaları halinde kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Benzer şekilde, Raudenbush, Rowen ve Cheong (1992, Aktaran: Yıldız, 2012) da daha fazla yetkiye sahip olan ve daha ileri seviyede işbirliği yapan öğretmenlerin daha yüksek seviyede algılanan öz yeterliğe sahip olduklarını belirtmektedirler.

Sonuç olarak, ortak öz yeterlik duygusu yüksek başarıyla ilişkili, etkili bir okul değişkenidir (Hoy, Sweetland, ve Smith, 2002). Ayrıca ortak öz yeterlik ve bunu oluşturan öğretmen öz yeterliği akademik iyimserliğin önemli bir özelliğidir (Goddard, vd., 2004). Öğretmenlerin öz yeterlik duygusu, öğrencilerinin başarılı olacaklarına ilişkin inançlarını

temsil ederken; öğrencilerine olan güveni öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkilerini ifade etmektedir.

2.1.3. Öğretmenin Veli ve Öğrencilere Olan Güveni

Öğrenci ve velilerin okula olan güvenleri, öğrenci başarısıyla ilişkili olan akademik iyimserliğin üçüncü bileşenidir (Hoy vd., 2006). Öğrenciler arasında olumlu ilişkiler yaratmak ve bunları en üst seviyeye çıkarmak için gereken önemli unsur güvendir. Öğretmenler güvenli bir ortam yarattırsa öğrenciler fırsatlar ele geçirme ve yanlışlarından ders çıkarma konusunda kendilerini daha rahat hissetmekte ve veliler de öğretmenlerin öğrenciler için en iyisini düşünerek motive olduklarına inanmaktadırlar. Öğretmenle bir güven ilişkisi yaratılırsa, öğrenciler kendilerini en iyi şekilde göstermekte ve kendilerini öğrenmeye adanmaktadırlar (Yıldız, 2011).

Güven karmaşık bir yapıdır ve güveni açıkça belirtmek oldukça güçtür çünkü pek çok faktöre dayanmaktadır ve ilişkilerin çeşitlerine göre ve ilişki sürecine göre değişim göstermektedir. Güven, ilişkilerin farklı seviyelerinde farklı özellikleri içeren dinamik bir yapıdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Güven pek çok şey anlamına gelir. Herkes ne olduğunu bilir ancak kişilerarası, örgütsel veya toplumsal bağlamda güvenin tanımı basit bir konu değildir.

Tschannen-Moran (2000) güveni *“bir bireyin hassas, iyiliksever, yardımsever, güvenilir, dürüst ve şeffaf olduğunu düşünerek diğer bir bireye kendini açması”* şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu tanımdan ayrı olarak, Tarter, vd. (2006) güveni, bir başkasının bizim iyiliğimiz için hareket edeceğine olan inancımız şeklinde de ele almaktadırlar. Crocker (2007, Aktaran: Yıldız, 2012) ise güveni, bir kimsenin kendini açması ve ilişkide risk almaya hazır olma isteği şeklinde ifade etmektedir.

Öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli etkileşimlerinin üretkenlikleri güvenden etkilenmektedir. Güven, okul örgütlerinde öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olan temel bir konudur (Goddard, vd., 2001). Güven bireylere ellerindeki görevlere odaklanmalarına ve bu nedenle daha etkin bir şekilde çalışmalarına ve öğrenmelerine olanak vermektedir. Bir okulun güveni, okul etkililiği ve olumlu okul iklimi ile pozitif bir ilişki içindedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Başkalarının güvensizliğini kazanmak pahalıya mal olabilir. Devam eden bir ilişki içinde etkileşim gerekir. Böyle bir güvensizlik ortak hedefleri gerçekleştirilmede iş birliğini zorlaştırmaktadır. Öğretmenler ortak hedefleri iş birliği içinde gerçekleştirebilmek için öğrenciler ve ailelerine güvenmelidirler. Okullar toplumda özel bir rol oynar ve okullardaki ilişkiler için güven önemlidir (Goddard, vd., 2000).

Tschannen-Moran ve Hoy (1998)'a göre güven karşılıklı olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilere ve velilere güvenmeli; öğrenciler ile veliler de okullarına güvenmelidirler. Kurz (2006)'a göre güven, çıktıları hızlandırmakta ve başarısızlığı büyük ölçüde engellemektedir. Güven eksikliğinde ortaya çıkan kurallardaki artış, hoşnutsuzluğa ve öğretmenlerle öğrenciler arasında kopukluklara neden olmaktadır ve problem çözmeyi daha güç hale getirmektedir. Okul kültürüne güvensizliğin hâkim olması durumunda okulun başarılı olması mümkün olmamaktadır. Güven, okul iyimserliğinin kilit unsurudur ve örgütsel verimlilik ve öğrenci başarısı açısından önemlidir.

Akademik iyimserliğin güven boyutu, öğretmen, öğrenci ve aileler arasındaki duygusal bileşenidir. Güven boyutu öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin ailelerine güvenmesini ifade eder. Bunun yanı sıra güven boyutu öğretmenlerde, öğrencilerin okulda değerli oldukları ve ebeveynlerin okula katkılarının değerli olduğu düşüncesini içerir (McGuigan ve Hoy, 2006).

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

Hoy ve diğerlerine (2006) göre bir okulun akademik iyimserliği, kolektif yeterlik, güven ve akademik önemi birleştirerek güçlü ve motive eden bir sinerjiye dönüştürmekte ve akademik hedeflere ulaşmayı sağlamaktadır. Aynı şekilde Smith ve Hoy'un (2008) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre de akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Fahy (2010, Aktaran: Çoban, 2010) göre akademik iyimserlik bireysel ve okul düzeyi açısından öğrenci başarısını içeren öğrenci performansını etkilemektedir.

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

2.2. İNANÇ NEDİR?

Hofer ve Pintrich, (1997)'e göre bireylerin sahip oldukları inanç sistemleri, kişilerin aldıkları tüm kararların ve sergiledikleri tüm davranışların altında yatan ana etken olduğu söylenebilir (Eroğlu ve Güven, 2006). Mengüşoğlu (1992)'na göre, gerçek hayatta herhangi bir şeye inanmayan bir insan yoktur. İnanılan şeyler birbirlerinden farklı olabilir, ancak inanma duygusu insanlarda hiçbir zaman eksik olamaz çünkü hiçbir şeye inanmayan bir insan yaşayamaz.

İnançla ilgili literatür incelendiğinde birbirine yakın ya da farklılık gösteren birden çok tanıma rastlanmaktadır. Sigel (1985), inancı “*genellikle doğru olduğu düşünülen ve davranışa yön veren tasarımlar ya da kavramların içine yerleşmiş ve onlarla bütünleşik zihinsel deneyim yapılandırılmaları*” olarak; Rokeach (1968), “*Bir kimsenin söyledikleri ya da yaptıklarından çıkarılan ve ‘Ben inanıyorum ki...’ tümcesinden sonra gelen, bilinçli ya da bilinçsiz herhangi basit bir önerme*” olarak; Harvey (1986), “*bir insanın geliştirdiği ve düşünce ve davranışa yön verecek kadar geçerliliğe, doğruluğa ya da güvenilirliğe sahip gerçeklik tasvirleri*” olarak tanımlamıştır (Aktaran: Karhan, 2007).

Deryakulu (2004) ise inancı, “*Bireyin yaşamda karşılaştığı her türlü olay, olgu, kişi ya da nesneyi nasıl algıladığını, anlamlandırdığını ve ona karşı nasıl davrandığını belirleyen ve birey tarafından kuşku duyulmaksızın doğru olduğu varsayılan içsel kabuller ya da önermeler*” olarak tanımlamaktadır.

İnanç, insan zihninin belli sosyo-kültürel ve dilsel bağlamda tercihlerinin bir sonucudur. Bilgi ise, seçilmiş, doğrulanmış ya da yeter düzeyde temellendirilmiş inançlarımızı simgeler (Aydın, 2006). Bu tanımlar neticesinde görülüyor ki bilgiyle inanç arasında bir ilişki kurulabilir.

Aslında hem inançların, hem de bilginin birer zihinsel yapı (schema) olduğu, benzer bileşenlerden oluştukları, aralarındaki temel farkın ise, bu bileşenlerin bütün içinde kapladıkları alanın genişliği ve ediniliş biçiminde olduğu düşünülmektedir. Gerek bilgiler, gerekse inançlar hem bilişsel, hem de duyuşsal bileşenlerden oluşmaktadır. Ancak bilgide genel olarak yer kaplayan öge sistemli, tutarlı ve mantıklı biçimde düzenlenmiş bilişsel içerik iken; inançta duyuşsal (duygusal, değerlendirici ve yargılayıcı) öğedir. Böylece, bilgi ve inanç arasında yapılabilecek en basit ayırım, bilginin daha çok doğruluğu ve geçerliliği kanıtlanabilen, herkesçe gözlenmesi olanaklı nesnel olgulara; inançların ise belli bir kişi, nesne ve durumun ne olduğuna (örneğin: fizik derslerin en zorudur, kadınlar matematik dersinde erkeklerden daha başarısızdır, çok çalışanlar değil şanslı iyi olanlar başarılı olur gibi)

ya da nasıl olduğuna (örneğin: iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış gibi) ilişkin bireyin doğru olarak kabul ettiği kişisel duygu, değerlendirme ve yargılamalarına dayalı olmasıdır (Deryakulu, 2006).

2.3. İNANÇLARIN GENEL ÖZELLİKLERİ

İnanç; bilgi, fikir, kanaat, duygu, düşünce ve imanı içine alan psikolojik bir olgudur. Kişinin kendi iradesi istikametinde elde ettiği kazanımlar; tutum ve davranışlarla açığa vurmak istenilen veya gayri ihtiyari olarak tutum ve davranışlarla ortaya çıkan manevi değerlerdir (Seyyar, 2004).

İnsanların yaşamda karşılaştığı her türden olay, olgu, kişi ya da nesneyi nasıl algıladığını, anlamlandırıldığını ve ona karşı nasıl davrandığını belirleyen, kişi tarafından kuşku duymaksızın doğru olduğu varsayılan içsel kabuller ya da önermelerdir. Bununla birlikte inancın ne olduğunun tek bir tanımını yapmak oldukça zordur. Ancak, bu yöndeki bir çaba eninde sonunda inanışla bilgi arasındaki ayırımı gelip dayanmak durumundadır (Deryakulu, 2004). İncanın oluşmasında gözlem, din, tecrübe, sosyal çevre, zekâ, duygu, örf ve adetler gibi faktörler rol almaktadır.

Felsefi tartışmalarda bilgi çoğu kez doğrulanmış/temellendirilmiş inanış olarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu açıdan bilgi için doğruluğun bir ölçütü bulunmalıdır; çünkü bilgi sadece belli bir ölçüt aracılığıyla değerlendirildikten sonra sıradan inanışlardan ayrılabilir. Bilgi ve inanış kavramları arasındaki ilişki felsefi açıdan ele alındığında, hem bilginin hem de inancın insanları belli durumlarda bir takım beklentiler içerisine sokan ve bu beklentiler aracılığıyla da davranışlarını etkileyen zihinsel durumlar olduğu söylenebilir. Bu nedenle, günlük yaşantımızda sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılan bu iki kavram arasındaki en belirgin farklılık bilginin doğrulanabilir ya da gerekçelendirilebilir olmasıdır. Bu bağlamda, doğrulanabilir beklentiler bilgi, doğrulanamayan beklentiler de inanış olarak tanımlanabilir.

Psikolojik yapının karmaşıklığı sebebiyle inanışlarla ilgili net bulgulara ulaşmanın kolay olmadığını, inanışlarla ilgili yapılan çalışmalardan ortaya çıkan bazı çıkarımları ve genellemeleri sentezlemeye çalışan Pajares (1992, Aktaran: Kaleci, 2013) inanışların genel özellikleri aşağıdaki gibi özetlemiştir.

- 1) İnanışlar erken yaşta oluşturulur ve devamlı olma eğilimindedir, yani mantık, zaman, okul eğitimi ya da deneyimin doğurduğu çelişkiler karşısında bile korunur.

- 2) İnsanlar, kültürel iletim süreci yoluyla edinilen tüm inanışları içinde barındıran bir inanış sistemine sahiptir.
- 3) İnanış sistemi, insanların kendilerini ve dünyayı tanımlamalarına ve anlamalarına yardımcı olması bakımından adaptasyon sağlayıcılık işlevine sahiptir.
- 4) Bilgi ve inanışlar ayrılamaz şekilde birbirine bağlıdır. Ancak inanışların güçlü duyuşal, değerdendirmeci ve olaylara bağı doğası, bunları yeni olguların yorumlandığı bir filtre haline getirir.
- 5) Düşünce süreçleri, inanışların öncülleri ve yaratıcıları olabilir. Fakat inanış yapılarının filtreleme işleminde kesinlikle sonraki düşünmeler ve bilgi işlemleri elekten geçirilir, yeniden tanımlanır, bozuluur ya da yeniden şekillenir.
- 6) Epistemolojik inanışlar, bilginin yorumlanmasında ve bilişsel görüntüleme de temel bir role sahiptir.
- 7) İnanışlar, diğerd inanışlar ya da diğerd bilişsel ve duyuşsal yapılarla bağlantılarına veya ilişkilerine göre öncelik sırasına konur. İnanışların işlevsel bağlantıları ve merkeziliğı incelenerek, belirgin tutarsızlıklar açıklanabilir.
- 8) Eğitimsel inanışlar gibi inanış üst-yapıları, yalnızca birbirleriyle bağlantıları bakımından değild; aynı zamanda sistemde yer alan daha merkezi inanışlarla bağlantıları bakımından da ele alınmalıdır. Psikologlar genellikle bu üst-yapıları, yönelim ya da değerd olarak alır.
- 9) Kökenleri bakımından bazı inanışlar, diğerdlerinden daha kesin ve tartışma götürmez olabilir.
- 10) Bir inanış, inanış yapısına ne kadar erken dâhil olduysa, o inanışı değerdştirmek o kadar zor olur. Yeni edinilen inanışlar, değerdşme ihtimali en yüksek olanlardır.
- 11) Yetişkinlik döneminde inanış değerdşikliğine nispeten daha az rastlanır. Bunun en yaygın nedeni, bir otorite ya da düzen değerdşikliğidir. İnsanlar, kendilerine bilimsel olarak doğrudu açıklamalar yapıldıktan sonra bile, yanlış ya da eksik bilgiye dayanan inanışlarını devam ettirme eğilimi gösterirler.
- 12) İnanışlar, hedeflerin tanımlanmasında ve bu hedeflerle ilgili yorum ve plan yaparken ve karar verirken kullanılacak bilişsel araçların seçiminde etkili olur. Bu nedenle, davranışın tanımlanmasında ve bilginin organize edilmesinde kilit bir rol oynar.
- 13) İnanışlar algılamayı önemli ölçüde etkiler. Buna karşın gerçekliğın doğasına yönelik güvenilir olmayan bir rehber olabilirler.
- 14) İnsanların inanışları, onların davranışlarını büyük ölçüde etkiler.

15) İnanışlar çıkarımsaldırlar. Bu çıkarımlar, insanların inanış beyanları arasındaki tutarlılığı, önceden ifade edilen şekilde davranma niyetini ve söz konusu inanışla bağlantılı davranışı dikkate almalıdır.

16) Öğretim hakkındaki inanışlar, bir öğrenci üniversiteye gidene kadar iyice oturmuş olur.

Yukarıda ifade edilen maddelere bakıldığında, inançların bireyler üzerinde farklılık oluşturduğu, insan davranışlarını etkileyen en önemli unsur olduğu ve bu inançların bazen kolay oluşturulabilen ama zor değiştirilebilen bir olgu olduğu görülmektedir (Pajares, 1992, Aktaran: Kaleci, 2013).

2.4. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR

Yunanca “episte” (inanç) ve “logy” (bilim) sözcüklerinden oluşan “epistemoloji” terimini “bilginin ne olduğu” ve “nasıl bildiğimiz” ile ilgili düşünşel kuram olarak tanımlanmaktadır (Gordon, 1998). Eğitim psikolojisi açısından bakıldığında benzer şekilde “epistemolojik inanç” teriminin, insanın bilginin doğasına ilişkin inançları ile ilgili olduğu görülmektedir (Schommer-Aikins, Mau, Brookhart ve Hutter, 2000). Epistemolojik inanç teorileri, bilginin kesinliği (bilginin kesin veya değişebilir oluşuna ilişkin inanç), bilginin kaynağı (bilginin nereden edinildiği: uzman, bilirkişi veya kişinin kendisinin bilgi üreten olarak görülmesi), bilginin birey tarafından oluşturulması, bilginin edinimi (öğrenme) ve bilginin yapısı (bilginin basit veya karmaşık olduğu) ile ilgili inançlardan söz etmektedirler. Epistemoloji alanında yapılan araştırmalar epistemolojik inançların öğrenme ile pozitif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur (Hammer, 1994, Aktaran: Yıldız, 2011).

Epistemolojik inançlarla ilgili olarak ilk çalışmalar 1960’lı yılların sonunda Amerika’da William G. Perry ile başlamıştır. Kişinin bilgiye bakışı açısını (bilginin yapısı, bilginin kaynağı) ve bilginin nasıl oluşturulduğu (öğrenme) hakkındaki görüş ve inançları üzerine yoğunlaşmış ve bu inançların zamanla değişip değişmediğine, değişiyor ise değişimin hangi yönde olduğuna odaklanmıştır. Bu yönüyle inanç araştırmaları insanın bilişsel ve duyuşsal gelişimine ayrı bir boyut eklemektedir. İnanç araştırmalarının görüşme tekniği ile yürütülmesi ve bu yüzden çok fazla zaman gerektirmesi eğitimde inanç araştırmalarının yaygınlaşmasını önlediyse de 1990’lı yıllarda Schommer’in öncülüğünde geliştirilen ölçekler daha kısa zamanda daha çok kişiye ulaşılması yolunu açmıştır. Daha kolay uygulanabilir yöntemlerin oluşturulması sonucunda son yıllarda bu konudaki araştırmaların sayıca artışı dikkat çekicidir (Kaleci, 2012)

İnançlarımız davranışlarımızı yönlendiren bir faktör olmasından dolayı eğitimde inanç

konusu üzerinde durulmaktadır. İnançların özelliklerinden olan inançların değiştirilebileceğini düşünerek, öğrencilerin daha etkin öğrenen bireyler olmaları, daha kaliteli ve nitelikli öğrenmeleri gerçekleştirmeleri sağlanabilir, akademik başarıları olumlu yönde geliştirilebilir ve en önemlisi de yaşam boyu öğrenme konusunda daha yetkin olmaları, yaşamlarının tüm evrelerinde başarılı olmaları sağlanabilir. Öğretmenler açısından bakıldığında ise öğretmenlerin daha sofistike epistemolojik inançlara sahip olmaları sağlanarak mesleki gelişimlerini daha etkin bir şekilde gerçekleştirmeleri, akademik iyimserliklerinin daha yükseltmeleri, öğrencileri için daha etkin öğretim ortamları düzenleyebilmeleri sağlanabilir (Yıldız, 2011).

2.5. EPİSTEMOLOJİK İNANÇ GELİŞİM MODELLERİ

Bireylerin düşünceleri ve davranışları üzerindeki inançların sahip olduğu güçlü ve belirleyici etki, eğitimcilerin birçok farklı kategorideki inançları, öğrenme ve öğretim süreçleri açısından dikkate almalarını zorunlu kılmıştır. Eğitim alanındaki çeşitli kuramlar zaman zaman farklı türdeki inançları ön plana çıkarmış ve eğitim araştırmalarının konusu haline getirmiştir. Bu güne kadar yapılan araştırmalarda araştırmacılar, epistemolojik inançlarla ilgili birçok farklı yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımlar, daha çok öğrenci ve öğretmenlerin bilgiye ve epistemolojik konulara ilişkin inançlarını tanımlama ve ölçmeye yöneliktir (Deryakulu, 2006).

Epistemolojik inançlar üzerindeki araştırmalar şu altı genel konudan söz etmektedir:

- Perry'nin gelişim düzeylerinin genişletilmesi ve daraltılması.
- Gelişim düzeylerini değerlendirmek için daha basitleştirmiş bir ölçme aracının geliştirilmesi.
- Bilmenin, cinsiyetle ilişkisinin keşfedilmesi.
- Epistemolojik farkındalığın düşünme ve muhakeme sürecinin nasıl bir parçası olduğunun araştırılması.
- Epistemolojik inançların diğer bilişsel ve motivasyon süreçleriyle nasıl bir bağlantısı olduğunun değerlendirilmesi (Hofer ve Pintrich, 1997).

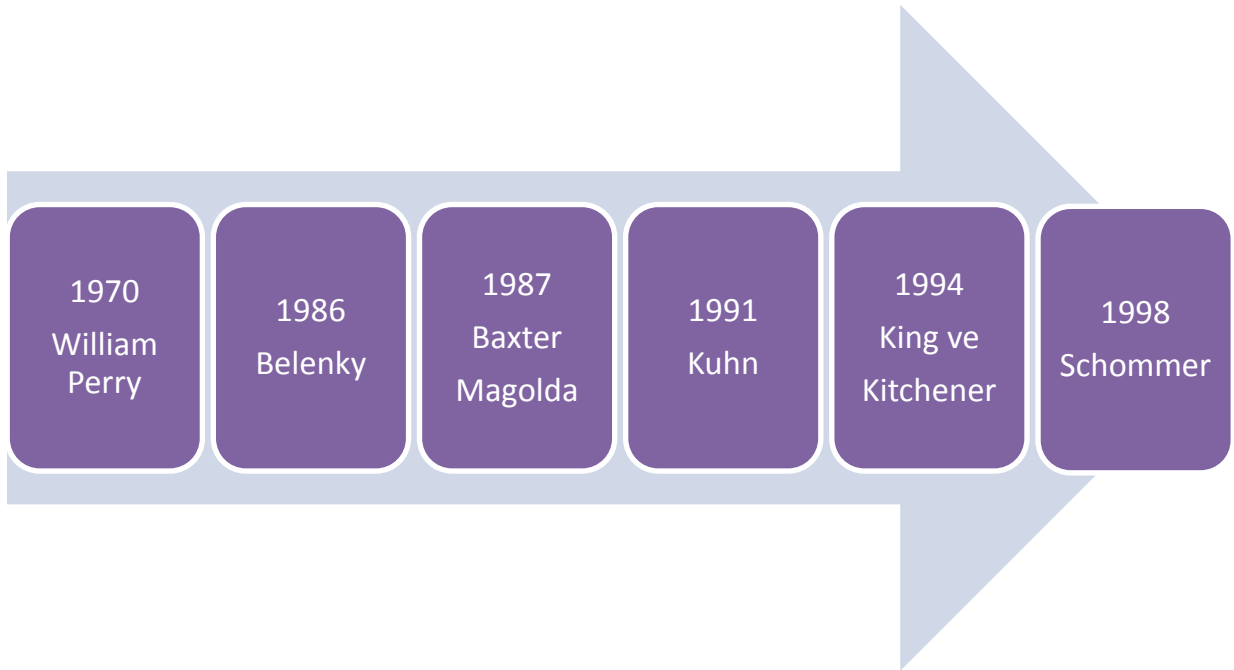
Eğitim bilimlerinde epistemoloji alanına yönelik araştırmaların 1950'li yıllarda başladığı, bu kapsamda bireylerin bilgiye bakışı (bilginin kaynağı, bilginin yapısı) ve bilginin nasıl oluşturulduğu (öğrenme) hakkındaki görüş ve inançlar üzerinde durulduğu ve bu inançların zamanla değişip değişmediğine, değişiyor ise değişimin ne yönde olduğuna odaklanıldığı görülmektedir. Her insanın kişisel özelliklerinin, ilgi alanlarının, duygularının,

olay ve olgulara bakış açılarının farklı olması her bireyin kendine özgü bir epistemolojisinin olduğunu göstermektedir (Evcim, 2010).

Bireysel epistemolojik çalışmaları ise William Perry'nin 1970 yılında "Üniversite Yıllarında Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli: Bir Şema" adlı çalışmasıyla başlamıştır. Perry (1970)'nin önderliğinde başlayan bu ilk çalışmalar birçok araştırmacıya ışık tutarak, bu alanda yeni modeller oluşturmalarında öncü olmuştur (Hofer ve Pintrich, 1997; Schommer, 1990). Bu alandaki pek çok araştırmacının çalışmaları (Baxter Magolda, 1992; King ve Kitchener, 1994; Kuhn, 1992) 1970'lerden 1980'lere kadar epistemolojik inançların gelişim aşamaları tek boyutlu görünüm sergilemiş, 1990'lı yıllarda Schommer'in çalışmalarıyla epistemolojik inançlar çok boyutlu yapı görünümü elde etmiştir (Bromme, 2005).

Tek Boyutlu	Çok Boyutlu
1) Zihinsel ve Ahlâki Gelişim Modeli	6) Schommer'in Epistemolojik İnanç Modeli
2) Kadınların Bilme Yolları Modeli	
3)Epistemolojik Yansıtma Modeli	
4)Yansıtıcı (Düşünsel) Yargı Modeli	
5)Kuhn ve Tartışmacı Karar Verme Modeli	

Şekil 6:Epistemolojik inanç gelişim modelleri



Şekil 7: Epistemolojik inançların tarihsel gelişimi

2.5.1. Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli

Perry Harvard ve Radcliffe Üniversiteleri Güzel Sanatlar Bölümünde okuyan büyük çoğunluğu erkek olan bir grup üniversite öğrencileriyle dört yıllık fakülte yaşantılarına ilişkin görüşmeler yapmıştır. Görüşmeleri takiben CLEV (Checklist of Educational Values) olarak adlandırılan kâğıt-kalem envanteri uygulamıştır. Geniş içerikli görüşmeler ve envanterin uygulanmasını içeren bu çalışmalar 4 yıl boyunca devam etmiştir (Deryakulu, 2004). Sonradan yetişkinlerin epistemolojik inançlara yönelik ortaya çıkan bütün modellerin orijini bu modeli izlemiştir (Whitmire, 2003).

Bu süreç içinde öğrencilerin epistemolojik inanışlarının *“bilginin mutlak, basit, kolay anlaşılır, birbiriyle ilişkisiz parçalardan oluşan bir yapıya sahip olduğu düşüncesinden, bilginin mutlak olamayacağı, bireyler tarafından üretildiği, göreceli ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu düşüncesine”* doğru bir değişim olduğu gözlenmiştir (Deryakulu, 2004).

Perry ve arkadaşları bireylerin epistemolojik gelişimlerini dualizm (dualism), çoğulculuk (multiplism), görececilik (relativism), bağlılık (commitment) olarak adlandırdığı dokuz gelişimsel pozisyonu kapsayan dört temel gelişimsel düzeyle açıklamıştır (Hofer, 2001; Hofer ve Pintrich, 1997; Whitmire, 2003).

2.5.1.1. Dualizm (Dualism):

1. pozisyondaki bireyler, dünyayı “iyi veya kötü” ya da “doğru veya yanlış” olarak iki kutuplu algılamakta ve bilginin ancak uzmanlar tarafından oluşturulup insanlara aktarıldığına inanmaktadırlar. 2. pozisyondaki bireyler, uzmanların gerçeğin ne olduğu konusunda hemfikir olmadıklarını kabul etmekte ve “iyi veya kötü” olarak uzmanları ayırt etmeye başlamaktadırlar.

2.5.1.2. Çoğulculuk (Multiplism):

3. pozisyondaki bireylerin, dünyayı ve gerçeklikleri algılamalarında “doğru ve yanlış” yanıtlarının yanına “henüz bilmiyoruz/kimse bilmiyor” yanıtı eklenmektedir. 4. pozisyondaki bireyler, bilginin mutlak ve kesin olmadığına, uzmanların bilgisinin kesin olamayacağına ve kendi görüşlerini oluşturma haklarının bulunduğuna inanmaktadırlar.

2.5.1.3. Görecelilik (Relativism):

5. pozisyon, bilginin aktif ve kişisel olarak yapılandırıldığını düşünen bireylerin ikili (doğru veya yanlış ya da iyi veya kötü) fikirleri daha az dile getirdikleri, öğrenmeye ve “bilen

ve öğrenen” olarak kendisi ile ilgili algılarının önemli bir değişikliğe uğradığı, kendilerini etkin bir anlam oluşturucu olarak algıladıkları evredir. Birey artık kendisini “bilgiyi oluşturan” olarak görmeye başlar. 6. pozisyonda bireyler, bilgiyi izafi ve bağlamsal olarak algılar ve seçme ihtiyacını fark etmeye ve kişinin kendi eylemlerini onaylamaya başlar.

2.5.1.4. Bağlılık (Commitment):

7’den 9’a son pozisyonlar, sorumluluk, yükümlülük ve görecelikle hareket etme taklidi üzerine odaklanmayı yansıtır. Birey, bu evrelerde yaşamının farklı alanları için kararlar alır ve seçimler yapar. Bu seçimler “doğru veya yanlış” ya da “iyi veya kötü” ikili fikirlerden oluşmamaktadır. Birey doğru karar vermek için uğraş vermektedir. Gelişim bilişsel gelişimden ahlaki değişime doğrudur. Bireyler; değer, kariyer, ilişki ve kişisel kimlik oluşturur ve de onaylar. Kişinin farklı durumlar karşısında yargıları, seçimleri söz konusudur (Hofer, 2001).

Perry, üniversite öğrencilerinin eğitimsel deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarının kişiliğin bir yansıması olmadığını fakat evrim geçiren bir gelişimsel süreç olduğunu söyleyen ilk kişidir. Fakat araştırmaların hep elit tabaka beyaz ve erkek Harvard Üniversitesi Güzel Sanatlar Bölümü öğrencileri üzerinde yapılması, kadın denek sayısının yok denecek kadar az olması, daha ileri yaşlardaki insanların incelenmemiş olması modelin en büyük eksiği olarak değerlendirilmektedir (Hofer, 2001).

Modelin son evreleri, üzerinde tartışılan evrelerdir. Dualizmden göreceliğe doğru epistemolojik hareket oldukça açık bir şekilde belirtilirken; bu pozisyonların ötesinde bilginin nasıl yorumlandığı daha az belirtilmiştir (Hofer ve Pintrich, 1997).

Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Boyutları	
Dualizm (Dualism)	
1. Evre	2. Evre
Bireyler, bilginin mutlak ve kesin olduğuna (ya doğru, ya yanlış); doğru bilginin ancak uzmanlar tarafından oluşturulup kitlelere aktarıldığına inanmaktadırlar.	
Çoğulculuk (Multiplicity)	
3. Evre	4. Evre
Bireyler, bilginin mutlak ve kesin olmadığına; uzmanların bilgisinin kesin olamayacağına ve kendi görüşlerini oluşturma haklarının bulunduğuna inanmaktadırlar.	

Görecelilik (Relativism)		
5. Evre	6. Evre	
Bireyler, kendilerini etkin bir anlam oluşturuca olarak algılamaktadırlar.		
Görecelilikte Bağlılık (Commitment in Relativism)		
7. Evre	8. Evre	9. Evre
Bireylerde, göreceli düşünme devam etmekle birlikte belli bir bakış açısı ya da görüşe esnek ama güçlü bir biçimde inanma söz konusudur.		

Şekil 8:Zihinsel ve ahlaki gelişim modeli boyutları

2.5.2. Kadınların Bilme Yolları Modeli

Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1986) Perry'nin erkeklerden oluşan örneklemeden elde ettiği sonuçların kadınların da epistemolojik inanışlarına tamamen tercüman olamayacağını ileri sürerek çoğunluğu üniversite öğrencisi olan kadınların epistemolojik inanışlarını inceleyerek bir model oluşturmuşlardır. Çalışma gruplarını kadınlar oluşturduğundan model "Kadınların Bilme Yolları Modeli" olarak adlandırılmıştır (Whitmire, 2003; Deryakulu, 2004).

Belenky Perry'nin açık uçlu sorularını kullanarak, dokuz farklı eğitim durumundaki 135 kadınla, nasıl öğrendikleri ve bildikleri ve bilgilerini nasıl değiştirdikleri ile ilgili geniş kavramsal sorulardan oluşan 2 ila 5 saat arasında süren görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde olgusal yaklaşımlarla ilgili sorular ele alınmış; bunu takiben çalışmaya katılan bireylerin kendi cümleleriyle deneyimlerini tanımlamaları istenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinden sonra Perry tarafından tanımlananlara yakın bir sırada beş basamaktan oluşan bir sınıflandırma oluşturulmuştur (Deryakulu, 2004; Whitmire, 2003).

2.5.2.1. Sessizlik (Silence) olarak adlandırılan ilk evredeki kadınlar, bilginin kesin ve mutlak olduğuna (doğru veya yanlış, iyi veya kötü vb.) ve doğru bilgiye yalnız alanında uzman kişilerin sahip olabileceklerine inanmaktadırlar.

2.5.2.2. Bilgi Alma (Received Knowledge) olarak adlandırılan ikinci evredeki kadınlar, bilginin düalistik (kesin ve mutlak) olarak olduğuna inanmakta birlikte kendi yetenekleriyle öğrenmeye eğilimli olmayıp, bilginin pasif alıcısıdır. Çünkü bilginin kaynağının kendileri dışında olduğuna inanmakta ve öğrenmeyi uzmanlar tarafından miras bırakılmış basitçe algılanan kesin bir bilgi (doğru veya yanlış, iyi veya kötü vb.) olarak görmektedirler.

2.5.2.3. Öznel Bilgi (Subjective Knowledge) olarak adlandırılan üçüncü evredeki kadınlar, uzmanların bilgisine uzun süreli olarak güven duymamakta ve bilginin kaynağı

olarak kendilerini görmektedirler. Öznel bilgi, kadınların düşünme şekilleri göz önünde alındığında, sezgisel bir his olarak tanımlanmaktadır. Bu evre, Perry'nin epistemolojik evrelerinden dualistik inançları içermesine rağmen genel olarak onun "çoğulluk" tanımına benzemektedir.

2.5.2.4. İşlemsel Bilgi (Procedural Knowledge) olarak adlandırılan dördüncü evredeki kadınlar, düşünmenin sistematik yöntemlerini sıklıkla kullanmakta ve bilginin yoruma açık olup mutlak olamayacağına inanmaktadırlar. Bu evredeki kadınlar, amaçları doğrultusunda uslamlama, mantık yürütme, sistematik çözümlleme ve eleştirel düşünme gibi çeşitli işlemleri kullanarak yaşadıkları deneyimleri yorumlamaktadırlar. Perry'nin gelişim modelinde bu konum "görecelilik" olarak tanımlanmaktadır.

2.5.2.5. Yapılandırılmış Bilgi (Constructed Knowing) olarak adlandırılan beşinci ve son evredeki kadınlar, "işlemsel ve öznel" veya "ussal ve duyuşsal" olarak gruplandırılmış bilgi bütünlerinin her ikisini de kapsamaktadır. Bu evredeki kadınlar, belirsizliğin yüksek düzeyindedirler. Bilgiye ilişkin inançlarında tutarsızlık mevcuttur. Bu evre Perry'nin epistemolojik durumlarından hiçbirisiyle örtüşmemektedir (Hofer ve Pintrich, 1997; Whitmire, 2003).

Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1986), kendi modelleri için öz eleştiride bulunmuşlardır. Bunlar: (a) Kadınların epistemolojik inançları ile ilişkili olarak bulunan beş temel gelişimsel boyut tamamıyla değişmez kategoriler değildir, tüm kadınlara genellenemezler ve evrensel değildirler. (b) Aynı zamanda tek bir kadının karmaşık ve benzersiz yaşamı ve düşünceleri için açıklayıcı olamazlar. (c) Erkeklerin düşünme sistemlerinde de benzer kategoriler olabilir. (d) Diğer araştırmacılar farklı gözlemlerde bulunabilirler.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde erkeklerin, "bilgi" ve "bilme" hakkındaki inançları ve düşünceleri kadınlarıki ile farklılık gösterdiği, uzmanlar tarafından miras bırakılan "kesin" ve "mutlak" bilginin efendisi olma eğiliminde yani bilginin aktif araştırmacısı oldukları; kadınların ise bilginin pasif algılayıcısı oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır (Whitmire, 2003; Schommer, 1993).

Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1986) kadınlar üzerinde araştırma yapması onların sadece kadınların konuşmalarından düzenlenmiş epistemolojik gelişim modeli oluşturmalarını mümkün kılmış olabilir fakat bu çalışma tarzı yaklaşımlarını en çok eleştiri alan kısmıdır. Erkeklerin düşünmesinde de benzer boyutların bulunabileceğini iddia etmelerine rağmen, yaklaşımları epistemolojik gelişimin cinsiyete bağlı doğasını

değerlendirmek için literatüre bir envanter kazandırmamıştır (Hofer ve Pintrich, 1997). Buna rağmen kadınların bilme yolları modeli eğitimciler tarafından, özellikle de üniversite seviyesinde cinsiyete bağlı yaklaşımları anlamak için önemli ölçüde kullanılmıştır (Aktaran: Hofer ve Pintrich, 1997).

Sessizlik (Silence)	
1	Kadınlar, bilginin kesin ve mutlak olduğuna ve doğru bilgiye yalnızca uzmanların sahip olabileceklerine inanmaktadırlar.
Bilgi Alma (Received Knowledge)	
2	Kadınlar, bilginin kaynağının kendileri dışında olduğuna inanmakta ve öğrenmeyi uzmanlar tarafından miras bırakılmış basitçe algılanan kesin bir bilgi (doğru ya da yanlış) olarak görmektedirler.
Öznel Bilgi (Subjective Knowledge)	
3	Kadınlar, uzmanların bilgisine uzun süreli olarak güven duymamakta ve bilginin kaynağı olarak kendilerini görmektedirler.
İşlemsel Bilgi (Procedural Knowledge)	
4	Kadınlar, düşünmenin sistematik yöntemlerini sıklıkla kullanmakta ve bilginin yoruma açık olup mutlak olamayacağına inanmaktadırlar.
Yapılandırılmış Bilgi (Constructed Knowing)	
5	Bu evredeki kadınlar, belirsizliğin yüksek düzeyindedirler. Bilgiye ilişkin inançlarında tutarsızlık mevcuttur.

Şekil 9: Kadınların bilme yolları modeli boyutları

2.5.3. Epistemolojik Yansıtma Modeli

Bu modelin yapısı, Perry, Belenky ve diğer araştırmacıların gelişimsel modellerinden esinlenerek ortaya çıkmıştır. Baxter Magolda, epistemolojik inançların gelişim sürecini özel bir içeriğe sahip sosyal yapısalılık perspektifinden şöyle betimlemektedir: “*İnsanlar, kendi yaşantılarını etkin bir şekilde kendileri oluşturmakta veya anlamlı kılmakta; olayları ve yaşantılarını kendilerince yorumlamakta, bunları şu anki bakış açılarıyla değerlendirmekte, bu olayların ve yaşantıların kendileri için ne anlam ifade ettiğine ilişkin sonuçlar çıkarmaktadırlar*” (Baxter Magolda, 2004).

Baxter Magolda, 1986 yılında başlayıp beş yıl devam ettirdiği araştırmasını, Ohio’daki Miami Üniversitesi’nden random şekilde seçtiği 51 kadın ve 50 erkek öğrenciden oluşan bir grup üzerinde gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, kadın ve erkeklerin epistemolojik inançlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda katılımcılardan kendisinin geliştirdiği

“Epistemolojik Yansıtma Ölçeği”ndeki (Measure of Epistemological Reflection) kısa cevaplı açık uçlu sorulara (örneğin, daha etkili öğrenme konusunda eğitimcilerden nasıl bir yardım beklentisi içindediniz?) yanıt vermelerini istemiştir. Bu yanıtlar doğrultusunda bireylerin epistemolojik gelişimlerini kategorize etmiştir. Araştırmanın ilk yıllarında bireylerin epistemolojik gelişimlerini “bilginin doğası”, “karar verme”, “öğrencinin rolü”, “eğitimcinin rolü”, “akranların rolü” ve “öğrenimin değerlendirilmesi” şeklinde altı kategoride başlıklandırırken; ilerleyen yıllarda bu kategorileri “bilginin doğası”, “sınıf harici öğrenme” ve “öğrencilerin öğrenme yaşantıları sonucu değişimi” başlıklarıyla değiştirmiştir. Kategorilerin tespitinin ardından kadın ve erkekler arasında her bir kategoride farklılık gösteren bilme yollarını tanımlamış ve neticede kadınların bilme yollarının daha tipik özellikler gösterdiğini bulgulamıştır (Baxter Magolda, 2004; Hofer ve Pintrich, 1997; Boden, 2005).

İlk aşamalarda, erkekler bilgiyi sürecin bir parçası olarak sorularla geliştirmeye çalışırken, kadınlar bilgiyi kabullenmeyi bir görev olarak görme eğilimindedirler. Gelişimin geçiş döneminde, erkekler tarafsız bir yargılamaya odaklanırken kadınlar taraflı bir yargılamaya odaklanmaktadırlar. Gelişimin son aşamalarında, kadınlar gerekçelemeyi diğer insanlarla bağlantılı olarak açıklarken erkekler diğer insanlarla etkileşime gerek duymaksızın gerekçelemeye başvurmaktadırlar. Gelişimin bütün örnekleri erkekler ve kadınlar için benzerdir (Schommer-Aikins, 2003; Hofer, 2001).

Epistemolojik yansıtma modeli, her biri belirli epistemik kabuller içeren, dört farklı bilme yoluna işaret eder. Bu bilme yolları; mutlak (absolute), geçişsel (transitional), bağımsız (independent) ve bağlamsal (contextual) olarak tanımlanmıştır. Baxter Magolda (1992) her bir bilme yolunun, öğrenme ortamlarındaki öğrenenin, akranların ve öğretmenin belirli beklentilerine öncülük ettiğini ve öğrenmenin nasıl değerlendirilebileceğinin, eğitsel kararların nasıl alınabileceğinin anlaşılmasında önemli katkılar sağlayacağını ileri sürmüştür. Yukarıda bahsedilen bu dört değişik bilme yolu aşağıdaki gibidir (Eroğlu, 2004).

2.5.3.1. Mutlak (Absolute):

Bilgi kesin veya mutlaktır. Bilgi ancak öğretim elemanından elde edilebilir. Mutlak öğrenmede öğrencinin rolü bilgiyi öğretim elemanından almakla sınırlıdır. Öğretim elemanın rolü öğrencilerin bilgiyi anladıklarından emin olarak bilgiyi en uygun şekilde onlara aktarmaktır. Akranların rolü soru sormak, materyalleri paylaşmak ve birbirlerine ne

öğrendiklerini açıklamaktır. Öğretim elemanları öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini belirlemek için değerlendirme yapmak durumundadır.

2.5.3.2. Geçişsel (Transitional):

Bilgi kısmen kesin kısmen de muğlaktır. Bu nedenle öğrencilerin rolü kendisine verilen bilgiyi ezberlemekten ziyade onu anlamaya çalışmaktır. Öğrencilerin, öğretim elemanından beklentisi ise bilgiyi aktarma ve uygulamada gerekli metotları kullanılmalarıdır. Akranlar materyalin keşfedilmesinde aktif rol oynarlar. Yapılacak değerlendirmede ise öğrencilerin materyali anlayıp anlamadıkları ölçülmelidir.

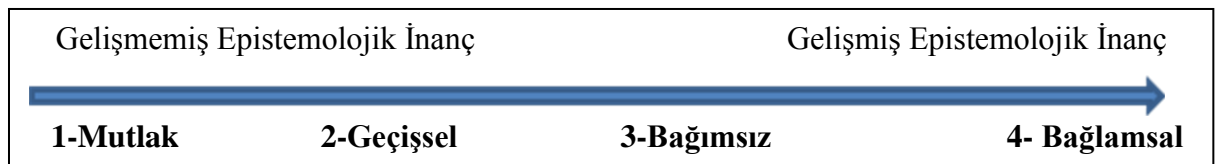
2.5.3.3. Bağımsız (Independent):

Bilgi muğlaktır. Çünkü herkesin kendine özgü bir inancı vardır. Böylece, öğrenciler kendilerinin eşit olduğunu düşünür ve kendi bakış açılarını korurlar. Öğrenciler öğretim elemanından bağımsız düşünmeyi ve bu konuda desteklenmelerini beklerler. Akranların rolü, değerleri paylaşmak ve bilginin kaynağı gibi hareket etmeleridir. Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek bağımsız öğrenmeyi tetiklemelidir.

2.5.3.4. Bağlamsal (Contextual):

Bilgi muğlaktır. Öğrencinin rolü, sahip olduğu bakış açısını değiştirmek, problemleri anlamaya çalışmak ve bilgiyi bütünleştirip uygulamaktır. Öğretim elemanının rolü öğrencilerin bakış açılarını eleştirmek olup akranların rolü ise tartışmaya katkıda bulunmaktır. Değerlendirme beceriyi doğru olarak ölçmelidir. Öğrenci ve öğretim elemanı aynı amaç için çalışmalı ve gelişimi beraber yaşamalıdır.

Baxter Magolda'nın bu kapsamlı çalışması öğrencilerin öğrenme stilleriyle ilgili önemli bilgiler ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stratejilerinde bazı benzerlikler olduğu gibi farklılıkların da olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmayla Baxter Magolda öğrenmenin kolaydan daha zora doğru gelişimini gösteren her iki cinsiyet için geçerli olan dört öğrenme stili geliştirmiştir.



Şekil 10:Epistemolojik yansıtma modeli boyutları

2.5.4. Yansıtıcı (Düşünsel) Yargı Modeli

Biçimsel mantık tarafından çözümlenebilecek bir problem durumu hakkında yansıtıcı yargıyı savunan Dewey ve Perry'nin (1970) araştırmaları Kitchener ve King (2004) için genç ve yetişkinlerde inanç ve bilme süreçlerini anlamlandırmanın altında yatan epistemik çıkarımları araştırmak için esin kaynağı olmuştur (Hofer, 2001). King ve Kitchener (2004) öğrencilerin “bilgi” ve “gerçeklik” kavramlarına ilişkin düşüncelerini araştırmış ve yedi kategorili Yansıtıcı Yargı Modelini oluşturmuştur.

King ve Kitchener, lisede öğrencilerinden orta yaş yetişkin bireylere kadar oluşturulan denekler ile yapılan yaklaşık on beş yıllık çalışmada bireylerin sorun çözme sırasındaki düşünce biçimlerini incelemiş ve bir epistemolojik gelişim modeli ileri sürmüşlerdir (King ve Kitchener, 2002). King ve Kitchener, düşünsel yargı modelinin final niteliğinde bir araştırma olduğunu, anlamlandırmanın ve bilgi taleplerini değerlendirme yeteneğinin gelişimsel son nokta olduğunu savunmuştur (Hofer ve Pintrich, 1997).

King ve Kitchener (1994), 15 yılı aşkın bir süreçte 150 lise öğrencisi, 1100 üniversite öğrencisi, 200 lisans mezunu öğrenci, öğrenci olmayan 250 yetişkinden oluşan toplam 1700 birey ile görüşmüştür. Düşünsel yargıyı değerlendirmek için karmaşık yapılandırılmış fen, sosyal bilgiler, tarih ve biyoloji alanlarında 4 problem etrafında inşa edilmiş bir metot ile bireylere mülakat yapılmıştır. Araştırmaya katılan deneklerden fikirlerini belirtmeleri, bunu doğrulamaları ve müteakiben bilginin nasıl edinildiğine dair varsayımlar yapmak için tasarlanmış her problem için hazırlanmış altı soruyu cevaplamaları istenmiştir. Sorular tipik olarak “piramitlerin nasıl yapıldığı, gıdalardaki kimyasal katkı maddelerinin güvenilirliği, haber sunumundaki tarafsızlık, yaratılma ve evrim” üzerinedir (Boden, 2005; Hofer, 2001; Hofer ve Pintrich, 1997; King ve Kitchener, 2002, 2004; Whitmire, 2003).

King ve Kitchener (1994), Perry'nin orijinal modelinin epistemolojik görüşünü detaylandırarak literatüre büyük katkı sağlamıştır. Ego gelişimi, sosyal gelişim ve epistemolojik gelişim üzerine yapılan geniş çaplı araştırmaların eleştirileri yansıtıcı yargı modelinin üst seviye evrelerinin inşasına rehberlik etmiştir (Aktaran: Hofer ve Pintrich, 1997). Model, bireylerin problemleri nasıl algıladığı ve anlamlandırıldığını açıklayan yedi farklı gelişimsel evreyi içermektedir. Düşünsel yargı evrelerinin her biri “bilginin doğası” ve “bilginin doğrulanması” üzerinedir. King ve Kitchener (1994) tarafından ortaya konulan yedi gelişim evresinden oluşan modelde **reflektif öncesi** (1., 2. ve 3. evreler), **yarı reflektif** (4. ve 5. evreler) ve **reflektif** (6. ve 7. evreler) olmak üzere üç seviye vardır. **Reflektif öncesi** seviyede bireylerin doğru cevabı olmayabilen soruları algılaması mümkün değildir. **Reflektif**

öncesi seviye, diğer modellerdeki **dualizm (dualism)** dönemi ile paralellik göstermektedir. **Yarı reflektif seviye**, bireylerin kesin olarak bilemeyeceğini, gittikçe büyüyen bir farkındalık ile uzmanlar tarafından belirlenen bilgilerin anlamlandırıldığını ifade etmektedir. Bu seviye Perry'nin (1970) çoğulculuk (multiplism) ve görececilik (relativism) dönemi ile paralellik göstermektedir. **Reflektif seviyesinde**, bilgi aktif bir şekilde yapılandırılır ve bilgiler yeniden değerlendirmeye açıktır (Whitmire, 2003).

2.5.4.1. Evre 1: Yansıtma Öncesi Düşünceler

1. Aşama: Bilgi mutlak ve somuttur. Bilgi ancak direkt gözlemlerle elde edilebilir, çıkarım yoluyla elde edilemez
2. Aşama: Bilgi mutlaktır; ancak sadece gözlem yoluyla elde edilmeyebilir. Bilgi uzmanlar tarafından da elde edilebilir.
3. Aşama: Bilgi mutlak olabilir veya olmayabilir. Uzmanlardan elde edilen bilgiler mutlak bilgi grubuna girerken kişisel inanç ve düşünceler ise mutlak olmayan bilgiler grubuna girer. Geçici kesinsizlik durumunda mutlak bilgi elde edilene kadar sadece bireysel inanışlar bilinebilir.

2.5.4.2. Evre 2: Yarı Yansıtıcı Düşünme

4. Aşama: Bilgi mutlak değildir ve kişisel veriler içermesi sebebiyle belirsizlik içerir.
5. Aşama: Bilgi bireysel algılama ve değerlendirme ölçütlerine bağlıdır. Bu sebeple bilgi bağlamsaldır ve öznedir.

2.5.4.3. Evre 3: Yansıtıcı Düşünme

6. Aşama: Bilgi çeşitli ve farklı kaynaklardan elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda bireysel olarak yapılandırılır.
7. Aşama: Bilginin elde edilmesinde etkin bir şekilde bireysel etkinlik söz konusudur. Bireysel olarak elde edilen konu ya da problemle ilgili veri ya da kanıtların araştırılması ve bunların bireysel olarak değerlendirilmesi sürecini içerir.

2.5.5. Kuhn ve Tartışmacı Karar Verme Modeli

Kuhn, ergenlik, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerindeki bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları olaylar ya da durumlar karşısındaki akıl yürütme şekillerini inceleyerek bilgi ile ilgili inançlarını ve epistemolojik yaklaşımlarını ortaya çıkarmıştır. Kuhn, bireylerin epistemolojik yaklaşımlarını üç kategoride toplayarak “Tartışmacı Karar Verme Modeli” ni oluşturmuştur (Hofer ve Pintrich, 1997; Hofer, 2001).

Kuhn (1992), karmaşık ve gerçek yaşam olaylarını kapsayan fakat çözümü olmayan sorular bireylere sormuştur. Her yaş gurubundan, cinsiyet ve eğitsel düzey açısından eşit sayıda 40 katılımcının bulunduğu bu araştırmada her bireyle bireysel olarak iki kez 45'er dakikalık görüşme yapılmıştır. Kuhn'un beş bölüme ayırdığı görüşme, Tartışmacı Karar Verme Modelinin altında yatan epistemolojik standartların bir göstergesi niteliğindedir. Kuhn bu beş bölümü şöyle başlıklandırmıştır: *Kanıt (proof)*, *uzmanlık (expertise)*, *çoklu bakış açıları (multiple view points)*, *kuramların kaynağı (origins of theories)*, *kesinlik (certainty)* (Kuhn, 1992; Hofer ve Pintrich, 1997; Hofer, 2001).

Kuhn'un (1992) bu çalışmasının arkasındaki gerekçe, tartışmanın birçok insanın yaşamında üst basamaktaki düşünme ve akıl yürütme faaliyetlerini gerektirmesiydi. Bilgi ve bilmenin örtük teorileri katılımcıların tartışmacı uslamlama becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Kuhn, bireylere üç konuyla ilgili (sabıkalı suçlular, okuldaki başarısızlık ve işsizlik) sorular yönelmiş ve bireylerden bu sosyal problemlerin nedenleri hakkında kendi kişisel teorilerini tanımlamalarını, kendi teorileri için tartışmalar ve karşıt tartışmalar oluşturmalarını istemiştir. Kuhn'un, sorduğu bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda katılımcıların yarısından çoğunu mutlakçılar olarak sınıflandırmış ve mutlakçı bakış açısına sahip bir bireyin tartışmayı gereksiz gördüğünü saptamıştır. Oysa tartışmacı uslamlama becerisi tartışmanın hedefini ve değerini görebilme açısından önemli bir faktördür. Aynı şekilde, epistemolojik tecrübesizlik de insanların sergilediği sınırlı tartışmacı uslamlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Neticede Kuhn, bireylerin epistemolojik inançlarını üç kategoride toplamıştır.

2.5.5.1. Mutlakçılar (Absolutists)

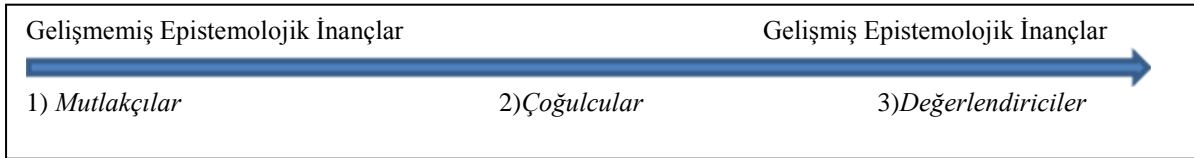
Bilginin kesin ve mutlak olduğunu düşünmekte, gerçekleri ve uzmanların bilgisini bilmenin temeli olarak varsaymaktadırlar.

2.5.5.2. Çoğulcular (Multiplists)

Uzmanların bilgisinin kesinliğinden şüphe duymakta, uzmanlar arasındaki tutarsızlık ve görüş ayrılıkları nedeniyle bilginin mutlaklığını kabul etmemekte, gerçekler üzerinde kendi duygularına ve düşüncelerine ağırlık vererek kendi düşüncelerinin uzmanlarıinkiyle eş değer olabileceğini düşünmektedirler.

2.5.5.3. Değerlendiriciler (Evaluatists)

Kesin ve mutlak bilginin varlığını reddetmekte, uzmanların bilgisinin kendi bilgilerinden daha doğru olabileceğine ve kendi görüşlerinin diğer görüşlerle kıyaslanması ve değerlendirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar (Hofer ve Pintrich, 1997; Hofer, 2001; Deryakulu, 2004).



Şekil 11: Yansıtıcı (Düşünsel) yargı modeli boyutları

2.5.6. Schommer'in Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Modeli

Perry (1970) ve onu izleyen diğer araştırmacıların epistemolojik gelişim modellerinin hepsi bilgi ve bilme ile ilgili düşünce ve inançları kapsayacak biçimde gelişimin belirli bir sırayı izlediği tek boyutlu olarak ele alınmıştır. Bu modellerin gelişim aşamaları incelendiğinde, bireylerin ilk aşamada bilginin kesin, mutlak ve değişmez olduğuna ve uzman kişiler tarafından bildirildiğine inandıkları; sonraki aşamada bilginin kesin ve mutlak olamayacağını, uzmanların her şeyi bilemeyeceğini ve kendi görüş ve düşüncelerinin de eş değer düzeyde geçerli olabileceğini inandıkları; bu aşamadan sonra da bilginin bilen kişi tarafından eldeki bağlama göre oluşturulduğuna ve bu bağlama göre doğru ya da yanlış olabileceğine inandıkları görülmüştür (Deryakulu, 2004).

Schommer'in araştırması, altı önemli başlıkla önceki araştırmalardan farklılık göstermektedir. Bu farklılıkları şöyle maddelendirmek mümkündür (Boden, 2005):

1. Schommer, öğrenmeye ilişkin inançları da dikkate almıştır.
2. Schommer, farklı inançlar ileri sürmektedir.
3. Schommer'in modeli, bağımsız inançların aynı oranda ve hızda geliştirilemeyeceği hipotezini içermektedir.
4. Schommer'in teorisi "denge" ihtiyacı üzerinde durmuştur.

5. Schommer, epistemolojik inançlar için bir terminoloji oluşturmuştur.

6. Schommer, epistemolojik inançları incelemek için nicel araştırma metodolojilerinden yararlanmıştır.

Schommer epistemolojik inanışlarla ilgili çok boyutlu modelini geliştirirken Perry (1970)'nin çalışmasının yanı sıra Schoenfeld'in öğrenmeyle, Dweck ve Leggett'in zekâyyla ilgili öncü çalışmalarının sonuçlarını da değerlendirmiş ve kuramsal olarak yukarıda da açıklandığı gibi bilginin yapısı, kaynağı ve kesinliği ile öğrenme sürecinin hızı ve denetimi ana çerçevesini belirlemiştir. Ardından bu ana boyutları içeren 63 maddeden oluşan bir epistemolojik inanışlar ölçeği geliştirmiştir. Schommer'ın bu ölçeği öğrenme ve bilgi ile ilgili çeşitli ifadelerden oluşur. Örneğin; “Bilim insanları kesinlikle gerçeğe ulaşabilirler” gibi ifadeleri içeren ölçek bireylerin bu ifadelere ne kadar katılıp katılmadıklarını belirtecekleri şekilde hazırlanmıştır (Deryakulu, 2004; Schommer, 1998).

Schommer ölçeğini hazırladıktan sonra beş boyutlu yapının geçerliğini sınamak ve öğrenme süreciyle olan ilişkilerini belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalarda yaptığı faktör analizleri sonucunda epistemolojik inanışları;

- Basit Bilgi Boyutu
- Kesin Bilgi Boyutu
- Hızlı Öğrenme Boyutu
- Öğrenme Yeteneğinin Doğuştan Gelişi Boyutu

şeklinde sınıflandırmıştır. Bu boyutlar diğer epistemolojik inanış modellerindekinden farklı olarak birbirinden bağımsızdır ve her bir boyut öğrenme üzerinde farklı etkiler yaratabilmektedir (Deryakulu, 2004).

2.5.6.1. Bilgi basittir (Simple Knowledge) Boyutu

Bilgi basittir boyutu, bilginin yapısına ilişkin inançları içermekte ve bireyin bilginin birbirleriyle ilişkisiz tek tek parçaların birikiminden oluşan basit bir yapı mı, yoksa parçaların birbiriyle ilişkilendirilmesiyle oluşan karmaşık bir yapıya mı sahip olduğuna inandığını göstermektedir.

2.5.6.2. Bilgi Kesindir (Certain Knowledge) Boyutu

Bilgi kesindir boyutu, bilginin kesinliğine ilişkin inançları içermekte ve bireyin bilginin değişmez bir kesinlikte ya doğru, ya da yanlış olduğuna mı, yoksa bağlama göre değişebilen geçici doğrular ya da yanlışlar biçiminde kabul edilmesi gerektiğine mi inandığını göstermektedir.

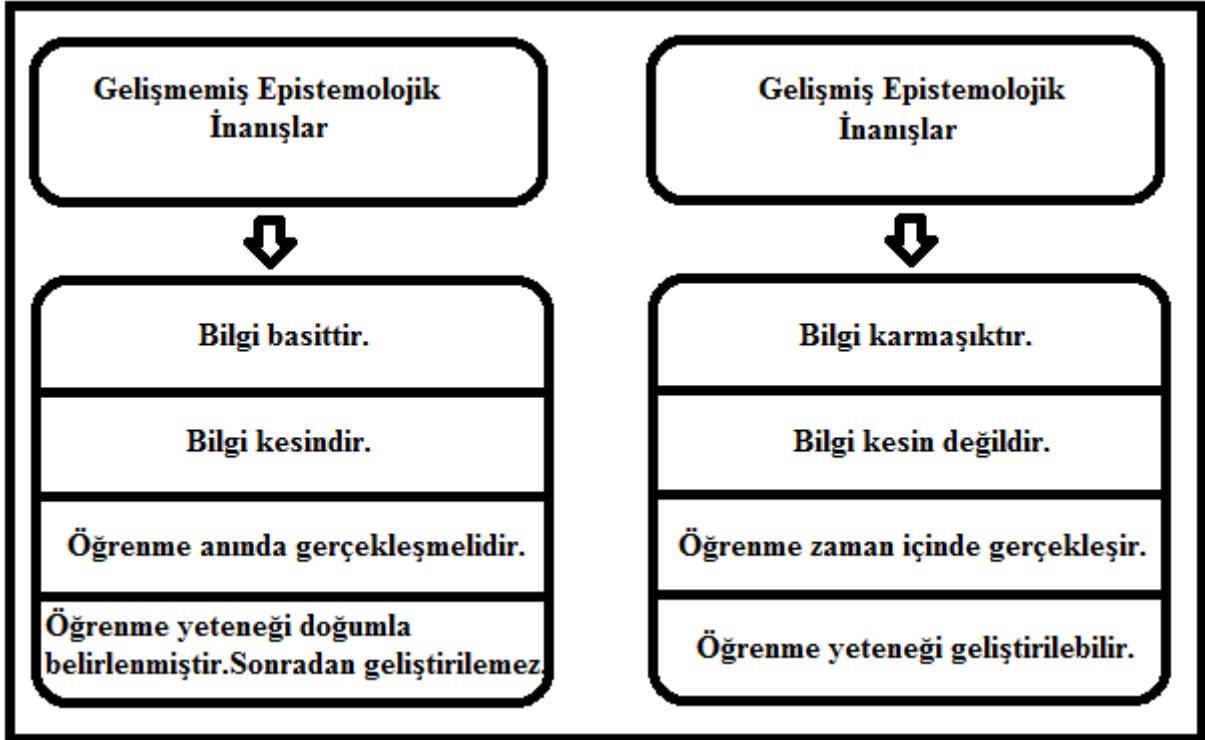
2.5.6.3. Öğrenme Hemen Gerçekleşir (Quick Learning) Boyutu:

Öğrenme hemen gerçekleşir boyutu, öğrenme sürecinin hızına ilişkin inançları içermekte ve bireyin öğrenmenin ya hemen gerçekleşmesi gerektiğine ya da asla gerçekleşmeyeceğine mi, yoksa zaman içinde gerçekleşebileceğine mi inandığını göstermektedir.

2.5.6.4. Öğrenme Yeteneği Doğuştandır (Innate Ability) Boyutu

Öğrenme yeteneği doğuştandır boyutu ise; öğrenme sürecinin denetimine ilişkin inançları içermekte ve bireyin öğrenme yeteneğinin doğuştan getirilen, genetik olarak belirlenmiş sonradan değiştiremez/geliştirilemez bir yetenek olduğuna mı yoksa bu yeteneğin eğitim ya da deneyimine bağlı olarak geliştirilebilen bir şey olduğuna mı inandığını göstermektedir (Deryakulu, 2006).

Schommer'ın dört boyutlu modelini Deryakulu (2004) gelişmemiş inanışlardan gelişmiş olanlara doğru aşağıdaki gibi şemalaştırmıştır:



Şekil 12:Schommer'in çok boyutlu epistemolojik inanç model boyutları

Schommer (1993), araştırmalarında epistemolojik inançlar ile okuduğunu anlama, akademik başarı arasında ilişki olduğunu bulmuş, sofistike inançların okuduğunu anlama, akademik başarı ve öğrenmede etkili olduğunu saptamıştır. Schommer aynı zamanda cinsiyet

değişkeninin öğrenmenin çabuk olduğu inancı için fark yarattığını ve öğrencilerin inançlarının üst sınıflarda daha olgunlaştığını saptamıştır. Kız öğrenciler öğrenmenin yavaş gerçekleştiğine daha çok inanmaktadırlar. Schommer ayrıca, yüzeysel inanç taşıyan ve bu yüzden de okuduğunu anlamada ve karmaşık bir problemi çözmeye zorluk yaşayan öğrencilerin aldıkları eğitimden dolayı bu inançları taşıdıklarını ve okul deneyimlerinin onları bu yönde etkilediğini düşünmektedir.

Epistemolojik İnanç Ölçeği, kalabalık denek gruplarında yapılan araştırmaları kolaylaştırmıştır. Daha önceleri tek tek deneklerle 2 saate yakın sürebilen görüşmeler ve bu görüşme kayıtlarının çözümlenmesi ile yürütülen inanç araştırmaları hem çok fazla zamana gereksinim duyulduğu, hem de araştırma teknikleri ve epistemoloji konusunda güçlü bir birikim gerektirdiği için araştırmacıları zorlamaktaydı. Ölçek yoluyla bireylerin epistemolojik inançlarını saptamanın kolay ve hızlı olarak gerçekleştirilebilmesi farklı araştırmaların yürütülmesine olanak sağlamış, ayrıca aynı anda pek çok deneğe ulaşma yolunu da açmıştır. Bireylerde bilişsel gelişimi irdelemek, eleştirel düşünceyi geliştirmeyi amaçlayan öğretim programlarının etkiliğini belirlemek ve öğrenme stratejileri, güdülenme, akademik başarı gibi öğrenme ile ilişkisi olan alanlar ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkileri incelemek için epistemolojik inanç ölçeklerine gereksinim duyulmuş, Schommer'in ölçeği bu alanda hem ilk hem de en yaygın kullanılan ölçek olmuştur (Hofer, 2001).

Epistemolojik inanç konulu araştırmalar, epistemolojik inançların akademik başarı, okulu değerli bulma okuduğunu anlama, problem çözme, öz-yeterlilik, öğrenme stilleri, öğrenme ve bilgi edinimi, öz-düzenleyici öğrenme, denetim odağı, ders çalışma stratejileri ve ders çalışma yaklaşımları, öğretim sırasında yaşanan stres ile yakın ilişkisi olduğu ortaya koymuştur (Kaleci, 2012). Dolayısıyla Schommer (1998) de belirttiği gibi epistemolojik inançlar öğrenme ile yakından ilintilidir. Günümüzde öğretme yerine öğrenmeyi koyan eğitim anlayışının benimsenmesi, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme hedeflerinin ön plana alınması nedeniyle bilgiye ve öğrenmeye ilişkin inançlar eğitim alanındaki sorulara yanıt bulunabilecek bir araştırma alanı olarak görülmektedir.

Tablo 1: Schommer'in 1989-2004 Yılları Arasındaki Çalışmalarının Özeti

	BAŞLIK	ARAŞTIRMA SORULARI (KONULARI)	BULGULAR ve SONUÇLAR
Schommer, M. (1990)	Kavrama düzeyi üzerinde bilginin doğasına ilişkin inançların etkisi	Öğrencilerin epistemolojik inançlarının bilgiyi kavrama düzeyleri üzerindeki etkisi nedir?	Öğrencilerin bilginin kesinliğine ne kadar çok inanırlarsa kesinliği olmayan bilgilerin yetersizliğine de o kesinlikte baktıkları; öğrenmenin ya hızlı gerçekleştiği ya da hiç gerçekleşmediğine ne kadar çok inanırlarsa ölçümleri algılamada ve değerlendirmede o kadar basit davrandıkları saptanmıştır.

Schommer, M. ve Dunnell, P. (1994)	Normal ve üstün zekâlı lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının kıyaslanması	Normal ve üstün zekâlı öğrencilerin epistemolojik inançlarında farklılıklar var mıdır?	Normal ve üstün zekâlı lise öğrencilerinin lise öğrenimlerinin ilk yıllarında epistemolojik inançları arasında kayda değer bir farklılık bulunmadığı; son yıllarına doğru üstün zekâlı öğrencilerin bilginin basit, kolay anlaşılır ve birbiriyle ilişkisiz olgular bütünü olduğu yönündeki inançlarının gittikçe zayıfladığı saptanmıştır.
Schommer, M. (1993)	Lise öğrencileri arasında bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin inançların karşılaştırması	Teknik ve sosyal bilimlerde okuyan öğrenciler arasında epistemolojik inançlar açısından bir fark var mı?	Bu öğrenciler arasında kayda değer bir fark yoktur, olan farklılıklar da özelden çok geneldir.
Schommer, M. (1993)	Lise öğrencilerinin epistemolojik gelişimleri ve akademik performansları.	Lise öğrencilerinin epistemolojik inançları zaman içerisinde nasıl bir gelişme göstermektedir?	Kesin bilgiye ve hızlı öğrenmeye olan inancın ilk ve son yıllar arasında değişiklik gösterdiği; hızlı öğrenmeye olan inancın akademik performansı öngördüğü; gelişmemiş/olgunlaşmamış epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha düşük olduğu saptanmıştır.
Schommer, M. (1994)	Epistemolojik inançların kavramsallaştırılması ve öğrenmedeki rolünün belirlenmesi	Schommer, bu çalışmada epistemolojik inanç modelini oluşturmaktadır.	Birbirinden bağımsız olan 4 veya 5 epistemolojik inanç olduğu; epistemolojik inançların öğrenme üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisinin bulunduğu; epistemolojik inançların eğitimsel ve bireysel deneyimlerden etkilendiği ve de zaman içinde değiştiği saptanmıştır.
Schommer, M.; Walker, K. (1995)	Epistemolojik inançlar etkinlik alanları açısından benzerlik gösterir mi?	Epistemolojik inançların özel bir etkinlik alanı var mıdır?	Epistemolojik inançların etkinlik alanları bakımından farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.
Schommer, M.; Dunnell, P. (1997)	Üstün zekâlı lise öğrencilerinin epistemolojik inançları	Üstün zekâlı lise öğrencilerin epistemolojik inançları gelişmiş/olgunlaşmış mıdır? Üstün zekâlı öğrencilerin gruplar içerisindeki epistemolojik farklılıkları nedir?	Üstün zekâlı öğrencilerin epistemolojik inançlarının farklılık gösterdiği saptanmıştır.
Schommer, M., Calvert, C. Garigliett, G. ve Bajaj, A. (1997)	Lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının gelişimi	1. Epistemolojik inançlar zaman içinde değişiklik gösterir mi? 2. Epistemolojik inançlarda tek bir cins katkısı olacak farklılıklar var mıdır?	Lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının birinci sınıftan son sınıfa doğru daha gelişmiş/olgunlaşmış hale geldiği saptanmıştır.
Schommer, M. ve Walker, K. (1997)	Epistemolojik inançlar ve okula yönelik tutumlar: Üniversiteye giriş ve üniversitede kalma hususunda göz önünde bulundurulması gerekenler	Epistemolojik inançlar öğrencilerin hatırlama yeteneğini etkiler mi?	Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının okula yönelik tutumlarını etkilediği; gelişmemiş/olgunlaşmamış epistemolojik inanca sahip öğrencilerin gelişmiş uygun çalışma stratejileriyle bireysel öğretime gereksinim duydukları saptanmıştır.
Schommer, M. (1998)	Yetişkinlerin okul, iş ve günlük yaşamdaki	Epistemolojik inançların yetişkinlerin yaşamları	Gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inançlar, bireyleri iş ve bireysel problemlerini çözme

	bilgiye ilişkin inançlarının rolü	üzerine etkisi nedir?	hususunda donatmaktadır.
Schommer-Aikins, M. (2002)	Epistemolojik inanç sistemi için geliştirilmiş teorik bir yapı	Schommer-Aikins zaman içerisinde değişiklik gösteren bireysel epistemolojik inançları hakkındaki düşüncelerini belirtmiş ve bu alandaki sonraki çalışmalar için önerilerde bulunmuştur.	Epistemolojik inançları öğrencilerin perspektifinden anlamak için çabalayan çalışmalara gereksinim vardır.
Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., ve Barker, S. (2003)	Biglan'ın akademik disiplinler sınıflamasını kullanan alanlara karşılık epistemolojik inançlar	Epistemolojik inançlar özel bir etkinlik alanı mıdır?	Üniversiteden mezun olmak üzere olan öğrencilerin epistemolojik inançlarının özel bir etkinlik alanı içermediği saptanmıştır.
Schommer-Aikins, M. (2004)	Epistemolojik. inanç sisteminin açıklaması: Düzenlenmiş sistematik model ve eşgüdümlü araştırma yaklaşımının tanıtılması	Schommer-Aikins bireysel epistemoloji için düzenlenmiş bir sistematik model önermiştir.	Çeşitli sistemlerdeki (motivasyon, duygu, biliş vb.) uzmanların bireysel epistemoloji üzerine çalışmalarında farklı araştırma metodolojileri (betimsel çalışmalar, deneysel çalışmalar vb.) kullandıkları saptanmıştır.

2.6. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARIN OLUŞUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Epistemolojik inançlarla ilgili yapılan çalışmalarda, bu inançların değişmez bir özellik olmadığı, zamanla, gelişebilen, değişebilen psikolojik bir özellik olduğu ve bu gelişimsel süreçte epistemolojik inançların bazı faktörler tarafından etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu faktörlerin başlıcaları; cinsiyet, yaş, yaşanılan yerleşim alanı, sınıf düzeyi, aile yapısı, anne-baba eğitim düzeyi ve mesleği, denetim odağı, öğrenim görülen alan, zihinsel gelişim ve not ortalaması, lise türü, içinde yaşanılan kültür, fakülte, sosyo-ekonomik durum, branş, uyruk, teknolojiyi kullanma vb. olarak sıralanmaktadır (Schommer, 1990; Schommer-Aikins ve Easter, 2006; Deryakulu, 2006; Hofer ve Pintrich, 1997).

2.6.1. Cinsiyet

Alan yazında cinsiyetle epistemolojik inançların ilişkisine odaklanan çalışmalarda, epistemolojik inançların cinsiyet faktöründen etkilendiğini ileri süren çalışmaların yanı sıra bu ilişkinin yeterince kanıtlanmadığını ileri süren görüşlere de rastlanmaktadır. Buna göre;

Paulsen ve Wells (1998) yapmış oldukları çalışmada, epistemolojik inançları bazı değişkenlere göre (öğrenim görülen alan, cinsiyet, yaş) incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; "Öğrenme Hemen Gerçekleşir" ve "Öğrenme Yeteneği Doğustandır" alt boyutunda kadınların erkeklere göre daha basit inançlara sahip oldukları, erkeklerin ise "Bilginin Basitliği" alt boyutunda kadınlara göre daha karmaşık inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Eroğlu ve Güven (2006) araştırmalarında, cinsiyete göre öğrencilerin epistemolojik inançların farklılık gösterip göstermediği sorusuna kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanca daha fazla sahip oldukları, erkek öğrencilerin ise öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inancı daha fazla taşıdıklarını bulgulamıştır. Bu farklılığın da ortaya çıkmasında kız öğrencilerle erkek öğrencilerin yetiştiriliş tarzlarının farklı olmasından kaynaklandığını söylemişlerdir.

Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010) epistemolojik inancın, öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç alt boyutları açısından cinsiyetler arasında anlamlı farklılık bulmuştur ve farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu gözlenmiştir.

Bu sonuçların aksine cinsiyet faktörünün epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmış çalışmalarda mevcuttur (Rakıcıoğlu, 2005; Karhan, 2007).

2.6.2. Yaş

Schommer (1990), çalışmasında yetişkinlerin, epistemolojik inancın alt boyutu olan öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç boyutunda daha gelişmiş inançlara sahip olduklarını belirlemiştir. Bu sonuçtan yola çıkararak bireylerin yaşı ilerledikçe öğrenme yeteneğinin doğuştan gelen sabit bir yetenek olmadığına ve zamanla geliştirilebileceğine dair güçlü bir inanca sahip oldukları söylenebilir.

Schommer (1993), aynı çalışmayı bir grup niversite ğrencisi ile gerçekleştirmiş, bu çalışmasında yaşı büyük olan öğrencilerin epistemolojik inancın alt boyutu olan tek bir doğru olduğuna inanç boyutunda daha gelişmiş inançlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Schommer, yaptığı her iki araştırmada öğrencilerin yaşlarının, onların epistemolojik inançlarını etkilediği sonucuna varmış ve yaşın, deneyimin bir göstergesi olduğunu ileri sürerek yaş ilerledikçe epistemolojik inançların geliştiğini belirtmiştir.

Bu sonuçların aksine yaş faktörünün epistemolojik inançların üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı sonucuna ulaşmış çalışmalarda mevcuttur (Kaleci, 2012).

2.6.3. Sınıf Düzeyi

Öğrencilerin epistemolojik inanç düzeyleriyle ilgili olarak ele alınan değişkenlerden birisi de sınıf düzeyidir. Sınıf düzeyinin değişken olarak kullanıldığı araştırmalar öğrencilerin bilginin ve öğrenmenin doğasıyla ilgili görüşlerinin sınıf düzeyinden etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca ğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe bilgi ve öğrenme ile ilgili inançlarının daha karmaşık hale gelebileceği düşünülerek niversite ğrencilerinin sınıf

düzeylerinin epistemolojik inançlardaki değişikliklere katkı sağlayıp sağlamadığı ve bu değişiklikleri açıklayıp açıklayamadıkları da araştırma konusu olmuştur (Eroğlu, 2004).

Paulsen ve Wells (1998), yapmış oldukları araştırmada sınıf düzeyiyle epistemolojik inançlar arasındaki ilişki ortaya koymak için öğrencileri iki grupta ele almışlardır. İlk grupta 1., 2. ve 3. sınıf öğrenciler; ikinci grupta ise 4. sınıf ve mezun öğrenciler bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin epistemolojik inançları ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yani öğrencilerin sınıf düzeylerinin, sahip oldukları epistemolojik inançlarına herhangi bir katkısı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Eroğlu ve Güven (2006), araştırmalarında öğrencilerin epistemolojik inançlarının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği sorusuna hemen hemen aynı cevapları verdikleri gözlemlemiştir. Sonuç olarak 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin epistemolojik inanç düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutunda gruplar arasında anlamlı fark bulunmazken, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 1. sınıf öğrencileri 4. sınıflara göre hem öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanca hem de tek bir doğrunun var olduğu inanca daha fazla sahiptirler. Bu durumun nedenleri arasında 1. sınıf öğrencilerinin eğitim ve bilgiye sahip olma konularında 4. sınıf öğrencilerine kıyasla eğitim yılı açısından daha az tecrübeye sahip oldukları söylenmiştir. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça epistemolojik inançlarının daha karmaşık hale geldiğini göstermiştir.

Karhan (2007) yapmış olduğu doktora tezi çalışmasında üniversite öğrenimi almış öğretmenlerin, üniversite mezunu olmayan öğretmenlerden, 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, 26 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerden daha sofistike inançlara sahip olduklarını tespit etmiştir.

Bu sonuçların aksine sınıf düzeyi değişkeninin epistemolojik inançların üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı sonucuna ulaşmış çalışmalarda mevcuttur (Rakıcıoğlu, 2005).

2.6.4. Akademik Alan-Bölüm Farklılıkları

Schommer ve Walker (1995), “Epistemolojik İnançlar farklı alanlarda benzer midir?” başlıklı araştırmalarında, “Farklı alanlardaki bireyler benzer epistemolojik inançlara sahip midirler?” sorusuna yanıt aramışlardır. Bu doğrultuda Schommer ve Walker (1995), aynı araştırma kapsamında iki ayrı çalışma gerçekleştirerek üniversite öğrencilerinin matematik

alanlarına yönelik epistemolojik inançları ve sosyal bilim alanlarına yönelik epistemolojik inançlarını oluşturan boyutlar arasında anlamlı düzeyde ilişkiler elde etmişlerdir. Araştırmacılar bu bulguyu, epistemolojik inançların öğrenim görülen alanlara genellenebileceği şeklindeki varsayımı destekleyen önemli bir kanıt olarak değerlendirmişlerdir.

Paulsen ve Wells (1998), araştırmalarında güzel sanatlar, sosyal bilimler, doğa bilimleri, eğitim bilimleri, işletme ve mühendislik alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları arasındaki farklılıkları incelemişlerdir. Yapılan analizler sonucunda, güzel sanatlar ve sosyal bilimler alanları katı-yumuşak, doğa bilimleri teorik-katı, eğitim bilimleri ve işletme alanları yumuşak-uygulamalı ve mühendislik alanları ise katı-uygulamalı olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak teorik alanlarda öğrenim gören öğrencilerin, uygulamalı alanlarda öğrenim gören öğrencilere göre epistemolojik inançların “Bilginin Basitliği”, “Bilginin Kesinliği” ve “Öğrenmenin Hızı” alt boyutlarında daha gelişmemiş/olgunlaşmamış inançlara sahip oldukları, yumuşak alanlarda öğrenim gören öğrencilerin ise katı alanlarda öğrenim gören öğrencilere göre bilginin kesinliği alt boyutunda daha gelişmemiş/olgunlaşmamış inanca sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrenim gördükleri alanlara göre farklılaştığı hipotezinin desteklenmekte olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) yapmış oldukları çalışmada epistemolojik inançlarla bölüm değişkeni arasında bir ilişkinin varlığını tespit etmişlerdir. Buna göre; Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı öğrencilerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programı öğrencilerinden daha gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt (2009) yapmış olduğu yüksek lisans tezi çalışmasında eğitim görülen alanların, öğrencilerin epistemolojik inançları üzerinde istatistiksel bir farklılığa neden olduğunu bulgulamıştır. Sayısal alanda eğitim gören öğrencilerin, sözel alandaki öğrencilere göre daha gelişmiş inançlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

2.6.5. Aile Yapısı ve Anne-Baba Eğitim Düzeyi

Schommer (1990), üniversite öğrencilerinin aile özelliklerinin ve eğitim geçmişlerinin epistemolojik inançları üzerinde belirleyici etkileri olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin, ailelerinin eğitim düzeyi ne kadar yüksekse, aile içinde ne kadar çok sorumluluk verilmiş ve kendi düşüncelerini oluşturmaları ne kadar çok desteklenmişse o düzeyde gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmüştür (Deryakulu, 2006).

Eroğlu ve Güven (2006), araştırmalarında ebeveynlerden anne eğitim durumu ile epistemolojik inançların farklılaşmasını incelemiş ve anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Baba eğitim durumu ve epistemolojik inançların farklılaşması incelendiğinde ise anlamlı farklılık bulmuşlardır. Bu sonuca göre babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul mezunu olan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı taşıdıkları tespit edilmiştir.

Eroğlu (2004), yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin baba eğitim durumu açısından epistemolojik inançları incelediğinde “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç” boyutunda gruplar arasında anlamlı fark bulmuşken diğer boyutlarda anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Yine aynı çalışmada öğrencilerin anne eğitim durumu açısından epistemolojik inançları incelediğinde hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulmamıştır.

Topçu ve Yılmaz-Tüzün (2009), yapmış oldukları çalışmada anne ve babası eğitimi aile çocuklarının epistemolojik inançlarının daha gelişmiş düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Oğuz (2008), anne-baba eğitim düzeyi değişkeninin epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

2.6.6. Akademik Başarı

Schommer, Calvert, Gariglietti ve Bajaj (1997) yapmış oldukları çalışmada, epistemolojik inançlar ile akademik not ortalamaları arasındaki ilişkide, öğrenmenin hemen gerçekteşmesi gerektiğine güçlü biçimde inanan lise öğrencilerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Schommer (1993) bir diğer çalışmasında, lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının genel akademik not ortalamalarını belirleyici olduğunu bulmuştur. Çalışma, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha düşük olduğunu göstermiştir (Deryakulu, 2006).

Üniversite yaşamında akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarı düzeyi düşük olanlara göre öğrenmenin gerçekteşmesinde çalışmanın gerekli olduğu inancına sahip oldukları ve bunun doğal bir sonucu olarak akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir (Kaleci, 2012)

BÖLÜM III

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. AKADEMİK İYİMSERLİK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

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

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

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

- Okuldaki ders araç-gereçlerinin, öğretim kaynaklarının çok olması ve okul yönetiminin öğretim süreçleri içerisinde öğretmene verdikleri destek ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasında çok güçlü bir ilişki vardır.

- Lise, ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlilikleri birbirleri ile karşılaştırıldığında, ilköğretim öğretmenlerinin, önemli bir farkla en yüksek öz yeterliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. İlköğretim öğretmenleri öğrenci başarısında, sınıf yönetiminde ve öğretimsel stratejilerde lise ve ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek öz yeterlik duygusuna sahiptirler.

Goddard ve Hoy (2004) tarafından 96 lisede yapılan bir çalışmada, ortak öz yeterlik ve

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

McGuigan ve Hoy (2006)'un Ohio eyaletindeki 40 ilkokul üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada akademik iyimserlik ile öğretmen çalışmalarını destekleyici okul ortamının (enabling bureaucracy) akademik başarı artışı üzerindeki rolü araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, ortak öz yeterlik, akademik vurgu ve öğretmen güveninin ikincil düzey bir faktör (akademik iyimserlik) ile temsil edilebileceği, akademik iyimserliğin sosyoekonomik statüyle güçlü pozitif bir ilişkisinin bulunduğu, sosyoekonomik statü kontrol edildiğinde bile destekleyici okul ortamıyla akademik iyimserlik arasında pozitif yönde önemli ilişkilerin görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, örgütsel bir değişken olan akademik iyimserliğin okul başarısını artırdığı saptanmıştır. Okul idarecileri okulda gerekli olan bürokrasiyi işbirliği içinde uyguladığı ve öğretmenleri çalışmalarını için desteklediği zaman okul akademik iyimserliğinde artma olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ve öğrencilerin övgü aldıkları, başarıları için ödüllendirildikten, okulda düzenli bir öğrenme ortamı olduğu ve yüksek akademik hedefler belirlendiği zaman ise okul akademik iyimserliğin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

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

Hoy, Gage ve Tarter (2006) Ohio eyaletindeki 75 ortaokulda 260 öğretmen üzerinde yaptıkları bir araştırmada, okulu düşünme (mindfulness) ve okuldaki güven arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışmada okuldaki güven meslektaş, idareci, öğrenci ve velilerine yönelik olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Benzer şekilde, okulu düşünme de okuldaki, idarecilerdeki ve meslektaşlardaki okulu düşünmeye yönelik öğretmen algılarından oluşmuştur. Çalışma sonunda problemleri yokmuş gibi algılamadan, dikkatli bir şekilde üzerlerine gitme, krize dönüşmeden sorunları önlemeye çalışma, dikkati öğrenme ve öğretmeye yöneltip, uzman görüşlerine uyma biçiminde tanımlanan okulu düşünme ile okuldaki güven arasında birbirini destekleyen pozitif yönde güçlü ilişkiler bulunmuştur. Bu

araştırmada meslektaşlardaki okulu düşünme algısının en güçlü yordayıcısının meslektaşlara güven olduğu; idarecilere, öğrenci ve velilere yönelik güvenin ise, öğretmen güvenine ek olarak, meslektaşlardaki okulu düşünme algısını önemli düzeyde yordadığı bulunmuştur.

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

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

Duffy-Friedman (2007, Aktaran: Yıldız, 2012) tarafından Midwestern eyaletinde biri başarı düzeyi yüksek, diğeri düşük iki lisede görev alan toplam 111 öğretmen üzerinde yapılan bir araştırmada; akademik iyimserlik bileşenleri arasındaki ilişkiler ve akademik iyimserliğin okul başarısında yordanmasındaki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonunda AYP (eyalet başarı kriteri) standartlarının % 100'ünü karşılayan başarı düzeyi yüksekokuldaki öğretmenlerle, AYP standartlarının % 25'ini karşılayan başarı düzeyi düşük okuldaki öğretmenlerin akademik iyimserlik bileşenleri standart puanları arasında bir fark olmadığı bulunmuştur. Başka deyişle, iki grubun Hoy tarafından tanımlanan standart puanları aynı aralıkta kalmış, bununla birlikte başarılı grup ortak öz yeterlik ve öğretmenlerin öğrenci ve velilere güveni bileşenlerinde; başarısız grup ise akademik vurgu bileşeninde daha yüksek puanlar almışlardır.

Woolfolk Hoy, ve Kurz (2008) tarafından yapılan çalışmada akademik iyimserlikle sınıf ve öğretmen düzeyindeki değişkenlerin ilişkileri incelenmiştir. Araştırma Ohio eyaletindeki 2045 ilköğretim okulundan rastgele örnekleme yoluyla seçilen 350 okul üzerinde yapılmıştır. Bununla birlikte örnekleme seçilen 350 okuldan 220'si uygulamaya katılmayı kabul etmişler

ve araştırmacılar bu okullarda görev yapan üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinden rastgele örnekleme yoluyla birer öğretmen seçmiş ve ölçekleri bu öğretmenlere posta yoluyla ulaştırmışlardır. Ölçeklerin postalandığı 351 öğretmenden 205 tanesi ölçekleri yanıtlayarak araştırmacılara geri postalamışlardır. Çalışmanın sonunda öğretmenin veli ve öğrencilere güveni, ortak öz yeterlik ve akademik vurgunun ikincil düzey bir faktör olan akademik iyimserlik tarafından açıklandığı ve sınıf değişkenleri (azınlık, HTV, kalp sorunu ya da uyuşturucu bağımlılığı gibi engelleri bulunan öğrenci sayısı) ile akademik iyimserlik arasında bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür. Aynı çalışmada öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık, insancıl sınıf yönetimi, öğrenci merkezli öğretim ve öğrencilerin sosyoekonomik seviyeleri ile akademik iyimserlik arasında ise pozitif ilişkiler bulunmuştur. Bu çalışmada ayrıca şehir merkezlerindeki öğretmenlerin, şehrin banliyölerinde ya da kırsal bölgelerde görev alan öğretmenlerden daha yüksek akademik iyimserlik düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

Wagner (2008, Aktaran Yıldız, 2012) tarafından Virginia eyaletindeki ortaöğretim kurumlarında çalışan 1218 öğretmen üzerinde yapılan bir çalışmada örgütsel yurttaşlık, öğrenci başarısı ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenin veli ve öğrencilere güveni, ortak öz yeterlik ve akademik vurgu bileşenlerinin akademik iyimserlik gizil değişkeni tarafından açıklandığı bulunmuştur. Ayrıca Biyoloji, Amerikan Tarihi, İngilizce okuma ve yazma (yazmada en az önemli) derslerindeki okul başarısıyla akademik iyimserlik arasında pozitif yönde önemli ilişkiler saptanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin sosyoekonomik seviyelerinin başarı üzerindeki etkisi kontrol edildiğinde bile iyimserliğin başarıyı açıklayan önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada örgütsel yurttaşlık ile iyimserlik arasında güçlü pozitif yönde ilişkiler bulunurken; sosyoekonomik seviyenin etkisi kontrol edildiğinde öğrenci başarısı ile örgütsel yurttaşlık arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2010) tarafından Ohio eyaletinde bulunan 14 okulda görev yapan 260 sınıf öğretmeni üzerinde yaptıkları çalışmada akademik iyimserlik ile bileşenleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen genel uyum katsayıları, kuramsal modelin veride gözlenen değişimi tam olarak açıklamadığını göstermiş ve araştırmacılar üç boyutlu kuramsal yapıyı değiştirmeksizin değişim indekslerine bağılı modele hata kovaryansları ekleyerek modelin uyumunu yükseltmişlerdir. Bu araştırmada ayrıca öğretmenlerin genel yaşam iyimserlikleri ve destekleyici okul ortamı (kararlara katılma, iki yönlü iletişim, farklılıklara saygı, problemleri fırsatlar olarak görme, güven oluşturma ve hatalardan ders çıkarma) ile akademik iyimserlikleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Schumacher (2009), 56 ilköğretim okulunda ortak öz yeterlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma sonucunda, 3-5. sınıfların okuma ve matematik başarıları ile öğretmenlerin ortak öz yeterlik arasında pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin düşük sosyoekonomik seviyeleri kontrol edildiğinde, öğrencilerin okuma başarılarıyla öğretmenlerin ortak öz yeterlikleri arasında pozitif olmasına karşın istatistiksel bakımdan önemli olmayan ilişkiler saptanmıştır (Aktaran: Yıldız, 2011).

Yıldız, (2011) Hoy ve arkadaşları (2006-2009) tarafından geliştirilen Akademik İyimselik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarını Türkçeye uyarlamıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, 2009-2011 eğitim ve öğretim yıllarında Kastamonu merkez il ve ilçelerde bulunan, resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden elde edilen ölçümler üzerinde yapılmıştır. Bu çalışma üç katılımcı grup ile gerçekleştirilmiştir. İlk grup 650, ikinci grup 224, üçüncü grup ise 653 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu gruplardan ayrı olarak test tekrar test güvenilirlik çalışması için de 50 öğretmene ölçekler iki hafta ara ile uygulanmıştır.

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

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

elde edilememiştir. Bu çalışmadan ayrı olarak, ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında uygulanan İyimserlik ve Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçekleri ile Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formunun ilişkisi -.43 ile .19; Öğretmen Formunun ilişkisi -.21 ile .34 aralığındadır. Ayırt etme geçerliği kapsamında uygulanan Öfke ve Utangaçlık Ölçekleri ile Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formunun ilişkisi -.08 ile .42; arasında bulunmuştur. Bu sonuçlar Akademik İyimserlik Ölçeği maddelerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği şeklinde yorumlanmıştır.

Erdoğan (2013), Ankara ili merkez ilçelerinden seçilen 27 ilköğretim okulunda görevli 600 öğretmen üzerinde ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın yordayıcılıklarını incelemiştir. Tabakalı örnekleme tekniğinin kullanıldığı araştırma betimsel bir çalışmadır.

- Araştırma sonuçları öğretmenlerin öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeylerinin pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir

- Başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın öz yeterliğin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

- Öğretmenlerin öz yeterliklerini başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın, başarı algılarını ise akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın pozitif yönlü olarak etkilediğini göstermektedir.

- Öğretmenlerin öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeyleri cinsiyete göre değişmemektedir.

- Öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik ve mesleki haz düzeyleri arasında artan kıdem yılı lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir.

- Öğretmenlerin başarı algısı, akademik iyimserlik ve mesleki haz düzeylerinin okul hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ve umut düzeylerinin okul hizmet süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna varılmıştır.

Yalçın (2013), Ankara ili merkez ilçelerinden seçilen 20 ilköğretim okulunda görevli 406 öğretmenden üzerinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişkilerin incelemiştir. Örneklemin belirlenmesinde tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup ilişkisel tarama modelinin kullanılmıştır.

Araştırmada çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, algılanan stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Fakat branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Yaş grupları arasında psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algı düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülürken, kıdem değişkenine bağlı olarak mesleki tükenmişlik ve algılanan stres düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile algılanan stres arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, araştırmada akademik iyimserlik ile psikolojik dayanıklılık arasında da pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Son olarak algılanan stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserliğin, mesleki tükenmişliğin anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna varılmıştır. Mesleki tükenmişliğin en güçlü yordayıcıları sırasıyla algılanan stres ve psikolojik dayanıklılıktır. Araştırmada tükenmişliğin yordayıcıları olarak kişisel değişkenler kullanılmıştır. Tükenmişliği yordamada örgütsel değişkenleri ele alacak çalışmaların, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algı düzeylerini anlamada etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çoban (2010), Malatya il merkezinde bulunan 32 resmi ilköğretim ve ortaöğretim okulunda çalışan 671 öğretmene üzerinde okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelemiştir.

Araştırma sonuçlarına göre;

- Erkek öğretmenlerin okullarına ilişkin akademik iyimserlikleri kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir ve erkek öğretmenler kendilerini örgütlerine daha bağlı hissetmektedirler.

- Akademik iyimserliğin alt boyutlarında, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre öz yeterlik açısından kendilerini daha yeterli hissetmektedirler.

- İlköğretim okulu öğretmenleri, ortaöğretim okulu öğretmenlerine göre akademik iyimserliğin öz yeterlik alt boyutunda kendilerini daha yeterli hissetmekte ve ortaöğretim okulu öğretmenleri, ilköğretim okulu öğretmenlerine göre öğrencilere ve velilere daha çok güvenmektedirler.

- Kıdemi 21 yıldan fazla olan öğretmenler öğrencilerine ve velilerine daha çok güvenmektedirler ayrıca örgütsel bağlılıkları da diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

- Öğretmen sayısı 26-50 arası olan okulların akademik iyimserlikleri hem toplamda hem de ölçeğin alt boyutlarında diğer okullara göre daha üst düzeyde; 1-25 arası öğretmene sahip okullarda ise örgütsel bağlılık diğer okullara göre daha üst düzeydedir.

- Öğrenci sayısı az olan okullar, öğrenci sayısı çok olan okullara göre akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık açısından daha üst düzeydedir.

- Okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde bir ilişki vardır.

Çelik (2015), tarafından sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi için her coğrafi bölgeden bir il esas alınarak ilkokullarda görev yapan toplam 630 öğretmen üzerinde çalışma yapmıştır. İlişkisel araştırma modeli kullanılan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak akademik iyimserlik (okul formu) ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular göre şu sonuçlara ulaşılmıştır: Akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutu puanları ile akademik iyimserlik ölçeği orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutu puanları ile akademik iyimserlik ölçeği yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Akademik iyimserlik ölçeği akademik vurgu alt boyutu puanları ile akademik iyimserlik ölçeği yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Akademik iyimserlik ölçeği ile alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde kolektif yeterlik alt boyutu ile .62, güven alt boyutu ile .86 ve akademik vurgu alt boyutu ile .87 ilişki saptanmıştır. Akademik iyimserlik ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği arasındaki ilişki ise, .38 ile orta düzeyde belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular demografik değişkenlere göre incelendiğinde ise, akademik iyimserlik ölçeğinin güven ve akademik vurgu alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bundan başka çalışmada, yeni eğitim-öğretim programındaki hâkimiyet durum düzeylerinin yüksek olduğunu ifade eden öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik boyutu ortalamaları da yüksek çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre akademik iyimserlik ölçeği alt boyutu bileşenleri arasında istatistiksel anlamda farklılık saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre akademik iyimserlik ölçeği ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği bileşenleri arasında istatistiksel anlamda farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları bölge ve yeni program ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutu puanları üzerindeki ortak etkisinin de manidar olduğu belirlenmiştir.

Uzun (2014), sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu bireysel değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi Ankara ili merkez ilçelerinden seçilen 19 ilkokulda görev yapan 398 sınıf öğretmeni üzerinde incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinin

kullanıldığı betimsel bir çalışma olup, örneklemin belirlenmesinde seçkisiz oranlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok evrenselcilik en az ise güç değerine yöneldikleri, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmen görüşlerinde farklılıklar ortaya çıkardığı görülmüştür. Öğretmenlerin genel akademik iyimserlik düzeylerinin iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşılmış; cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları değer tipleri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ve değer tiplerinin, akademik iyimserliğin anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

3.2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLA İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Chan (2003), 10. sınıfta okuyan Hong Kong’lu bir grup öğrencinin, epistemolojik inanışlarını, kimyaya ait kavramsal değişimlerini ve epistemolojik inanışları ile kavramsal değişimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bilgi seviyeleri birbirine yakın olan öğrencileri kontrol ve deney grubu diye iki gruba ayırmıştır. Kontrol grubunda yapılandırmacı eğitim anlayışıyla, kontrol grubundaki öğrencilerde ise klasik yani geleneksel öğretim yaklaşımıyla ders işlenmiştir. Öğrencilerin epistemolojik inanışlarının ölçümü için 28 maddeden oluşan 4 boyutlu Epistemolojik İnanış Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan tüm çalışmaların sonucuna göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı görülmüştür. Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla ders işlenen deney grubunun epistemolojik inançlarının, geleneksel öğretim yaklaşımıyla ders işlenen kontrol grubuna göre daha fazla geliştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencinin kullandığı öğrenim yöntemiyle epistemolojik inanışları ve kavramsal değişimleri arasında sıkı bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

394 Yunan lise öğrencilerinin fiziğe ait epistemolojik inanışları ile öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır (Stathopoulou ve Vosniadou, 2006, Aktaran: Karhan, 2007). Çalışma üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşaması öğrencilerin epistemolojik inanış düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci aşaması öğrencilerin Yunan Epistemolojik İnanış Ölçeği (GEBEP) ile ölçülen epistemolojik inanışlarıyla fiziği öğrenmeleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın üçüncü aşamasında ise birinci ve ikinci aşamadaki sonuçları bağımsız öğrenciler üzerinde analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda fiziğin öğrenilmesi ile öğrencinin epistemolojik inancı arasında sıkı bir ilişki bulunmuştur. Fizik hakkında gelişmiş inanca sahip olan ve fizik hakkında sofistik

düşünen öğrencilerin, fiziği anlamalarında yardımcı bir etken olduğu görülmüştür.

Hong Konglu 385 öğretmen adayının, öğrenme ve öğretme yaklaşımları ve ile epistemolojik inanışları arasında ki ilişkiyi inceleyen Chan ve Elliott (2004); araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının epistemolojik inanışları, öğretme ve öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarını yönlendirildiği bulgusuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının kültürel ve sosyal ortamdan etkilendiği görülmüştür. Ayrıca, Hong Konglu öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inanış ortalamalarının, batı kültürlerinde (benzer örneklerde) gerçekleştirilen araştırmalarda elde edilen ortalamalardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Fiziğe ait epistemolojik düşünceleri ve kavramsal değişimlerini inceleyen May ve Etkina (2002) mühendislik fakültesinin birinci sınıfında okuyan 200 öğrenciyle bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda yapılan sınavdan yüksek not alan öğrencilerin, yani kavramsal gelişimi yüksek olan öğrencilerin, kendini ifade etme kabiliyetlerinin de yüksek olduğu ve bilgi ve öğrenme hakkında ki inanışlarının farkında oldukları gözlemlenmiştir. Epistemolojik inanışlarının gelişmesi için öğrencilerin bilgi ve öğrenme hakkında ki görüşlerinin farkında olmaları gerekir. Ayrıca araştırma sonucunda öğrencilerin kavramsal gelişimi onların epistemolojik inanışlarıyla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Aktaran: Kaplan, 2007)

Cano (2005), 12-14 (ortaöğretim 1), 14-16 (ortaöğretim 2) ve 16-18 (ortaöğretim 3) yaşları arasında toplam 1600 ortaöğretim düzeyi öğrencisini kapsayan çalışmada öğrencilerin cinsiyet, yaş gibi faktörler ışığında epistemolojik inanışlarının değişimini ve epistemolojik inanışlarının akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Ölçme aracı olarak EQ (Epistemological Questionare) Epistemolojik İnanış ve LPQ (Learning Process Questionare) Öğrenme Süreci Ölçeği kullanılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin dönem boyunca akademik başarıları hakkında bilgi toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin eğitim sürecinde epistemolojik inanışları ve öğrenme yaklaşımlarının değişime uğradığı, ikincisi ise epistemolojik inanışlarla akademik başarı arasındaki ilişkisini öğrencinin öğrenme yaklaşımlarını da etkilediğidir.

Varaki (2003), ilkokul ve ortaokul müdürlerinin epistemolojik inançları ve liderlik stilleri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmada, müdürlerin epistemolojik inançları ve benimsedikleri liderlik stilleri arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lise müdürlerinin ilkokul müdürlerine oranla daha gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduklarını ve lise müdürlerinin ilişki odaklı liderlik stilini, ilkokul müdürlerinin ise özel liderlik stilini daha fazla kullandıklarını saptamıştır.

Kardash ve Howell (2000), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ve basılı bir

öğretim materyaliyle çalışırken kullandıkları bilişsel bilgi işleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Buna göre, öğrencilerin öğrenmenin anında değil, zaman içinde gerçekleşeceğine inandıkları oranda farklı türde bilişsel bilgi işleme stratejisi kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır (Aktaran: Karhan, 2007)

Tsai (2000), öğrencilerin epistemolojik inançları ile yapılandırmacı öğrenme ortamını algılayışları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve öğrencilerin gerçek öğrenme çevrelerinin kendi tercihleri doğrultusunda değil, yapılandırmacı bir yönlendirmeye oluşturulduğunu algılamaya eğilimli olduklarını ortaya koymuştur. Tsai'nin bu araştırmasından çıkarılan bulguların ana düşüncesi, öğretmenlerin bilimsel bilgiye epistemolojik yönelimi söz konusu olan öğrencilere karşı daha dikkatli davranmaları ve onların öğrenme deneyimlerini şekillendiren tercihlerini yönlendirmeye çalışmaları gerektiğidir.

Özkal, Tekkaya, Çakıroğlu ve Sungur (2007), 1152 sekizinci sınıf öğrencisine bilimsel epistemolojik inanışların, yapılandırmacı öğrenim ortamının, fen bilimlerine yönelik tutumun, cinsiyetin ve ön bilginin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarındaki rolünü araştırmak amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Çalışmanın T-test sonuçları şu anki öğrenim ortamlarının öğrencilerin istedikleri öğrenme ortamlarıyla örtüşmediğini göstermiştir. Öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenecekleri, bilimi sınıfta iletişim kurabilecekleri, gerçek hayatla ilişkilendirebilecekleri ve bilimsel bilginin oluşumunu yaşayabilecekleri fırsatların daha çok olduğu yapılandırıcı öğrenim ortamlarını tercih etmektedir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre ise anlamlı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin bilimsel bilginin değişebileceğine inandıkları, fen bilimlerine karşı olumlu tutum geliştirdiklerini, ön bilgilerinin yüksek olduğunu ve öğrenim ortamlarını yapılandırıcı bulduklarını göstermiştir. Diğer taraftan, ezberle öğrenim yaklaşımını benimseyen öğrencilerin bilimsel bilginin kesin olduğu ve değişmediğine inandıkları, fene karşı pozitif tutum geliştirdikleri ve ön bilgilerinin düşük olduğu bulunmuştur. Ezberle öğrenim yöntemini benimsemiş öğrenciler öğrenme ortamlarını kontrolü paylaşma bölümü dışında yapılandırıcı bulmuşlardır. Mevcut öğrenim ortamları esas alındığında çoklu regresyon analizi fen bilimlerine karşı tutumun anlamlı ve ezberle öğrenim yaklaşımlarını en iyi tahmin ettiğini göstermiştir.

Aksan (2006), 208 üniversite öğrencisi üzerinde öğrencilerinin epistemolojik inanışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı fakülte, bölüm ve cinsiyet gibi demografik özelliklerin; epistemolojik inanış ile problem çözme becerileri arasında ilişkiye etkisini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Araştırmada Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından geçerlik ve güvenilirliği saptanmış olan Epistemolojik İnanış Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin epistemolojik inanışları

problem çözüme becerilerinde anlamlı farklılaşmalara neden olmaktadır. Ayrıca öğrenmenin zaman içerisinde çabaya bağlı olarak gerçekleştiğine inanan öğrenciler, problem çözme sürecinde daha düşünen ve değerlendirici bir yaklaşım içerisine girmektedirler. Bilginin bağlama göre değişebilen geçici doğru ya da yanlışlar biçiminde kabul edilmesi gerektiğine inanan öğrenciler ise problem çözme sürecinde değerlendirici yaklaşımı daha fazla sergilemektedirler.

Deryakulu ve Büyüköztürk (2002), Schommer (1998) tarafından geliştirilen epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini saptamaya yönelik olarak Ankara'da bulunan devlet üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin örneklemini oluşturduğu bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada gerçekleştirilen analizler sonucunda, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) Schommer (1998) tarafından geliştirilen özgün ölçekten farklı olarak, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç biçiminde üç faktörlü bir yapıyla açıklanan ve toplam 35 maddeden oluşan bir epistemolojik inanç ölçeği elde etmişlerdir.

Deryakulu ve Büyüköztürk (2005), epistemolojik inanç ölçeğinin yeniden incelenmesiyle cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılmasına yönelik olarak bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Üniversite öğrencilerini kapsayan araştırmada, epistemolojik inanç ölçeğinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç biçiminde üç faktörlü yapısının onaylanmakta olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bununla birlikte, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği alanlarında öğrenim gören öğrencilerin bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği alanlarında öğrenim gören öğrencilerden öğrencilerinden daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu bulguları, araştırmadan elde edilen önemli bulgular arasında yer almaktadır. Deryakulu ve Büyüköztürk (2005), kız ve erkek öğrenciler arasında gözlemlenen öğrenmenin doğasına ilişkin epistemolojik inanç farklılıklarının, kız öğrencilerinin başarılarının çalışmalarına, erkek öğrencilerin başarılarının ise yeteneklerine bağlanmasına ilişkin sosyo-kültürel temelden kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada, öğrenim görülen alanlara yönelik olarak öğrencilerin epistemolojik inançları arasında gözlemlenen farklılıklar ise, ağırlıklı olarak eğitimi alınan disiplinin öğrencilerin epistemolojik inançları üzerindeki etkisiyle açıklanmıştır.

Deryakulu (2002), eğitim alanının farklı programlarında (Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği) ve farklı düzeylerinde öğrenim gören (1. ve 4. sınıflar) öğrencileri kapsayan araştırmasında, öğrencilerin denetim odaklarıyla

epistemolojik inançlarının öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, iç denetim odağı yönelimli öğrenciler yazılı öğretim materyalini kavramalarını, dış denetim odağı yönelimli öğrencilere göre daha sık denetlemekte; öğrenmenin yeteneğe bağlı olmadığına inanan öğrenciler, metine dayalı denetim türünü kullanmakta ve 4. sınıftaki öğrenciler anlamlandırmaya dayalı denetim türünü birinci sınıftaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde fazla kullanmaktadırlar. Diğer taraftan, araştırmada program türüne göre ne kavramayı denetleme düzeyi ne de kavramayı denetleme türüne ilişkin olarak anlamlı düzeyde bir farklılık elde edilememiştir.

Aksu, Demir ve Sümer (2002), ilköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin matematik hakkındaki inançlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri betimsel çalışmalarında, öğrencilerin matematik hakkındaki inançlarının sınıf düzeyi ve matematik başarıları açısından farklı olduğu, ancak cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği bulgularını elde etmişlerdir. Buna göre, 4 ve 5; 4 ve 6; 4 ve 7; 6 ve 8. sınıflar arasında matematik öğrenme sürecine ilişkin inanç boyutunda, 4 ve 6; 4 ve 7. sınıflar arasında ise matematiğin doğasına ilişkin inanç boyutunda anlamlı farklılıklar söz konusudur. Aksu ve arkadaşları (2002) bu farklılıkların, sınıf çevresi ve öğrenme yaşantılarının niteliğinde meydana gelen değişimlerin öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını etkilemelerinden kaynaklanmakta olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öngen (2003), araştırmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla öğrencilerin epistemolojik inançlarından problem çözme davranışlarının ne oranda yordanabileceğini incelemiştir. Öngen (2003)'in araştırmasından elde edilen bulgular, öğrencilerin epistemolojik inançları arasında sınıf düzeylerine (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) göre anlamlı düzeyde bir farklılığın söz konusu olmadığını; kız öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna erkek öğrencilere göre daha az inanma eğiliminde olduklarını ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunun problem çözme stratejilerini yordama da önemli olduğunu göstermektedir.

Deryakulu ve Bıkmaz (2003), Pomeroy (1993) tarafından geliştirilen bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğini Türkçeye uyarlamak ve geçerlik ve güvenirliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, 50 maddelik özgün ölçekten farklı olarak 30 maddelik bir ölçek elde etmişlerdir (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003). Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından elde edilen ölçek, özgün ölçeğin geleneksel bilim anlayışı, geleneksel fen bilimleri anlayışı ve geleneksel olmayan bilim anlayışı biçimindeki üç faktörlü yapısından farklı olarak, bir uçta geleneksel diğer uçta da geleneksel olmayan bilim anlayışına ilişkin inançları yansıtan iki kutuplu ve tek faktörlü bir ölçektir.

Deryakulu (2004), üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç faktörünün öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden tutum, güdülenme, ana düşünceleri seçme, bilgi işleme, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin; öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç faktörünün güdülenme, tutum, kaygı, zaman kullanımı, konsantrasyon, ana düşünceleri seçme ve test stratejilerinin; tek bir doğrunun var olduğuna inanç faktörünün ise güdülenme, kaygı, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulguları elde edilmiştir. Bu sonuca göre, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanan öğrenciler öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanan öğrencilere göre okula ve akademik görevlere yönelik daha olumlu tutumlara ve daha yüksek güdülenmişlik düzeylerine sahiptirler. Ayrıca, bu öğrenciler çalışmalarına ayıracakları zamanı önceden planlamakta; dikkatlerini çalıştıkları konu üzerinde daha fazla yoğunlaştırabilmekte; daha az sınav kaygısı yaşamakta; öğretim materyalindeki önemli noktaları daha iyi belirleyebilmekte; bilgi işleme stratejilerini daha etkin kullanmakta; öğrenme sürecinde destekleyicileri, kendilerini değerlendirme stratejilerini ve sınav stratejilerini daha etkili kullanabilmektedirler. Bunlarla birlikte, tek bir doğrunun var olduğuna inanan öğrenciler, öğrenilenlerin kalıcılığını destekleyici materyalleri daha fazla kullanmakta; okulda başarılı olabilmek için daha fazla güdülenmekte ve öğrendiklerini sınamak amacıyla stratejileri daha fazla kullanmaktadırlar. Diğer taraftan, tek bir doğrunun var olmadığına inanan öğrenciler ise, akademik bir görevi yerine getirirken ya da ders çalışırken tek bir doğrunun var olduğuna inanan öğrencilere göre daha az kaygı duymaktadırlar.

Rakıcıoğlu (2005), İngiliz dili eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretmen yeterliği inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri bağlamında öğrencilerin epistemolojik inançları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık elde edilememiştir. Ancak, öğretmen adaylarının öğretmen yeterliği inançlarına ilişkin olarak sınıf düzeyi ve cinsiyetleri kapsamında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bunlarla birlikte Rakıcıoğlu (2005), öğretmen adaylarının bilginin mutlak olduğuna ve otoriteden edinildiğiyle birlikte, öğrenme yeteneğinin hızlı ve doğuştan gelen bir yetenek olduğuna inandıklarını, kendilerini öğretmenlik mesleğine hazır olarak algılamadıkları ve epistemolojik inançlarıyla yeterliliğe ilişkin inançlarının, algılamalarını olumlu ya da olumsuz olarak etkilediği bulguları da elde edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

4.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2011). Tarama modeli ile yapılan araştırmaların iki sınırlılığı vardır. Bu sınırlılıklar veri bulma ile kontrol güçlükleridir. Çünkü tarama modeli ile yapılan araştırmalarda çok sayıda obje ya da denek kullanılmalıdır ve bu deneklere belirli zaman diliminde ulaşmak oldukça güçtür. Tarama modelinin genel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- 1) Tarama modellerinde, bir evreni temsil eden örneklem üzerinde çalışılır.
- 2) Araştırma sorularına yanıtlar, doğrudan doğruya araştırmaya katılan kişilerden alınır. Yanıtlayıcılar yanıtlarını yazılı ya da sözel olarak belirtirler.
- 3) Araştırma evreni temsil eden bir grup üzerinde yürütüldüğü için, araştırma sonuçları genellenebilir.
- 4) Tarama modelleri araştırması, doğal koşullarla yürütülür.

4.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini, 2013-2014 öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan 983.423 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada tesadüfi küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ülke çapında yapılan araştırmalarda örnekleme girmesi gereken elemanlara ulaşmak genellikle güçtür. Bu durumda küme örnekleme yöntemi kullanılabilir. Küme örnekleme yönteminde evren küme adı verilen gruplara ayrılır, her küme bir örnekleme birimi olarak tanımlanır. Tesadüfi olarak seçilen kümeler bir araya getirilerek örneklem oluşturulur (Çömlekçi, 2001).

Çalışma örneklemini oluşturan öğretmenlerden 910 öğretmenin 72’sinin, ölçekte yer alan soruları cevapsız bırakmaları ya da eksik doldurmaları nedeniyle doldurdukları ölçek formları değerlendirme kapsamına alınmamış, 838 ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın örneklemini 838 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşına, kıdemine, eğitim durumuna, eğitim sayısı, çalıştıkları okul türüne, görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına, okulun bulunduğu yere, okuldaki öğrenci sayısına, öğretmenlerin görev yaptığı bölgelere göre frekans ve yüzdeler dağılımları Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2: Araştırma Katılan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Erkek	463	55,3
Kadın	375	44,7

Yaş	n	%
20-29	344	41,1
30-39	313	37,4
40-49	142	16,9
50-59	39	4,5

Kıdem	n	%
1-5	326	38,9
6-10	220	26,3
11-15	118	14,1
16-20	92	11,0
21-25	43	5,1
26-30	39	4,7

Öğrenim Durumu	n	%
Ön Lisans	30	3,6
Lisans	732	87,4
Lisans Üstü	75	8,9

Sertifikalı Eğitim Sayısı	n	%
1	200	23,9
2	215	25,7
3	164	19,6
4	67	8,0
5	56	6,7
Daha fazla	136	16,2

Okul Türü	n	%
İlkokul	257	30,7
Ortaokul	340	40,6
İ.h.o	38	4,5
Lise	117	14,0
Meslek Lisesi	86	10,3

Öğretmen Sayısı	n	%
1-10	130	15,5
11-20	277	33,1
21-30	247	29,5
31-40	143	17,1
41-50	41	4,9

Okulun Bulunduğu Yer	n	%
İl merkezi	103	12,3
İlçe merkezi	491	58,6
Belde	133	15,9
Köy	111	13,2

Öğrenci Sayısı	n	%
1-99	96	11,5
100-199	154	18,4
200-299	126	15,0
300-399	137	16,3
400-499	127	15,2
500-.....	198	23,6

Araştırma Yapılan Bölgeler	n	%
İç Anadolu Bölgesi	203	24,1
Akdeniz Bölgesi	119	14,2
Karadeniz Bölgesi	103	12,3
Ege Bölgesi	95	11,3
Marmara Bölgesi	102	12,2
Güneydoğu Bölgesi	121	14,4
Doğu Anadolu Bölgesi	96	11,5

- Tablo 2' de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 838 kişilik öğretmen örnekleminin;
- %55,3' ünü erkek %44,7' sini ise kadın öğretmenler oluşturmakta;
- %41,1'inin 20-29; %37,4'ünün 30-39; %16,9'unun 40-49; %4,5'inin 50-59 yaş aralığında olduğu görülmekte;

- %38,9'unun 1-5; %26,3'ünün 6-10 ; %14,1'inin 11-15; %11'inin 16-20; %5,1'inin 21-25; %4,7'sinin 26-30 yıl kıdeme sahip olduğu görülmekte;
- %3,6'sının ön lisans; %87,4'ünün lisans; %8,9'unun lisansüstü öğrenim durumuna sahip olduğu görülmekte;
- %23,9'unun 1 adet; %25,7'sinin 2 adet; %19,6'sının 3 adet; %8'inin 4 adet; %6,7'sinin 5 adet; %16,2'sinin 5 ten daha fazla sertifikalı eğitime sahip olduğu görülmekte;
- %30,7'sinin ilkokulda; %40,6'sının ortaokulda; %4,5'inin İmam hatip ortaokulunda %14'ünün lisede; % 10,3'ünün meslek lisesinde görev yaptığı görülmüştür.
- Öğretmenlerin görev yaptığı okulların;
- %15,5'inde 1-10; % 33,1'inde 11-20; % 29,5'inde 21-30; % 17,1'inde 31-40; %4,9'unda 41-50 arası öğretmen olduğu görülmekte;
- %12,3'ü il merkezinde; %58,6'sının ilçe merkezinde; %15,9'unun beldede; %13,2'sinin köyde görev yaptığı görülmekte;
- %11,5'inde 1-99 arası öğrenci; %18,4'ünde 100-199 arası öğrenci; %15'inde 200-299 arası öğrenci; %16,3'ünde 300-399 arası öğrenci; % 15,2'sinde 400-499 arası öğrenci; % 23,6'sında 500 ve daha fazla öğrenci olduğu görülmekte;
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin %24,1'inin İç Anadolu Bölgesinde; % 14,2'sinin Akdeniz Bölgesinde; % 12,3'ünün Karadeniz Bölgesinde; %11,3'ünün Ege Bölgesinde; % 12,2'inin Marmara Bölgesinde; % 14,4'ünün Güneydoğu Anadolu Bölgesinde; % 11,5'inin Doğu Anadolu Bölgesinde görev yaptığı görülmekte;

4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Uygulanan ölçeğinin birinci bölümü demografik özellik testi, ikinci bölümü akademik iyimserlik testi, üçüncü bölümü ise epistemolojik inanç testi olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

4.3.1. Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

Wayne K. Hoy (2006) tarafından geliştirilen Okul Akademik İyimserlik Ölçeği "School Academic Optimism Scale (SAOS)" kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formu üç alt boyutta yer alan toplam 30 maddeden oluşmaktadır; (1) akademik vurgu, (2) ortak öz yeterlik ve (3) güven. Ölçeğin akademik vurgu boyutunda öğrencilerin okul başarısını kapsayan 8 madde, ortak öz yeterlik boyutunda öğretmenlerin ortak öz yeterliklerine ilişkin 12 madde ve

güven boyutunda öğrencilere ve ailelerine güvenin vurgulandığı 10 madde yer almaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Çoban (2010) tarafından yapılmıştır. Çoban (2010) Ölçek formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması için 98 öğretmen ile ön uygulama yapmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile test etmiştir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu (KMO = 0.82, Bartlett Test of Sphericity = 1469.565, p=.000) anlaşıldıktan sonra veriler, yapı geçerliliği için temel bileşenler analizi yöntemine göre faktör analizi çözümlemesine tabi tutmuştur. Yaptığı faktör analizi sonucunda maddelerin, uyarlaması yapılan orijinal ölçekte olduğu gibi üç faktöre dağıldığı belirlemiştir. Fakat on bir madde (1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 19, 22 ve 23) düşük yük değeri aldığı ya da içerik açısından başka bir boyuta kaydığı için ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddelerin çıkarılması sonucunda elde edilen on dokuz maddelik ölçeğin, yedi maddeden oluşan güven boyutu toplam varyansın % 37.75'ini, yedi maddeden oluşan akademik vurgu boyutu % 10.22'sini, beş maddeden oluşan ortak öz yeterlik boyutu ise % 8,94'ünü açıklamaktadır. Üç boyutun açıkladığı kümülatif varyans oranı ise % 56,92 olarak hesaplamıştır. Yaptığı analizler sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılan veri toplama aracında, okulların akademik iyimserliğini değerlendiren toplam 19 madde yer almaktadır. Her madde “Kesinlikle katılmıyorum” ile “Kesinlikle katılıyorum” arasında değişen, 5’li Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95’tir. Ölçeğin ilk 5 maddesi (M1, M2, M3, M4, M5) ters kodlamayı gerektiren sorular olup, akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik alt boyut sorularını içermektedir. 7 maddesi (M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12) güven alt boyutuyla ilgili sorulardan, 7 maddesi (M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19) ise akademik vurgu ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

Akademik iyimserlik ölçeğinin bu tez kapsamında güvenirliğinin hesaplanması için cronbach alfa güvenirlik katsayısı ve madde toplam korelasyon katsayıları yeniden hesaplamıştır. Tablo 3’te görüldüğü gibi, ölçekte yer alan alt boyutların güvenirlik katsayısı ,715 ile ,823 arasında değişmektedir. Tüm ölçeğe ait cronbach alfa katsayısı ,737 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar akademik iyimserlik ölçeğinin yüksek olduğunu göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 3: Akademik İyimserlik Ölçeğinin İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	Cronbach Alpha
Ortak Öz Yeterlik	0,715
Güven	0,755
Akademik Vurgu	0,799
Toplam Akademik İyimserlik	0,823
Tüm Ölçek	0,737

4.3.2. Epistemolojik İnanç Ölçeği

Karhan (2007) tarafından epistemolojik inanç ölçeğinin üniversite öğrencileri ve yetişkinler için kullanılan formunun (Schommer, 1998) Türkçe'ye çevrilmesi dolayısıyla önce dilsel eşdeğerlik çalışması yürütülmüş, ölçeğin Türkçe formunun dilsel ve kültürel eşdeğerliği ve yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu görüldükten sonra ölçek “öğretmen” deneklere yönelik olacak şekilde uyarlanmıştır. Bu amaçla 8 maddede değişiklik yapılmıştır. Bu maddelerin çoğunda “bir ders kitabı”, “(okuduğunuz) ders kitabı” ifadeleri “okuduğunuz kitap” olarak değiştirilmiştir.

Karhan (2007) tarafından yapılan faktör analizi çalışmaları sonucunda ölçeğin üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Birinci boyut “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” şeklinde adlandırılmıştır. Bu boyutta 17 madde (M1-M17) yer almıştır. İkinci boyut “öğrenme çabaya bağlı değildir” şeklinde adlandırılmıştır. Bu boyutta 11 madde (M18-M28) yer almıştır. Üçüncü boyut ise “bilgi tek ve kesindir” şeklinde adlandırılmıştır ve bu boyutta 10 madde yer almıştır. Güvenirlik alpha değeri, 16 ters ifade edilmiş, 1'i olumlu ifade edilen toplam 17 oluşan birinci faktör için “0,72”, 11 maddeden oluşan ikinci faktör için “0,68”, 10 maddeden oluşan üçüncü faktör için “0,67” ve tüm ölçek için yine “0,67”dir.

Epistemolojik inanç ölçeğinin bu tez kapsamında güvenilirliğinin hesaplanması için cronbach alfa güvenirlilik katsayısı ve madde toplam korelasyon katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Tablo 4'te görüldüğü gibi, ölçekte yer alan alt boyutların güvenirlilik katsayısı, 0,689 ile, 0,831 arasında değişmektedir. Tüm ölçeğe ait cronbach alfa katsayısı, 0,744 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar epistemolojik inanç ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 4: Epistemolojik İnanç Ölçeğinin İç Tutarlık Kat Sayısı

Boyutlar	Cronbach Alpha
Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir.	0,831
Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir.	0,689
Bilgi Tek ve Kesindir.	0,710
Tüm Ölçek	0,744

4.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, akademik iyimserlik ölçeği ve epistemolojik inanç ölçeği tesadüfi küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen okullara Haziran - Aralık 2014 tarihleri arasında uygulanmıştır. Araştırmacının kendisi tarafından ulaşılan okullara kendisi uygulamış, kendisinin ulaşamadığı okullara ise okul müdürleri ile irtibata geçmiş gönüllü okul müdürlerine kargo yolu ile göndermiş, uygulanan ölçekler tekrar kargo yolu ile geri toplamıştır.

4.5. VERİLERİN ANALİZİ

Tüm ölçeklerden toplanan verilerin öncelikle normal dağılıma sahip olup olmadıklarına bakılmış, ayrıca dağılımların homojen olup olmadıkları tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım sergiledikleri ve homojen oldukları bulgulandıktan sonra parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada, istatistiksel teknik olarak çapraz tablo, betimsel istatistikler, t testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), korelasyon ve regresyon analiz yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcıların cinsiyet değişkeni bağımsız t testi ile diğer değişkenlere göre farklılaşma durumu da tek yönlü varyans analizi (Anova) ile analiz edilmiştir. Ayrıca akademik iyimserlik ile epistemolojik inanç arasındaki ilişkinin arasındaki muhtemel neden-sonuç ilişkileri regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bütün bu istatistiksel analizler bilgisayar ortamında SPSS 20 programıyla yapılmıştır.

Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM V

5. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçek yolu ile elde edilen veriler, alt problemlerin çözümlenmesi için gerekli istatistiksel işlemler ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 5: “Cinsiyet Değişkenlerine Göre Okulların Akademik İyimserlik Düzeyinin Alt Boyutları Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular”

Akademik İyimserlik	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	P
Ortak Öz Yeterlilik	Erkek	463	21,28	3,54	3,452	0,001
	Kadın	375	20,48	3,05		
Güven	Erkek	463	22,17	4,35	2,527	0,012
	Kadın	375	21,40	4,45		
Akademik Vurgu	Erkek	463	23,33	4,56	1,370	0,171
	Kadın	375	22,89	4,74		
Toplam İyimserlik	Erkek	463	55,02	7,66	3,720	0,000
	Kadın	375	53,00	7,89		

Akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik alt boyutunda erkeklerin puan ortalamaları 21,28; kadınların puan ortalamaları ise 20,48 olduğu görülmektedir. Erkek ve kadınların puan ortalamaları arasındaki t değeri 3,45 olarak hesaplanmıştır. Güven alt boyutunda erkeklerin puan ortalaması 22,17; kadınların ise 21,4 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 2,527 olarak hesaplanmıştır. Akademik vurgu boyutunda erkeklerin puan ortalaması 23,33; kadınların puan ortalamaları ise 22,89, bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 1,37 olarak bulunmuştur. Toplam iyimserlikte erkeklerin puan ortalamaları 55,02; kadınların puan ortalamaları 53,00 olarak t değeri ise 3,72 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre; ortak öz yeterlik, güven alt boyutlarında ve toplam iyimserlikte

erkeklerin puan ortalamaları, kadınların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 6: “Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri”

Akademik İyimserlik	Yaş	N	\bar{X}	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Ortak Öz Yeterlilik	1.20-29	344	20,59	3,33	1,322	0,266	-
	2.30-39	313	21,11	3,35			
	3.40-49	142	20,88	3,40			
	4.50-59	39	20,66	3,27			
Güven	1.20-29	344	20,92	4,42	11,25	0,000	1-2
	2.30-39	313	22,02	4,12			1-3
	3.40-49	142	23,27	4,42			1-4
	4.50-59	39	22,92	4,85			2-3
Akademik Vurgu	1.20-29	344	22,72	4,57	2,767	0,041	-
	2.30-39	313	23,12	4,56			
	3.40-49	142	23,80	4,78			
	4.50-59	39	24,33	5,07			
Toplam İyimserlik	1.20-29	344	53,05	7,92	6,929	0,000	1-3
	2.30-39	313	54,03	7,37			1-4
	3.40-49	142	56,20	7,86			2-3
	4.50-59	39	56,58	8,59			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre, akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik alt boyut puan ortalamaları yaşı 20-29 olan öğretmenlerin 20,59; yaşı 30-39 olan öğretmenlerin 21,11; yaşı 40-49 olan öğretmenlerin 20,88 ve yaşı 50-59 olan öğretmenlerin 20,66 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1,322 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik alt boyutunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Güven alt boyut puan ortalamaları yaşı 20-29 olan öğretmenlerin 20,92; yaşı 30-39 olan öğretmenlerin 22,02; yaşı 40-49 olan öğretmenlerin 23,27 ve yaşı 50-59 olan öğretmenlerin

22,92 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 11,25 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre akademik iyimserliğin güven alt boyutunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda yaşı 20-29 arası olan öğretmenler, yaşı 30-39,40-49,50-59 olan öğretmenlere göre; yaşı 30-39 olan öğretmenler, yaşı 40-49 arası olan öğretmenlere göre güven alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir.

Akademik vurgu alt boyut puan ortalamaları yaşı 20-29 olan öğretmenlerin 22,72; yaşı 30-39 olan öğretmenlerin 23,12; yaşı 40-49 olan öğretmenlerin 23,80 ve yaşı 50-59 olan öğretmenlerin 24,33 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 2,767 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Toplam iyimserlikte 20-29 olan öğretmenlerin 53,05; yaşı 30-39 olan öğretmenlerin 54,03; yaşı 40-49 olan öğretmenlerin 56,20 ve yaşı 50-59 olan öğretmenlerin 56,58 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 6,929 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre toplam iyimserliğin öğretmenlerin yaş değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu farklılık yaşı 20-29 arası olan öğretmenler, yaşı 30-39,40-49,50-59 olan öğretmenlere göre; yaşı 30-39 olan öğretmenler, yaşı 40-49 arası olan öğretmenlere göre toplam iyimserlik puan ortalamalarının anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir.

Tablo 7: “Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Kıdem Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri”

Akademik İyimserlik	Kıdem (Yıl)	N	\bar{X}	ss	F	p	Gruplar Arası Fark
Ortak Öz Yeterlilik	1.1-5	326	20,54	3,33	1.174	0.319	-
	2. 6-10	220	21,01	3,22			
	3. 11-15	118	21,25	3,70			
	4. 16-20	92	20,96	3,19			
	5. 21-25	43	21,11	3,40			
	6. 26-30	39	20,43	3,37			

Güven	1.1-5	326	20,87	4,42	7,959	0,000	1-3
	2. 6-10	220	21,63	4,19			1-4
	3. 11-15	118	22,76	4,35			1-5
	4. 16-20	92	23,25	4,26			1-6
	5. 21-25	43	23,27	4,21			2-4
	6. 26-30	39	23,07	4,43			
Akademik Vurgu	1.1-5	326	22,69	4,66	2,121	0,061	
	2. 6-10	220	23,14	4,21			-
	3. 11-15	118	23,27	4,94			
	4. 16-20	92	23,23	4,64			
	5. 21-25	43	24,55	4,70			
	6. 26-30	39	24,51	5,36			
Toplam İyimserlik	1.1-5	326	53,02	7,91	4,347	0,001	
	2. 6-10	220	53,75	7,13			
	3. 11-15	118	54,78	8,37			1-5
	4. 16-20	92	55,52	7,41			1-6
	5. 21-25	43	56,72	8,02			
	6. 26-30	39	57,15	8,19			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin kıdem değişkenlerine göre, akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik alt boyut puan ortalamaları; meslekteki kıdemi 1-5 yıl olanların 20,54; 6-10 yıl olanların 21,01; 11-15 yıl olanların 21,25; 16-20 yıl olanların 20,96; 21-25 yıl olanların 21,11 ve 26-30 yıl olanların ise 20,43 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1,174 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre akademik iyimserliğin öz yeterlik alt boyutunda öğretmenlerin kıdem değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Güven alt boyut puan ortalamaları; meslekteki kıdemi 1-5 yıl olanların 22,69; 6-10 yıl olanların 21,63; 11-15 yıl olanların 22,76; 16-20 yıl olanların 23,25; 21-25 yıl olanların 23,27 ve 26-30 yıl olanların ise 23,07 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 7,959 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin kıdem değişkenine göre akademik iyimserliğin güven alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda meslekteki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin meslekteki kıdemi 11-15, 16-20, 21-25, 26-30 yıl olan öğretmenlerden; meslekteki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin meslekteki kıdemi 16-20 yıl öğretmenlerden güven puan ortalamalarının anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir.

Akademik vurgu alt boyut puan ortalamaları; meslekteki kıdemi 1-5 yıl olanların 20,87; 6-10 yıl olanların 23,14; 11-15 yıl olanların 23,27; 16-20 yıl olanların 23,27; 21-25 yıl olanların 24,55 ve 26-30 yıl olanların ise 24,51 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 2,121 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutunda öğretmenlerin kıdem değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Toplam iyimserlik ortalamaları; meslekteki kıdemi 1-5 yıl olanların 53,02; 6-10 yıl olanların 53,75; 11-15 yıl olanların 54,78; 16-20 yıl olanların 55,52; 21-25 yıl olanların 56,72 ve 26-30 yıl olanların ise 57,15 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 4,347 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin kıdem değişkenine göre toplam iyimserliğin güven alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda meslekteki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin meslekteki kıdemi 21-25, 26-30 yıl olan öğretmenlerden toplam iyimserlik puan ortalamalarının anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir.

Tablo 8: “Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri”

Akademik İyimserlik	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Ortak Öz Yeterlilik	1.Ön lisans	30	20,53	3,45	1,549	0,213	-
	2.Lisans	732	20,91	3,33			
	3.Lisans Üstü	76	20,23	3,44			
Güven	1.Ön lisans	30	22,83	4,71	0,811	0,445	-
	2.Lisans	732	21,79	4,38			
	3.Lisans Üstü	76	21,75	4,57			
Akademik Vurgu	1.Ön lisans	30	24,96	4,33	2,495	0,083	-
	2.Lisans	732	23,08	4,60			
	3.Lisans Üstü	76	22,88	5,06			
Toplam İyimserlik	1.Ön lisans	30	57,26	7,61	2,629	0,073	-
	2.Lisans	732	53,96	7,75			
	3.Lisans Üstü	76	54,39	8,40			

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre, akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu alt boyutlarına ve toplam iyimserliklerinde ilişkin elde edilen F değerlerinde 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Tablo 9: “Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Öğretmenlerin Sertifikalı Eğitim Sayısı Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri”

Akademik İyimserlik	Eğitim Sayısı	N	\bar{X}	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Ortak Öz Yeterlilik	1.1	200	20,70	2,98	0,578	0,717	-
	2. 2	215	20,61	3,46			
	3. 3	164	20,98	3,56			
	4. 4	67	20,82	3,03			
	5. 5	56	21,17	3,23			
	6. Daha Fazla	136	21,08	3,62			
Güven	1.1	200	21,17	4,21	4,244	0,001	6-1
	2. 2	215	22,01	3,99			
	3. 3	164	21,10	4,58			
	4. 4	67	21,95	4,62			
	5. 5	56	22,32	4,70			
	6. Daha Fazla	136	23,08	4,64			
Akademik Vurgu	1.1	200	22,50	4,48	3,458	0,004	6-1
	2. 2	215	23,18	4,39			
	3. 3	164	22,83	4,72			
	4. 4	67	22,89	4,86			
	5. 5	56	22,94	5,28			
	6. Daha Fazla	136	24,53	4,55			
Toplam İyimserlik	1.1	200	22,50	4,48	4,400	0,001	6-1
	2. 2	215	23,18	4,39			
	3. 3	164	22,83	4,72			
	4. 4	67	22,89	4,86			
	5. 5	56	22,94	5,28			
	6. Daha Fazla	136	24,53	4,48			

Öğretmenlerin sertifikalı eğitimde sayısı değişkenlerine göre, akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik alt boyut puan ortalamalarına ilişkin F değeri 0,578 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik alt boyutunda öğretmenlerin sertifikalı eğitimde sayısı değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Güven ve akademik vurgu alt boyutlarında ve toplam iyimserliklerinde sertifikalı eğitim sayısı 6 ve daha fazla olan öğretmenlerin puan ortalamaları sertifikalı eğitim sayısı 1 ve 3 olan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 10: “Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri”

Akademik İyimserlik	Okul Türü	N	\bar{X}	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Ortak Öz Yeterlilik	1.İlkokul	257	21,61	3,07	5,844	0,000	1-2 1-4
	2. Ortaokul	340	20,35	3,57			
	3. İ.H.O	38	21,36	2,78			
	4. Lise	117	20,55	3,43			
	5.Meslek Lise	86	20,61	2,95			
Güven	1.İlkokul	257	23,86	4,44	6,922	0,000	1-4 2-3 2-4
	2. Ortaokul	340	22,25	4,47			
	3. İ.H.O	38	22,01	3,88			
	4. Lise	117	21,36	4,02			
	5.Meslek Lise	86	21,56	4,18			
Akademik Vurgu	1.İlkokul	257	23,64	4,59	4,340	0,002	5-1 5-2 5-3 5-4
	2. Ortaokul	340	23,17	4,63			
	3. İ.H.O	38	23,73	3,65			
	4. Lise	117	23,03	4,61			
	5.Meslek Lise	86	21,31	4,91			
Toplam İyimserlik	1.İlkokul	257	55,53	8,05	2,570	0,037	1-5
	2. Ortaokul	340	53,06	7,98			
	3. İ.H.O	38	55,65	6,17			
	4. Lise	117	55,84	7,57			
	5.Meslek Lise	86	52,05	7,17			

Tablo 10'u incelendiğimizde öğretmenlerin görev yaptığı okul türleri değişkenlerine göre, akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik alt boyut puan ortalamaları; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin 21,61; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 20,35; imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin 21,36; lisede görev yapan öğretmenlerin 20,55 ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin 20,61 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 5,844 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptığı okul türleri değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlere göre; ortak öz yeterlik alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Güven alt boyut puan ortalamaları; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin 23,86; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 22,25; imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin 22,01; lisede görev yapan öğretmenlerin 21,36 ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin 21,56 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 6,922 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre akademik iyimserliğin güven alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptığı okul türleri değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin imam hatip ortaokulunda ve lisede görev yapan öğretmenlere göre; güven alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Akademik vurgu alt boyut puan ortalamaları; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin 23,64; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 23,17; imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin 23,73; lisede görev yapan öğretmenlerin 23,03 ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin 21,31 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 4,34 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptığı okul türleri değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin diğer tüm okul türünde görev yapan öğretmenlere göre; akademik vurgu alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir.

İyimserlik toplamına göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları 55,53; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 53,06; imam hatip ortaokulunda görev yapan

öğretmenlerin 55,65; lisede görev yapan öğretmenlerin 55,84 ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin 52,05 olarak gözlenmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre; toplam iyimserlikte puan ortalamalarının anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir

Tablo 11: “Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Okulların Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri”

Akademik İyimserlik	Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Ortak Öz Yeterlilik	1.1-99	96	22,29	2,36	5,994	0,000	1-3
	2. 100-199	154	21,18	3,10			1-4
	3. 200-299	126	20,64	3,53			1-5
	4. 300-399	137	20,80	3,33			1-6
	5. 400-499	127	20,66	3,52			2-6
	6.500-	198	20,13	3,51			
Güven	1.1-99	96	21,41	3,93	0,821	0,535	-
	2. 100-199	154	22,01	4,59			
	3. 200-299	126	21,65	4,70			
	4. 300-399	137	21,71	4,09			
	5. 400-499	127	22,44	4,53			
	6.500-.....	198	21,67	4,45			
Akademik Vurgu	1.1-99	96	23,62	4,47	0,507	0,771	-
	2. 100-199	154	23,16	4,99			
	3. 200-299	126	23,15	4,64			
	4. 300-399	137	23,22	4,70			
	5. 400-499	127	23,21	4,01			
	6.500-.....	198	22,74	4,80			
Toplam İyimserlik	1.1-99	96	52,75	6,90	0,922	0,466	-
	2. 100-199	154	54,00	8,38			
	3. 200-299	126	54,15	8,76			
	4. 300-399	137	54,13	7,71			
	5. 400-499	127	54,98	7,50			
	6.500-.....	198	54,28	7,44			

Tablo 11 incelendiğinde okulların öğrenci sayısı değişkenlerine göre, akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik alt boyut puan ortalamaları; öğrenci sayısı 1-99 olanların 22,29; 100-199 olanların 21,18; 200-299 olanların 20,64; 300-399 olanların 20,80; 400-499 olanların 20,66 ve 500 ve daha fazlası olanların ise 20,13 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 5,994 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik alt boyutunda okulların öğrenci sayısı değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğrenci sayısı 1-99 olanlar, öğrenci sayısı 200-299,300-399,400-499,500 ve üzeri olanlara göre; öğrenci sayısı 100-199 olanlar, öğrenci sayısı 500 ve üzeri olanlara göre ortak öz yeterlik alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Güven, akademik vurgu alt boyutlarında ve toplam iyimserliğe ilişkin ise elde edilen F değerlerinde 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 12: “Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri”

Akademik İyimserlik	Okulun Bulunduğu Yer	N	\bar{X}	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Ortak Öz Yeterlilik	1. İl Merkezi	103	20,62	3,64	1,542	0,202	-
	2. İlçe Merkezi	491	21,04	3,23			
	3. Belde	133	20,41	3,44			
	4. Köy	111	20,67	3,46			
Güven	1. İl Merkezi	103	22,26	4,74	2,536	0,056	-
	2. İlçe Merkezi	491	22,05	4,34			
	3. Belde	133	21,17	4,43			
	4. Köy	111	21,18	4,29			
Akademik Vurgu	1. İl Merkezi	103	24,33	4,71	2,696	0,045	1-2
	2. İlçe Merkezi	491	22,96	4,68			
	3. Belde	133	23,06	4,27			
	4. Köy	111	22,84	4,70			
Toplam İyimserlik	1. İl Merkezi	103	24,33	4,71	2,414	0,065	-
	2. İlçe Merkezi	491	22,96	4,68			
	3. Belde	133	23,06	4,27			
	4. Köy	111	22,84	4,70			

Okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik, güven alt boyutlarında ve toplam iyimserliğe ilişkin elde edilen F değerlerinde 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Akademik vurgu alt boyut ise puan ortalamaları; il merkezinde olanların 24,33; ilçe merkezinde olanların 22,96; belde de olanların 21,17; köy de olanların ise 21,18 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 2,696 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutunda okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda il merkezinde bulunan okulların, ilçe merkezinde bulunan okullara göre; akademik vurgu alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 13: “Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri”

Akademik İyimserlik	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Ortak Öz Yeterlilik	1.1-10	130	21,87	2,79	4,640	0,001	1-3 1-4
	2. 11-20	277	20,94	3,27			
	3. 21-30	247	20,46	3,71			
	4. 31-40	143	20,48	3,19			
	5. 41-50	41	20,36	3,17			
Güven	1.1-10	130	21,73	4,40	2,615	0,034	1-5
	2. 11-20	277	21,93	4,51			
	3. 21-30	247	21,25	4,00			
	4. 31-40	143	22,27	4,80			
	5. 41-50	41	23,29	4,41			
Akademik Vurgu	1.1-10	130	24,04	4,72	2,183	0,069	-
	2. 11-20	277	23,13	4,53			
	3. 21-30	247	22,89	4,75			
	4. 31-40	143	23,08	4,50			
	5. 41-50	41	21,87	4,63			

	1.1-10	130	53,90	7,83			
Toplam İyimserlik	2. 11-20	277	54,11	8,17			
	3. 21-30	247	53,68	7,56	0,623	0,646	-
	4. 31-40	143	54,87	7,81			
	5. 41-50	41	54,80	7,10			

Tablo 13 incelendiğinde okullarda görev yapan öğretmen sayısı değişkenlerine göre, akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik alt boyut puan ortalamaları; öğretmen sayısı 1-10 olanların 21,87; 11-20 olanların 20,94; 21-30 olanların 20,46; 31-40 olanların 20,48; 41-50 olanların 20,36 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 4,64 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik alt boyutunda okulların öğrenci sayısı değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğretmen sayısı 1-10 olanlar, öğretmen sayısı 21-30 ve 31-40 olanlara göre; ortak öz yeterlik alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Güven alt boyut puan ortalamaları; öğretmen sayısı 1-10 olanların 21,73; 11-20 olanların 21,93; 21-30 olanların 21,25; 31-40 olanların 22,27; 41-50 olanların 23,29 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 2,615 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre akademik iyimserliğin güven alt boyutunda okulların öğrenci sayısı değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğretmen sayısı 1-10 olanlar, öğretmen sayısı 41-50 olanlara göre; güven alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir.

Akademik vurgu alt boyut puan ortalamaları; öğretmen sayısı 1-10 olanların 24,04; 11-20 olanların 23,13; 21-30 olanların 22,89; 31-40 olanların 23,08; 41-50 olanların 21,87 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 2,183 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutunda okulların öğrenci sayısı değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür

Tablo 14: “Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Düzeyinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Bölgeler Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri”

Akademik İyimserlik	Bölgeler	N	\bar{X}	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Ortak Öz Yeterlilik	1.İç Anadolu	203	21,06	3,25	2,681	0,028	-
	2.Akdeniz	119	22,84	3,13			
	3.Karadeniz	103	22,12	3,09			
	4.Ege	95	20,23	3,23			
	5.Marmara	102	20,51	3,38			
	6.Güneydoğu A.	121	20,04	3,34			
	7.Doğu Anadolu	96	19,78	3,59			
Güven	1.İç Anadolu	203	20,83	4,12	3,778	0,001	6-1
	2.Akdeniz	119	21,82	4,78			
	3.Karadeniz	103	22,01	3,63			
	4.Ege	95	21,02	4,33			
	5.Marmara	102	21,14	4,01			
	6.Güneydoğu A.	121	19,12	4,00			
	7.Doğu Anadolu	96	22,75	5,49			
Akademik Vurgu	1.İç Anadolu	203	22,18	4,60	1,421	0,158	-
	2.Akdeniz	119	26,01	5,01			
	3.Karadeniz	103	24,21	3,99			
	4.Ege	95	22,12	5,17			
	5.Marmara	102	22,97	4,10			
	6.Güneydoğu A.	121	21,95	4,60			
	7.Doğu Anadolu	96	23,02	4,95			
Toplam İyimserlik	1.İç Anadolu	203	54,00	7,80	1,549	0,159	-
	2.Akdeniz	119	56,02	9,01			
	3.Karadeniz	103	54,15	6,85			
	4.Ege	95	54,22	7,91			
	5.Marmara	102	53,58	6,14			
	6.Güneydoğu A.	121	51,53	7,45			
	7.Doğu Anadolu	96	55,25	9,22			

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptığı bölgeler değişkenine göre, akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik alt boyut puan ortalamaları; İç Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 21,06; Akdeniz Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 22,84; Karadeniz Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 22,12; Ege Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 20,23; Marmara Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 21,09; Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 20,04 ve Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 19,78 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 2,681 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre akademik iyimserliğin öz yeterlik alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptığı bölgeler değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Güven alt boyut puan ortalamaları; İç Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 20,83; Akdeniz Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 21,82; Karadeniz Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 22,01; Ege Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 21,02; Marmara Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 21,14; Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 19,12 ve Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 22,75 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 3,778 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre akademik iyimserliğin güven alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptığı bölgeler değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin, İç Anadolu Bölgesinde, Akdeniz Bölgesinde, Karadeniz Bölgesinde ve Ege Bölgesinde görev yapan öğretmenlere göre; güven alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir.

Akademik vurgu alt boyut puan ortalamaları; İç Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 22,18; Akdeniz Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 26,01; Karadeniz Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 24,21; Ege Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 22,12; Marmara Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 22,97; Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 21,95 ve Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 23,02 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1,421 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptığı bölgeler değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Toplam iyimserlik puan ortalamaları; İç Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 54,00; Akdeniz Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 56,02; Karadeniz

Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 54,15; Ege Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 54,22; Marmara Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 53,58; Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 51,53 ve Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin 55,25 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1,549 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre toplam iyimserlikte öğretmenlerin görev yaptığı bölgeler değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 15: “Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin epistemolojik inançlarını arasında nasıl bir ilişki vardır?”

Korelasyon Tablosu		Ortak Öz Yeterlik	Güven	Akademik Vurgu	Toplam İyimserlik
Bilginin Kaynağı Uzmanıdır	r	0,15	-0,06	-0,14	0,05
	p	0,00	0,08	0,00	0,08
	N	838.0	838.0	838.0	838.0
Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	r	0,11	0,06	-0,02	0,07
	p	0,00	0,04	0,03	0,05
	N	838.0	838.0	838.0	838.0
Bilgi tek ve Kesindir	r	-0,06	0,16	0,19	0,17
	p	0,06	0,00	0,00	0,00
	N	838.0	838.0	838.0	838.0

Korelasyon katsayısının 1,00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1,00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0,00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak anlaşılan ortak aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırların sıklıkla kullanılabilmesi not edilmelidir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0,70-1,00 arasında olması yüksek; 0,70 - 0,30 arasında olması orta; 0,30 - 0,00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2010). Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre $p < .05$ düzeyinde okulların akademik iyimserlik düzeyinin alt boyutu olan ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu ve toplam iyimserlik ile öğretmenlerin epistemolojik inançlarının alt boyutları olan bilginin kaynağı uzmanıdır, öğrenme çabaya bağlı değildir ve bilgi tek ve kesindir arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

“Epistemolojik inancın alt boyutları (Bilginin kaynağı uzmandır. Öğrenme çabaya bağlı değildir. Bilgi tek ve kesindir.) akademik iyimserliğin alt boyutları olan ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu düzeyini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?”

Epistemolojik inancın alt boyutları, akademik iyimserliğin alt boyutlarını anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları akademik iyimserliğin alt boyut sıralamasına göre (ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu) aşağıda verilmiştir.

Tablo 16: “ Epistemolojik İnancın, Akademik İyimserliğin Alt Boyutu Olan Ortak Öz Yeterlik Düzeyi Üzerindeki Etkisi”

Değişken	R ²	F	p	Boyutlar	β	t	P
Epistemolojik İnanc	0,036	10,381	0,000	Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir.	0,051	3,408	0,001
				Öğrenme çabaya bağlı değildir.	0,069	3,359	0,001
				Bilgi tek ve kesindir.	-0,044	-2,024	0,043
Bağımlı Değişken: Akademik İyimserliğin Alt Boyutu Olan Ortak Öz Yeterlik							

Akademik iyimserliğin alt boyutu olan öz yeterliği, bilginin kaynağı uzmandır, öğrenme çabaya bağlı değildir, bilgi tek ve kesindir alt boyutları anlamlı düzeyde etkilemektedir. Epistemolojik inancın üç alt boyutu, akademik iyimserliğin alt boyutu olan ortak öz yeterlikteki değişkenlinin % 3,6’sını açıklamaktadır. Öz yeterliğe etkiyi en fazla sırası ile öğrenme çabaya bağlı değildir, bilginin kaynağı uzmandır, bilgi tek ve kesindir alt boyutları sağlamıştır.

Tablo 17: “ Epistemolojik İnancın, Akademik İyimserliğin Alt Boyutu Olan Güven Düzeyi Üzerindeki Etkisi”

Değişken	R ²	F	p	Boyutlar	β	t	P
Epistemolojik İnanc	0,025	7,079	0,000	Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir.	-0,016	-0,812	0,417
				Öğrenme çabaya bağlı değildir.	0,011	0,395	0,693
				Bilgi tek ve kesindir.	0,112	3,866	0,000
Bağımlı Değişken: Akademik İyimserliğin Alt Boyutu Olan Güven							

Akademik iyimserliğin alt boyutu olan güveni, epistemolojik inancın alt boyutlarından bilgi tek ve kesindir anlamlı düzeyde etkilemektedir. Öğrenme çabaya bağlı değildir ile bilgi tek ve kesindir alt boyutlarının akademik iyimserliğin alt boyutu olan güveni kestirmede (tahminde) etkisi bulunmamıştır. Epistemolojik inanç bütün olarak güven boyutunda ortaya çıkan değişkenliğin % 2,5’ini açıklamaktadır.

Tablo 18: “ Epistemolojik İnancın, Akademik İyimserliğin Alt Boyutu Olan Akademik Vurgu Düzeyi Üzerindeki Etkisi”

Değişken	R ²	F	p	Boyutlar	β	t	P
Epistemolojik İnanc	0,050	14,762	0,000	Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir.	-0,050	-2,432	0,015
				Öğrenme çabaya bağlı değildir.	-0,056	-1,969	0,049
				Bilgi tek ve kesindir.	0,159	5,312	0,000
Bağımlı Değişken: Akademik İyimserliğin Alt Boyutu Olan Akademik Vurgu							

Akademik iyimserliğin alt boyutu olan akademik vurgu, bilginin kaynağı uzmandır, öğrenme çabaya bağlı değildir, bilgi tek ve kesindir alt boyutları anlamlı düzeyde etkilemektedir. Epistemolojik inancın üç alt boyutu, akademik iyimserliğin alt boyutu olan akademik vurgu değişkeninin % 5’ini açıklamaktadır. Öz yeterliğe etkiyi en fazla sırası ile bilgi tek ve kesindir, öğrenme çabaya bağlı değildir, bilginin kaynağı uzmandır alt boyutları sağlamıştır.

BÖLÜM VI

6. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde alt problemlerle ilgili olarak, okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin epistemolojik inançları ve bazı değişkenlere göre, farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma ile ilgili bulguların tartışılması ve yorumlanması, alt problemlerin inceleme sıralamasına uygun olarak yapılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki soruların sırayla bulguları verilip üzerinde tartışma ve yorum yapılacaktır.

Okulların akademik iyimserlik düzeyinin alt boyutları (ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu) öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre; akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik, güven alt boyutlarında ve toplam iyimserlikte erkek öğretmenlerin puan ortalamaları, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmalarda cinsiyet faktörü için farklı sonuçlar bulunmuştur. Çoban (2010)'a göre akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik boyutunda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla kendilerini nispeten daha yeterli olarak gördükleri ve diğer boyutlarda ise erkek öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu belirtmiştir. Ekici (2006)'ya göre öğretmenlerin ortak öz yeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır ve bu farklılık kadın öğretmenler lehinedir. Erişen ve Çeliköz (2003)'e göre de erkek öğretmenlerin mesleki ortak öz yeterlik algısı ile cinsiyet arasında ilişkinin, erkek öğretmen adaylarının lehine olduğunu göstermektedir. Uzun (2014) tarafından yapılan araştırmada ise cinsiyetin akademik iyimserlik üzerinde anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

El-Anzi (2005)'nin akademik başarı, kaygı, iyimserlik ve kötümserlik arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya göre; akademik başarı ve iyimserlik arasında olumlu bir ilişki bulunurken, kötümserlikle akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda araştırma kapsamındaki erkek öğrencilerin iyimserlik düzeyinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır (Aktaran: Çoban, 2012)

Bireylerin yetiştirilme sürecindeki anlayış farkından dolayı kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasındaki fark oluştuğu söylenebilir. Örfümüzde, kültürümüzde kadınlara ilişkin özellikler daha çok kişilerarası ilişkilerle ifade edilir. Kadınlardan beklenen

temel görevler; iyi bir anne olmaları, duygusal olmaları, işbirliği yapmaları, uysal olmaları, bakım ve ilgi göstermeleridir. Erkeklerin ise bağımsız davranmaları, karar verici olması, rekabetçi olmaları, aileyi temsil etmeleri vurgulanmaktadır (Temel ve Aksoy, 2001). Cinsiyet ile bireylerin kendi yeterliklerini olumlu olarak değerlendirme eğilimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında genellikle erkeklerin yeterlikleri konusunda kendilerini olumlu olarak değerlendirmelerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir (Knox ve Funk, 1998). Bu bulgulardan yola çıkarak erkek öğretmenlerin, Kadın öğretmenlere göre kendi yeterliliklerine daha olumlu baktığı ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Solomon ve Flores (2001), “güven ve güvenmenin belli bir derecede özgüveni gerektirdiğini, kendine ve kendi yeteneklerine güvenmeyen bireylerin, başkalarına ve bir şeye güvenemeyeceğini belirtmektedir.” Erkek öğretmenlerin özgüven duygularının yüksek olduğu ve özgüvenin bir şeye güvenmeyi sağladığı kurgulanabilir. Erkek öğretmenlerin örgütsel güven boyutlarının puan ortalamalarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu bulgusu ise, bu kurguyla açıklanabilir.

Okulların akademik iyimserlik düzeyinin alt boyutları (ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu) öğretmenlerin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre, akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik ve akademik vurgu alt boyutlarında anlamlı fark olmamasına rağmen güven alt boyutunda ve toplam iyimserlikte anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre yaşı 20-29 arası olan öğretmenlerin güven duygusunun ve toplam iyimserliğinin yaşı 30-39, 40-49, 50-59 olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir.

Genç yaştaki öğretmenlerin güven duygusunun orta yaşlı öğretmenlerinkine göre daha az olduğu bulunmuş ve yaşın ilerledikçe öğretmenlerin güven duygusunun arttığı görülmüştür.

Uzun (2014) tarafından yapılan araştırmada yaş değişkenine göre akademik iyimserliğin alt boyutlarında herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır.

İnsanların yaşları arttıkça tecrübeleri de artmaktadır. Tecrübe ise insana doğru kararlar vermeyi ve verdiği kararların arkasında durmayı sağlar. Bu konu ile The Mechanic “Doğru kararlar tecrübeden gelir ama tecrübe kötü kararlardan oluşur.” demiştir. Akademik iyimserliğin yaşa göre farklılaşması bu bağlamda tecrübeyle açıklanabilir.

Okulların akademik iyimserlik düzeyinin alt boyutları (ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu) öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik ve akademik vurgu alt boyutlarında anlamlı fark olmamasına rağmen güven alt boyutunda ve toplam iyimserlikte anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre güven duygusu meslekteki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin meslekteki kıdemi 11-15, 16-20, 21-25, 26-30 yıl olan öğretmenlerden; meslekteki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ise meslekteki kıdemi 16-20 yıl öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük olduğu; kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin meslekteki kıdemi 21-25, 26-30 yıl olan öğretmenlerden toplam iyimserlik puan ortalamalarının anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir.

Kıdemi az olan öğretmenlerin güven duygusunun kıdemi 10 yıldan fazla olan öğretmenlerinkine göre daha az olduğu bulunmuş ve kıdem ilerledikçe öğretmenlerin güven duygusunun arttığı görülmüştür.

Alan yazında farklı sonuçları bulan araştırmalarda mevcuttur. Çoban'a göre (2010), kıdemi 21 yıldan fazla olan öğretmenler öğrencilerine ve velilerine daha çok güvenmektedirler ayrıca örgütsel bağlılıkları da diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Erdoğan (2013), araştırmasında öğretmenlerin kıdemleri arası anlamlı farklılıklar gözlemlendiğini ve öğretmenlerin kıdemleri arttıkça akademik iyimserlik düzeyinin de arttığını dile getirmiştir.

Smith (2000) araştırmasında mesleki tecrübesi 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin, mesleki tecrübesi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlere göre daha iyimser oldukları ortaya çıkmıştır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'a göre (2002) öğretmenlerin kıdemleri ve ailelerin eğitime verdikleri destek ile ortak öz yeterlik arasında zayıf bir ilişki vardır.

Uzun (2014) ve Yalçın (2013) araştırmalarında kıdem değişkenine göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmamıştır.

Bu sonuçlar göre, kıdemi 11 yıldan fazla olan öğretmenlerin öğrencilere ve velilerine daha çok güvendiklerini ve güven duygusunun diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi olarak, öğretmenlerin zaman içerisinde okul örgütünü, öğrenciyi, idareyi, çevreyi, veliyi ve arkadaşlarını daha iyi tanımasını, mesleklerini zamanla daha sistemli ve düzenli bir hale getirmeleri ile açıklanabilir.

Okulların akademik iyimserlik düzeyinin alt boyutları (ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu) öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre, akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu alt boyutlarında ve toplam iyimserliklerinde anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Öğretmelerin öğrenim durumu akademik iyimserliği etkilememektedir.

Eğitim bilimleri alanında yapıla çalışmalar göstermektedir ki; nitelikli öğrenci yetiştirmek, öğretme beceri ve yeterliklerini artırmakla mümkündür (Gözütok, 1995). Öğretmen niteliğine bağlı olarak değişiklik gösteren öğretimin niteliği ve kalitesi eğitim bilimlerinde en önemli sorunlardan birisi olarak gösterilmektedir. Yüksek düzeyde öğrenci başarısı iyi bir öğretime, iyi öğretim de eğitim sürecinin önemli bir ögesi olan öğretmene bağlıdır. 50 ülkede Darling- Hamod tarafında yapılan araştırmaya göre; öğrenci başarısı ile öğretmen niteliği arasında ilişki, öğrenci başarısının öğretim ortamının büyüklüğü, eğitime yapılan harcamalar, öğretmen maaşları gibi faktörlerle ilişkisinden daha güçlü olduğu sonucuna ulaşmıştır (Aktaran: Kaplan, 2006) Yine buna benzer bir araştırma Damar (1996) tarafından Türkiye de yapılmıştır ve bu araştırma da göstermiştir ki; öğrenci başarısı ile öğretmen özellikleri, öğretmenin eğitim durumu, kıdemi ve hizmet içi eğitim programlarına katılım durumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Demirtaş ve Yağbasan'ın (2004) yaptığı öğretmenlerin duyuşsal özelliklerini incelediği araştırmada, akademik iyimserliğin duyuşsal boyutu olan veli ve öğrencilere güven alt boyutuna paralel olan öğretmenlerin duyuşsal özellikleri her ne kadar yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları diğerlerine göre yüksek çıksa da istatistiki açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Öğrenim durumu arttıkça akademik iyimserliğinde artması düşünülürken araştırma sonuçlarında göre herhangi bir fark görülmemiştir. Fakültelerde verilen eğitim öğretmenlerimizin akademik iyimserlik düşünce yapısında herhangi bir değişikliğe sebep vermedi varsayılabilir.

Okulların akademik iyimserlik düzeyinin alt boyutları (ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu) öğretmenlerin sertifikalı eğitim sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin sertifikalı eğitim sayısına göre akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik boyutunda anlamlı fark görülmemiştir. Güven, akademik vurgu alt boyutlarında ve toplam iyimserliklerinde ise sertifikalı eğitim sayısı 6 ve daha fazla olan öğretmenlerin güven

duygusu, akademik vurgusu ve toplam iyimserliği sertifikalı eğitim sayısı 1 ve 3 olan öğretmenlerin güven duygusu ve akademik vurgusu ve toplam iyimserliğine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Sertifikalı eğitim sayısı yüksek olan öğretmenin sertifikalı eğitim sayısı düşük olan öğretmene göre güveni ve akademik vurgusunun daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ngidi (2011) öğretmenlerin inançlarına göre akademik iyimserlik çalışmasında akademik iyimserliği öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı, hizmet içi eğitimi, öğretmenlerin ruhsal iyilikleri ve örgütsel davranışları olumlu şekilde etkilemektedir.

Okulların akademik iyimserlik düzeyinin alt boyutları (ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu) öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Akademik iyimserliğin üç alt boyutu da okul türüne göre farklılaşmaktadır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin öz yeterliliğinin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin imam hatip ortaokulu ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre güveninin anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin akademik vurgusu ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, lise de görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Toplam iyimserlikte ise ilkokulda görev yapan öğretmenlerin iyimserlik toplamı meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Çoban (2010)'a göre, ilköğretim okulu öğretmenleri, ortaöğretim okulu öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissetmekte ve ortaöğretim okulu öğretmenleri, ilköğretim okulu öğretmenlerine göre öğrencilere ve velilere daha çok güvenmektedirler.

İlkokulda görev yapan öğretmenlerin veliler ile daha fazla görüşmeleri, ilkokulların okul aile birliklerinin daha kuvvetli olması, velilerin sınıf öğretmenlerini öğrencinin temel eğitimi verdiği için daha önemli görmesi ve bunu öğretmene bildirmesi, velilerin ilk veli olduğu okul türü olması gibi nedenlerle ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre güven duygusunun anlamlı düzeyde yüksek çıkması olağan bir durum olarak düşünülmüştür.

Bir ülkenin gelişmesinde ve kalkınmasında rol oynayan en önemli unsur; sanayileşme ve bunun temelini oluşturan kalifiye insan gücünün yetiştirilmesidir. Ekonomik başarının temelini oluşturan kalifiye elemanlar, yüksek verimi gerçekleştirebilecek yeterli bilgi, beceri

ve iş alışkanlıklarına sahip olmalıdır. Bu donanıma sahip insan gücünü yetiştirecek Mesleki Eğitimin iki temel amacı vardır. Bu amaçlardan ilki, genç insanları başarılı olacakları bir mesleğe hazır hale getirmek, bir diğeri ise ekonomiyi güçlendirecek vasıflı kişiler yetiştirmektir. Bu amaca sahip Mesleki ve Teknik Eğitim günümüz dünyasında var olan teknolojik değişim ve gelişimlere ulaşmada son derece önemlidir fakat ülkemizde önemi yeterince kavranamamıştır.

ÖSYM'nin 2012 Ölçme Seçme Yerleştirme Sınavı (ÖSYS) sonuçlarına göre; 192 bin 596 endüstri meslek lisesi mezunundan sadece 3 bin 570'i lisans programına, yani yüzde 1.8 oranında bir başarı gösterebilirken, 65 bin 705 teknik lise mezunundan 8 bin 939'u dört yıllık lisans programlarına, 96 bin 145 imam hatip lisesi mezununun 11 bin 581'i, 114 bin 196 ticaret meslek lisesinin ise 5 bin 229'u lisans programlarını kazanmıştır.

Verilerden de anlaşılacağı üzere ülkemizde meslek lisesine başarı durumu zayıf olan öğrenciler gitmektedir. Genel veli profili de çocuğunun sadece lise bitirip meslek sahibi olsun düşüncesine sahip olduğu için meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin akademik vurgusu diğer okul türlerinde görev yapan tüm öğretmenlere göre düşük çıkması olağan olarak görülmüştür.

Okulların akademik iyimserlik düzeyinin alt boyutları (ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu) öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Akademik iyimserliğin güven ve akademik vurgu boyutlarında aynı zamanda toplam iyimserliklerinde okulun öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark görülmemesine rağmen ortak öz yeterlik boyutunda anlamlı fark görülmüştür. Öğrenci sayısı 1-99 olan okulda görev yapan öğretmenlerin, öğrenci sayısı 200-299, 300-399, 400-499, 500 ve üzeri olan öğretmenlere göre; öğrenci sayısı 100-199 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrenci sayısı 500 ve üzeri olan öğretmenlere göre öz yeterliliğinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Çoban'a göre (2010), öğrenci sayısı az olan okullar, öğrenci sayısı çok olan okullara göre akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık açısından daha üst düzeydedir.

Smith ve Hoy tarafından 2007 yılında yapılan ve 99 ilköğretim okulu öğretmenini kapsayan "Kentsel İlköğretim Okullarında Akademik İyimserlik ve Öğrenci Başarısı" adlı araştırma sonucunda okulun fiziki büyüklüğünün akademik iyimserliği arttırdığı görülmüştür.

2006 yılında Kurz tarafından yapılan, öğretmenlerin akademik iyimserliği ve mesleklerine olan bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında akademik iyimserlik ve bunun alt boyutları olan öz yeterlik, güven, akademik vurgu ile öğrenci sayısı arasında bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Öğrenci sayısı az olan okulların öğrenci sayısı çok olan okullara nazaran akademik iyimserliğin alt boyutlarından öz yeterliğin daha üst düzeyde olduğunu görülmektedir. Öğrenci sayısı açısından küçük olarak nitelendirilebilecek okullarda öğretmen bağlılığı daha yüksektir. Daha az öğrenci, daha az öğretmen ve daha yakından ilişkiler bu durumun nedeni olabilir. Diğer yandan küçük okullarda oluşturulması ve sürdürülmesi daha kolay olabilecek ılımlı okul iklimi ve kültürü bunun başka nedenleri olabilir.

Okulların akademik iyimserlik düzeyinin alt boyutları (ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu) öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu yer değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik alt boyutu, güven alt boyutu ve aynı zamanda toplam iyimserliğe ilişkin elde edilen düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

İl merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin akademik vurgusu, ilçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin akademik vurgusuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Woolfolk Hoy ve Hoy (2008), tarafından yapılan akademik iyimserlikle sınıf ve öğretmen düzeyindeki değişkenlerin ilişkileri araştırmasına göre; şehir merkezlerindeki öğretmenlerin, şehrin banliyölerinde ya da kırsal bölgelerde görev alan öğretmenlerden daha yüksek akademik iyimserlik düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

Adet, gelenek, dil, din, tutum, tercih, norm ve davranış biçimleri ve toplumsal değerler örgüt yapısını, örgütsel davranışı etkileyen önemli etkenlerdir (Aycan, 1998). Okulun ve öğretmenlerin içinde buldukları çevrenin özelliklerinden etkilenmesi mümkündür. Bu etkilenmelerin okul ortamına yansımaları çevrenin özelliklerine göre farklılaşabilir. Tarım toplumundan sanayi toplumuna, oradan da bilgi toplumuna geçiş sürecindeki değişim, insanları büyükşehirlerde yaşamaya itmiştir. Şehirleşme ve şehirlerde yaşama olgusu beraberinde birçok problemleriyle beraber toplumsal bir değişmeyi sağlamıştır. Bu toplumsal değişme, geleneksel ve insani değerlere dayalı ahlak anlayışının neredeyse çökmesine yol açmıştır. Geleneksel ahlaki değerlerin yerini, ne olursa olsun başarıya dayalı, vicdan, dürüstlük, adalet, güven, erdem vb. değerleri göz ardı eden bir anlayış almıştır (Şen 1998). Özellikle toplumsal değişimin daha fazla yaşandığı metropollerde; yaygın bir bencillik, kişisel çıkarların diğer amaçların önüne geçmesi, maddiyatın ve maddi başarının önem kazanması, toplumun temel kurumlarına güvenin azalması, bireylerin birbirlerine güvenmemesi ve yaygın bir toplumsal güvensizlik yaşanmaya başlanmıştır (Ataberk, 2003).

Örgütlerin genel olarak içinde bulunduğu çevresinin yapısından etkilendiği ve okullarda çalışan öğretmenlerin iş dışındaki yaşamının büyük kısmını bu problemlerin yaşandığı ortamlarda geçirdiği düşünülürse, ahlakın pratik olarak uygulandığı tüm alanlardan birisi olan okullarda yozlaşmaya sebep olabilir. Aynı zamanda günümüzde öğretmenlerin birçoğunun büyükşehirlerde yaşaması ve büyükşehirlerin verdiği yoğun yaşam ve bundan dolayı birbirlerine karşı yabancılaşma öğretmenlerin okul ortamında birbirleriyle ve yönetici ile olan ilişkisine yansiyabilir. Tüm bunlardan dolayı öğretmenler, okulun bulunduğu yer değişkenine göre okullarına olan akademik iyimserliklerinde herhangi bir anlamlı fark bulunmayabilir.

Okulların akademik iyimserlik düzeyinin alt boyutları (ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu) öğretmenlerin görev yaptığı okulun öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin görev yaptığı okulun öğretmen sayısına göre akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik ve güven alt boyutunda anlamlı fark varken akademik vurgu alt boyutunda ve toplam iyimserlikte anlamlı fark görülmemiştir.

Öğretmen sayısı 1-10 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterliğinin, öğretmen sayısı 21-30 ve 31-40 olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Çoban'a göre (2010), öğretmen sayısı 26-50 arası olan okulların akademik iyimserlikleri hem toplamda hem de ölçeğin alt boyutlarında diğer okullara göre daha üst düzeyde; 1-25 arası öğretmene sahip okullarda ise örgütsel bağlılık diğer okullara göre daha üst düzeydedir.

Yılmaz'a göre (2006) öğretmen sayısı 11-20 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güvenin, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık alt boyutlarındaki puan ortalamaları öğretmen sayısı 41 ve üstü olan okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur. Okullarda etkili iletişim için ideal öğretmen sayısı 11-20 arasında olduğu söylene bilir. Araştırmanın bu sonucu, Kupersmith (1983, Aktaran Yılmaz, 2006) tarafından okuldaki öğretmen sayısı ile okulun örgütsel güven düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki varlığı sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Okulların akademik iyimserlik düzeyinin alt boyutları (ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu) öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu bölgelere göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu bölgelere göre akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik ve akademik vurgu alt boyutlarında aynı zamanda toplam iyimserlikte de anlamlı farklar görülmemiştir.

Güven boyutunda ise Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin güven duygusunun diğer tüm bölgelerde görev yapan öğretmenlerin güven duygusuna göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.

Günümüzde ülkemizde gelir dağılımının coğrafi olarak her bölgede adil ve eşit olmadığı görülmektedir. Ekonomik kaynaklar ve gelir fırsatları büyük bir bölümü belli bölgelerde toplanmıştır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerimizde geri kalmışlık sorunu, kişi başına düşen millî gelir ve insani gelişmişlik düzeyinin düşük olmasıyla kendini göstermektedir (Aktan, 2002)

Bölgeler arası eşitsizliklerin sebepleri arasında doğal ya da coğrafi nedenleri saymak da mümkündür. Coğrafi etmenler iklim, yer altı ve yer üstü zenginlikleri, ulaşım ve iletişim imkânları doğa şartları şeklinde sıralayabiliriz. Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinin her birinde farklı coğrafi özellikler görmek mümkündür. Coğrafi özelliklerdeki bu farklılık özellikle tarım sektörünü ciddi olarak etkilemektedir. Ülke ve bölge kalkınmasının temeli sayılabilecek tarım sektöründeki bu dengesizlik beraberinde bölgeler arasındaki dengesizlikleri getirmektedir. Bu dengesizlikler bölgenin aleyhine veya aleyhine sonuçlar çıkarmaktadır (Vurucu, 2013).

Bölgeler arası eşitsizliğin bir diğer nedeni iktisadi ve fonksiyonel nedenlerdir. Bu anlamda eşitsizlikler bulunan ülkelerde aynı üretim faktörleri, pazar farkından dolayı farklı bölgelerde değişik kazançlar elde etmektedir. Diğer yandan işgücünün tarım sektöründen, sanayi sektörüne aktarılması halinde de kazançlarda farklılıklar ortaya çıkabilmektedir (Vurucu, 2013).

Ülkemizde Güneydoğu Anadolu Bölgesinde devam eden terör sorunu ve diğer sayılan nedenlerden dolayı o bölgede görev yapan öğretmenlerinin kendilerini rahat hissetmemektedirler. Bu sebepten dolayı Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin güven duygusunun düşük olduğu varsayılmaktadır.

Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin epistemolojik inançlarını arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre $p < .05$ düzeyinde okulların akademik iyimserlik düzeyinin alt boyutu olan ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu ve toplam

iyimserlik ile öğretmenlerin epistemolojik inançlarının alt boyutları olan bilginin kaynağı uzmandır, öğrenme çabaya bağlı değildir ve bilgi tek ve kesindir arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Son dönemlerde yapılan araştırmalarda akademik iyimserliğin ilişkili olduğu bazı kavramlar bulunmuştur.

Çoban (2010) tarafından yapılan okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı araştırmasında örgütsel bağlılık ile akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutu arasında düşük, diğer alt boyutlar ile iyimserlik toplamı arasında orta dereceli bir ilişki bulunmuştur. Uzun (2014) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki araştırmasında, öğretmenlerin sahip oldukları değer tiplerinden başarı, uyarılma, öz yönelim ve iyilikseverlik ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Çelik (2015) sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki araştırmasında, yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ile akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akademik iyimserlik alt boyutları olan güven, ortak öz yeterlik, akademik vurgu öğretmenlerin epistemolojik inançlarını ne düzeyde yordamaktadır?

Akademik iyimserliğin alt boyutu olan öz yeterliği, epistemolojik inancın alt boyutları olan bilginin kaynağı uzmandır, öğrenme çabaya bağlı değildir, bilgi tek ve kesindir alt boyutları anlamlı düzeyde etkilemektedir. Epistemolojik inancın üç alt boyutu, akademik iyimserliğin alt boyutu olan ortak öz yeterlikteki değişkeninin % 3,6'sını açıklamaktadır. Öz yeterliğe etkiyi en fazla sırası ile öğrenme çabaya bağlı değildir, bilginin kaynağı uzmandır, bilgi tek ve kesindir alt boyutları sağlamıştır.

Akademik iyimserliğin alt boyutu olan güveni, epistemolojik inancın alt boyutlarından bilgi tek ve kesindir anlamlı düzeyde etkilemektedir. Öğrenme çabaya bağlı değildir ile bilgi tek ve kesindir alt boyutlarının akademik iyimserliğin alt boyutu olan güveni kestirmede (tahminde) etkisi bulunmamıştır. Epistemolojik inanç bütün olarak güven boyutunda ortaya çıkan değişkenliğin % 2,5'ini açıklamaktadır.

Akademik iyimserliğin alt boyutu olan akademik vurguyu ise bilginin kaynağı uzmandır, öğrenme çabaya bağlı değildir, bilgi tek ve kesindir alt boyutları anlamlı düzeyde etkilemektedir. Epistemolojik inancın üç alt boyutu, akademik iyimserliğin alt boyutu olan akademik vurgu değişkeninin % 5'ini açıklamaktadır. Ortak öz yeterliğe etkiyi en fazla sırası ile bilgi tek ve kesindir, öğrenme çabaya bağlı değildir, bilginin kaynağı uzmandır alt boyutları sağlamıştır.

BÖLÜM VII

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar bağlamında geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

7.1. SONUÇLAR

- Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre; akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik, güven alt boyutlarında ve toplam iyimserlikte erkek öğretmenlerin puan ortalamaları, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
- Öğretmenlerin yaş değişkenine göre, akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik ve akademik vurgu alt boyutlarında anlamlı fark olmamasına rağmen güven boyutunda ve toplam iyimserlikte anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre yaşı 20-29 arası olan öğretmenlerin güven duygusunun ve toplam iyimserliğinin yaşı 30-39, 40-49, 50-59 olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir. Genç yaştaki öğretmenlerin güven duygusunun orta yaşlı öğretmenlerinkine göre daha az olduğu bulunmuş ve yaşın ilerledikçe öğretmenlerin güven duygusunun arttığı görülmüştür.
- Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, güven duygusu meslekteki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin meslekteki kıdemi 11-15, 16-20, 21-25, 26-30 yıl olan öğretmenlerden; meslekteki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin meslekteki kıdemi 16-20 yıl öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmiştir. Toplam iyimserlikte ise kıdemi 1-5 olan öğretmenlerin, kıdemi 21-25 ve 26-30 olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Kıdemi az olan öğretmenlerin güven duygusunu ve iyimserlik toplamı kıdemi 10 yıldan fazla olan öğretmenlerinkine göre daha az olduğu bulunmuş ve kıdemin ilerledikçe öğretmenlerin güven duygusunun ve toplam iyimserliğinin arttığı görülmüştür.
- Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre, akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu alt boyutlarında ve toplam iyimserliklerinde anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumu akademik iyimserliği etkilememektedir.

- Öğretmenlerin sertifikalı eğitim sayısına göre akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik boyutunda anlamlı fark görülmemiştir. Güven alt boyutu, akademik vurgu alt boyutu ve toplam iyimserliğinde ise sertifikalı eğitim sayısı 6 ve daha fazla olan öğretmenlerin güven duygusu, akademik vurgusu ve toplam iyimserliği sertifikalı eğitim sayısı 1 ve 3 olan öğretmenlerin güven duygusu, akademik vurgusu ve toplam iyimserliğine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Sertifikalı eğitim sayısı yüksek olan öğretmenin sertifikalı eğitim sayısı düşük olan öğretmene göre güveni, akademik vurgusu ve toplam iyimserliği daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Akademik iyimserliğin üç alt boyutu da okul türüne göre farklılaşmaktadır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ortak öz yeterliğinin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin imam hatip ortaokulu ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre güveninin anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin akademik vurgusu ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, lise de görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Toplam iyimserlikte ise ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere göre iyimserlik toplamının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.
- Akademik iyimserliğin güven alt boyutu, akademik vurgu boyutu ve toplam iyimserlikte okulun öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark görülmemesine rağmen ortak öz yeterlik alt boyutunda anlamlı fark görülmüştür. Öğrenci sayısı 1-99 olan okulda görev yapan öğretmenlerin, öğrenci sayısı 200-299, 300-399, 400-499, 500 ve üzeri olan öğretmenlere göre; öğrenci sayısı 100-199 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrenci sayısı 500 ve üzeri olan öğretmenlere göre öz yeterliliğinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.
- Okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre akademik iyimserliğin, ortak öz yeterlik ve güven alt boyutlarında ve toplam iyimserliğe ilişkin elde edilen bulgulardan anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. İl merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin akademik vurgusu, ilçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin akademik vurgusuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.
- Öğretmenlerin görev yaptığı okulun öğretmen sayısına göre akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik ve güven alt boyutunda anlamlı fark varken akademik vurgu alt

boyutunda ve toplam iyimserlikte anlamlı fark görülmemiştir. Öğretmen sayısı 1-10 olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortak öz yeterliğinin, öğretmen sayısı 21-30 ve 31-40 olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

- Öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu bölgelere göre akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik alt boyutunda, akademik vurgu alt boyutunda ve toplam iyimserlikte anlamlı farklar görülmemiştir. Güven boyutunda ise Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin güven duygusunun diğer tüm bölgelerde görev yapan öğretmenlerin güven duygusuna göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.
- Epistemolojik inancın üç alt boyutu, akademik iyimserliğin alt boyutu olan ortak öz yeterlikteki değişkenlinin % 3,6'sını açıklamaktadır. Öz yeterliğe etkiyi en fazla sırası ile öğrenme çabaya bağlı değildir, bilginin kaynağı uzmandır, bilgi tek ve kesindir alt boyutları sağlamıştır.
- Akademik iyimserliğin alt boyutu olan güveni, epistemolojik inancın alt boyutlarından bilgi tek ve kesindir anlamlı düzeyde etkilemektedir. Öğrenme çabaya bağlı değildir ile bilgi tek ve kesindir alt boyutlarının akademik iyimserliğin alt boyutu olan güveni kestirmede (tahminde) etkisi bulunmamıştır. Epistemolojik inanç bütün olarak güven boyutunda ortaya çıkan değişkenliğin %2,5'ini açıklamaktadır.
- Akademik iyimserliğin alt boyutu olan akademik vurguyu ise bilginin kaynağı uzmandır, öğrenme çabaya bağlı değildir, bilgi tek ve kesindir alt boyutları anlamlı düzeyde etkilemektedir. Epistemolojik inancın üç alt boyutu, akademik iyimserliğin alt boyutu olan akademik vurgu değişkenlinin % 5'ini açıklamaktadır. Ortak öz yeterliğe etkiyi en fazla sırası ile bilgi tek ve kesindir, öğrenme çabaya bağlı değildir, bilginin kaynağı uzmandır alt boyutları sağlamıştır.
- Okulların akademik iyimserlik düzeyinin alt boyutu olan ortak öz yeterlik, güven, akademik vurgu ve toplam iyimserlik ile öğretmenlerin epistemolojik inançlarının alt boyutları olan bilginin kaynağı uzmandır, öğrenme çabaya bağlı değildir ve bilgi tek ve kesindir arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

7.2. ÖNERİLER

- Genç yaştaki öğretmenlerin güven duygusunun orta yaşlı öğretmenlerinkine göre daha az olduğu bulunmuş ve yaşın ilerledikçe öğretmenlerin güven duygusunun arttığı görülmüştür. Bunun sebepleri araştırılıp genç öğretmenlerin güven duygularını yükseltmek için çalışmalar yapılabilir.
- Sertifikalı eğitim sayısı yüksek olan öğretmenin sertifikalı eğitim sayısı düşük olan öğretmene göre güveni ve akademik vurgusunun daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeden önce bir ölçek uygulanıp, belli bir hizmet içi eğitim verildikten sonra aynı ölçek tekrar uygulanıp akademik iyimserlikteki değişim gözlenebilir.
- Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlikleri diğer okul türlerine göre çok düşük çıkmıştır. Özellikle meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserliklerini artırıcı uygulamalar yapılabilir.
- Öğretmen sayısı 1-10 arasında olan ve öğrenci sayısı 1-99 arasında olan okulları küçük okul diye tanımlarsak, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserliğinin daha üst düzeyde ortaya çıktığı sonucu göz önünde bulundurularak büyük okullar yerine küçük okulların sayısı artırılabilir.
- İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserliği, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerinkine göre yüksek çıkmıştır. İl merkezine sağlanan olanakların belli bir kısmı ilçe merkezlerine de sağlanarak ilçe merkezlerindeki öğretmenlerin akademik iyimserliğide artırılmaya çalışılabilir.
- Bölgeler arasında akademik iyimserliğin güven boyutunda önemli farklılık görülmüştür. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin güven duygusunun neden düşük çıktığı araştırılıp bu nedenleri ortadan kaldırmak için çalışılmalıdır.
- Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri belirlenerek karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, M., & Demir, Ö. (2008). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Açıkalın, A. (2015). *Okulu yönetmek*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite öğrencilerin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale
- Aksu, M., Demir, C. E., & Sümer, Z. H. (2002). Öğrencilerin matematik hakkındaki inançları: betimsel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 72-77.
- Aktan, C. (2002). Türkiye'de bölgeler arası dengesizlik sorunu ve çözüm önerileri. *Hak-iş konfederasyonu yayını*, 1-4.
- Ataberk, E. (2003). *Modern dünyada değer kayması*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Aycan, Z. (1998). Endüstri ve örgüt psikolojisinde toplumsal kültürün yeri. *Türk Psikologları Derneği Yayınları*, 21-23.
- Aydın, H. (2006). Yapılandırmacı yaklaşımda doğruluk gerçeklik ve bilim eğitimi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 27-36.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 77-78.
- Baxter Magolda, M. (1992). Students' epistemological and academic experiences. *Review of Higher Education*, 3(15), 265-87.
- Baxter Magolda, M. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31-42.
- Beard, K. (2008). An exploratory study of academic optimism and flow of elementary school teachers. *ED Policy and Leadership Ohio State University*, 180-188.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Birney, P. (2004). Academic emphasis: teacher perceptions of its relationship to organizational climate factors . Teksas: Teksas Universty.
- Boden, C. J. (2005). *An exploratory study of the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning readiness*. Doktora Tezi. Kansas State University. Manhattan

- Boonen, T., & Maarten, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *An International Journal on Theory and Practice*, 20(1), 3-24.
- Bromme, R. (2005). Thinking and knowing about knowledge. *Grounding Mathematics Education*, 1, 1-11.
- Bryk, L., & Holland, P. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 203-221.
- Chan, K. (2003). Hong kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 15(69), 36-50.
- Chan, K., & Elliott, R. G. (2004). Epistemological beliefs across cultures:critique and analysis of beliefs structure studies. *Educational Psychology*, 24(2), 133-140.
- Chang, H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 491-515.
- 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.
- Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya
- Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 17(3), 317-348.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları*. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.
- Damar, M. (1996). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Adana

- Demirtaş, M., & Yağbasan, R. (2004). Fen bilgisi öğretiminde, duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesinin işlevi ve öğretim süreci içinde, öğretmen uygulamalarının üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 177-193.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230-249.
- Deryakulu, D. (2006). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Deryakulu, D., & Bıkmaz, F. H. (2003). Bilimsel epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 243-257.
- Deryakulu, D., & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(8), 111- 125.
- Dunn, M. (1999). Critical elements in school security. *American School & University*, 13-16.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Ekici, G. (2006). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik umut ve mesleki haz*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Eren, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinin genel ve alan odaklı epistemolojik inanışlarının incelenmesi*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu
- Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-439.
- Eroğlu, S. E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya
- Eroğlu, S. E., & Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (16), 295-312.
- Evcim, İ. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin epistemolojik inanışlarıyla, fen kazanımlarını günlük yaşamlarında kullanabilme düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul

- Friedman, I., & Kass, E. (2002). Teacher self efficacy: a classroom organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 675-686.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy its meaning measure and effect on student achievement. *American Education Research Journal, 2*(37), 479-507.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*(1), 3-13.
- Goddard, R. G., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement: a multi level analysis. *Educational Administration Quarterly, 36*(5), 683-702.
- Goddard, R. G., 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. *Elementary School Journal, 102*(1), 3-17.
- Gordon, M. (1998). *A Dictionary of Sociology*. New York: Oxford University Press.
- Gözütok, F. (1999). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Ekin Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Ekin Yayıncılık.
- Gündüz, A. (2002). *Bölgesel kalkınma politikası*. Bursa: Ekin Kitapevi.
- Güneş, D. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu
- Gürol, A., Altunbaş, S., & Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *Journal of New World Sciences Academy, 5*(3), 1395-1404.
- Hacıkadıroğlu, V. (2002). *İnançtan bilgiye*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review, 13*(4), 353-83.
- Hofer, B., & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67*(1), 88-140.

- Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, J. C. (2006). School mindfulness and faculty trust: necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate schools healthy and effectiveness: a comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Kottkamp, R. B. (1991). *Measuring organizational climate*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hoy, W., & Hannum, J. (1997). Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational administration: theory, research and practice*. New York: McGraw Hill.
- Hoy, W., & Sabo, D. (1998). *Quality middle schools: open and healthy*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hoy, W., Tarter, C., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- İbrahim, E. B. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- İçen, M. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzincan
- Kaleci, F. (2012). *Matematik Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya
- Kaplan, A. (2006). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasındaki yansımaları durum çalışması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kardash, C. M., & Howell, K. L. (2000). Effects of epistemological beliefs and topic specific beliefs on undergraduates' cognitive and strategic of dual-positional beliefs on undergraduates' cognitive and strategic of dual-positional text. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 524-535.

- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumuna göre incelenmesi*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2002). Judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. B. Hofer, & P. R. Pintrich içinde, *Personal epistemoloji: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (s. 37-62). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirby, M., & DiPaola, M. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542 - 562.
- Knox, M., & Funk, J. (1998). Adolescents' possible selves and their relationship to global self-esteem. sex roles. *A journal of research*, 39(1), 61-80.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62(2), 155-179.
- Kurt, F. (2009). *Cinsiyetin, sınıf seviyesinin, eğitim gördükleri alanların, öğrencilerin epistemolojik inançları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kurz, N. M. (2006). The relationship between teacher's sense of academic optimism and commitment to the profession. Doktora Tezi. Ohio State University.
- Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools and teachers' efficacy satisfaction. *Sociology of Education*, 3(64), 190-298.
- McGuigan, M. L., & Hoy, W. (2006). Principal leadership: creating a cultura of akademik optimism to improve achievement for all students. *Leadership And Policyin Schools*, 5, 1-27.
- Mengüşoğlu, T. (1992). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ngidi, D. (2011). Academic optimism: an individual teacher belief. *Educational Studies*, 139-150.
- Oğuz, A. (2008). Investigation of turkish trainee teachers' epistemological beliefs. *Social Behavior and Personality*, 36(5), 709-720.

- Oral, B. (1997). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi* (4), 220-223.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi* (3), 62-155.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli
- Özdemir, S. (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özkal, K., Tekkaya, C., Cakiroğlu, J., & Sungur, S. (2009). A conceptual model of relationships among constructivist learning environment perceptions, epistemological beliefs and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 71-79.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr and P. R. Pintrich. *Advances in Motivation and Achievement* (10), 1-49.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35.
- Paulsen, M. B., & Wells, C. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education*, 39(4), 365-384.
- Rakıcıoğlu, A. Ş. (2005). *İngiliz dili eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretmen yeterliği inançları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406-411.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and schooling on epistemological beliefs. *The British Journal of Educational Psychology*, 68(4), 551-562.
- Schommer, M., & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains? *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 424-432.
- Schommer, M., Amy, C., & Nancy, R. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 435-443.
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary school student: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 37-40.

- Schommer, M., Christy, C., Gianna, G., & Amit, B. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 37-40.
- Schommer, M., Wei Cheng, M., Susan, B., & Rosetta, H. (2000). Understanding middle students' beliefs about knowledge and learning. *Journal of Educational Research*, 94(2), 120-127.
- Schommer-Aikens, M., Orpha, D., & Sue, B. (2003). Epistemological beliefs across domains using biglan's classification of academic disciplines. *Research in Higher Education*, 44(3), 347-366.
- Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2006). Ways of knowing and epistemological beliefs: combined effect on academic performance. *Educational Psychology*, 26(3), 411-423.
- Schommer-Aikins, M., & Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology*, 136(1), 5-20.
- Schumacher, D. F. (2009). *Collective teacher efficacy and student achievement*. Doktora Tezi. Western Illinois University. Macomb
- Seyyar, A. (2004). *Davranış bilimleri terimleri ansiklopedik sözlüğü*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Smith, B. P. (2000). The effects of gender and years of teaching experience on explanatory style of secondary vocational teachers. *Journal of Vocational Education Research*, 8(1), 24-31.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Solomon, R., & Flores, F. (2001). *Güven yaratmak*. Ankara: Mess Yayınları.
- Şen, M. (1998). *Kamu yönetiminde yozlaşmanın önlenmesinde yönetsel etik yaklaşımı*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir
- Şişman, M. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tatar, M. (2004). *İlköğretim birinci kademe alan öğretmenleri ile alan dışı öğretmenlerin etkililikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Temel, Z., & Aksoy, A. (2001). *Ergen gelişimi ve yetişkinliğe ilk adım*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Topçu, M. S., & Yılmaz-Tüzün, Ö. (2009). Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. *Elementary Education Online*, 8(3), 676-693.
- Truscott, S. D., & Truscott, D. M. (2004). A professional development model for the positive practice of school based reading consultation. *Psychology in The Schools*, 41(1), 51–65.
- Tsai, C. C. (2000). Relationships between student scientific episteological beliefs and perceptions of constructivist learning environments. *Educational Research*, 42(2), 193-205.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *In Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans: LA.
- Tschannen-Moran, M., Mitchell, R. M., & Bankole, R. A. (2013). Student academic optimism:a confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150 - 175.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Uzun, E. B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Varaki, B. S. (2003). Epistemological beliefs and leadership style among school principals. *International Education Journal*, 4(3), 224-231.
- Vurucu, A. N. (2013). *Bölgesel kalkınma ajansları ve bölgesel eşitsizlik üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Wanat, C. (1996). Defining safe schools. *Journal for A Just & Caring*, 2(2), 121-133.
- Whitmire, E. (2003). Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library and Information Science Research*, 25(2), 127-142.
- Woolfolk Hoy, A. (2012). Academic optimism and teacher education. *Educational Psychology and Philosophy*, 47(2), 91-100.
- Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. (2008). Teacher's academic optimism. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.

- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 341-356.
- Wu, J., Hoy, W., & Tarter, C. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176 - 193.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin türkçeye uyarlanabilirliğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya

EKLER:**EK1: UYGULANAN ÖLÇEK**

Sayın Meslektaşım;

Bu ölçek ‘Okulların akademik iyimserlik düzeyinin, öğretmenlerin epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi’ yüksek lisans tezi için hazırlanmıştır.

Ölçek formu üç bölümden oluşmaktadır. I. bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, II. Okulların akademik iyimserlik düzeyini, III. Bölümde ise öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Maddelerde size en uygun olan seçeneği “(X)” şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınız ve sorulara samimi yanıtlar verdiğiniz için teşekkür ederim.

Cinsiyet:

a) () Erkek b) () Kadın

Yaş:

a) () 20-29 b) () 30-39 c) () 40-49 d) () 50-59 e) () 60-69

Meslekteki Kıdem:

a) () 1-5 b) () 6-10 c) () 11-15 d) () 16-20 e) () 21-25 f) () 26-30

Öğrenim Durumu:

a) () Ön Lisans b) () Lisans c) () Y. Lisans d) () Doktora

Sertifikalı Eğitim Sayısı:

a) () 1 b) () 2 c) () 3 d) () 4 e) () 5 f) () Daha fazla

Görev Yaptığınız Okul Türü:

a) () İlkokul b) () Ortaokul c) () İ.H.Ortaokulu d) () Lise e) () Meslek Lisesi

Okuldaki Öğretmen Sayısı:

a) () 0-10 b) () 11-20 c) () 21-30 d) () 31-40 e) () 41-50

Okulun Bulunduğu yer:

a) () İl Merkezi b) () İlçe Merkezi c) () Belde d) () Köy

Okuldaki Öğrenci Sayısı:

a) () 0-99 b) () 100-199 c) () 200-299 d) () 300-399 e) () 400-499 f) () 500 ve daha fazla

Araştırmaya katıldığınız şehir?

(.....)

Akademik İyimserlik Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Eğer bir öğrenci öğrenmek istemezse buradaki öğretmenler onunla ilgilenmeyi bırakırlar.					
2.	Bu okuldaki öğretmenler başarılı sonuçlar ortaya çıkarmak için gerekli yeteneklere sahip değildir.					
3.	Bu okuldaki öğretmenler disiplin problemleriyle baş edebilecek becerilere sahip değildir.					
4.	Bu okulda öğrenciler güvenlikleri hakkında endişe duydukları için öğrenmeleri zordur.					
5.	Okulun bulunduğu çevredeki uyuşturucu madde ve alkol kullanımı gibi kötü alışkanlıklar buradaki öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırıyor.					
6.	Bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir.					
7.	Bu okuldaki öğretmenler ailelerin kendilerine destek olacaklarına inanırlar.					
8.	Bu okuldaki öğrenciler birbirlerini önemser.					
9.	Bu okuldaki öğretmenler ailelere güvenir.					
10.	Öğretmenler, ailelerin kendilerine anlattıklarına inanırlar.					
11.	Bu okuldaki öğrenciler yaptıkları çalışmalara göre dikkate alınır.					
12.	Bu okuldaki öğrencilerin aileleri, çocuklarını yetiştirmek konusunda iyidir.					
13.	Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak başarılı olma becerilerine sahip olduklarını düşünür.					
14.	Öğrenciler, onlar için koyulan hedefleri başarabilir.					
15.	Bu okuldaki öğrenme ortamı oldukça düzenlidir.					
16.	Akademik başarı okul tarafından tanımlanır ve kabul görür.					
17.	Öğrenciler bir önceki çalışmadan daha ileri gidebilmek için daha sıkı çalışırlar.					
18.	Öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf ederler.					
19.	Öğrenciler iyi not alan arkadaşlarına saygı gösterirler.					

Epistemolojik İnanç Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Zor kavramları, genellikle dikkati dağıtan dış etmenlerden kurtulduğunuzda ve gerçekten konsantre olduğunuzda anlayabilirsiniz.					
2	Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmek zorundadır.					
3	Çoğu zaman, uzmanların önerileri bile sorgulanmalıdır.					
4	Akıllı olmak, soruların cevaplarını bilmek değil, cevapların nasıl bulunacağını bilmektir.					
5	Okuduğum kitabın bölümleri arasında, hatta değişik derslerdeki bilgiler arasında bağlantı kurmak için elimden geleni yaparım.					
6	Çok başarılı insanlar, öğrenme yeteneklerini nasıl geliştireceklerini keşfetmişlerdir.					
7	Bugünün gerçekleri yarının masalları olabilir.					
8	Ayrıntıları unuttuğu halde, yine de okuduğu metinden yeni fikirler çıkarabiliyorsa, ben o kişinin zeki olduğunu düşünürüm.					
9	Otoritelerin fikir birliğine varamadıkları konular üzerinde düşünmenin zihnimi açtığını düşünüyorum.					
10	Konuya aşina iseniz, ders kitabındaki bilginin doğruluğunu değerlendirmelisiniz.					
11	Bilimsel çalışmanın en önemli yanı yaratıcı özgün düşünmedir.					
12	Bir ders kitabını anlamanın iyi bir yolu, kitaptaki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemenizdir.					
13	Bir cümlenin hangi durumda kullanıldığını bilmiyorsanız, size çok az şey ifade eder.					
14	Ders kitabının bir bölümünü yeniden okuyacak zamanı bulursam, ikinci okuyuşta daha çok şey anlarım.					
15	İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.					
16	Bir kimse bir şeyi kısa bir süre içinde anlayamıyorsa, çabalamaya devam etmelidir.					
17	Ölüm dışında hiçbir şey kesin değildir.					
18	Bir kişi bir sorunu anlamak için çok fazla uğraşırsa, büyük bir olasılıkla sonunda kafası karışacaktır.					
19	Bir ders kitabındaki yeni fikirlerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışırsanız kafanız karışacaktır.					
20	Belirsizlikten uzak, kesin bir yanıtı ulaşma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.					
21	Zor bir problem üzerinde uzun bir süre sıkı çalışmak, sadece gerçekten zeki öğrencilerde olumlu sonuç verir.					

22	Okulda “vasat” olan öğrenciler hayatlarının geri kalan kısmında da “vasat” olarak kalırlar.					
23	“Kendi kendine öğren/Kendin yap” türü kitaplar pek de işe yaramaz.					
24	Fen derslerinin en iyi tarafı, pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabının olmasıdır.					
25	Kimi zaman, anlamasanız da öğretim görevlisinin verdiği yanıtları kabul etmek zorunda kalırsınız.					
26	Gerçekten zeki olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok çalışmak zorunda değildirlir.					
27	Bir kitaptan edinebileceğiniz bilgilerin hemen tümünü ilk okuyuşta edirsiniz.					
28	Kimi insanlar iyi öğrenenler olarak doğmuşlardır, kimileri ise öğrenme konusunda sınırlı yeteneğe sahiptirler.					
29	Bir konu üzerinde çalışırken kesin olan doğruları ararım.					
30	Bilim adamları yeterince sıkı çalışırlarsa hemen her şeyin altında yatan gerçeği bulabilirler.					
31	İyi bir öğretmenin görevi, öğrencilerinin doğru yanıtı giden yoldan uzaklaşmalarını sağlamaktır.					
32	Bilimsel çalışmanın en önemli yanı hatasız ölçüm ve dikkatli çalışmadır.					
33	Gerçek değişmezdir.					
34	Bilim adamları eninde sonunda gerçeklere ulaşırlar.					
35	Başarılı öğrenciler çabuk kavrarlar.					
36	Derslerini titizlikle planlayan ve planına sadık kalan öğretmen arkadaşları gerçekten takdir ederim.					
37	Bir insanın okuldan ne kadar yararlandığı, daha çok öğretmenin kalitesine bağlıdır.					
38	Pek çok sözcüğün açık ve net tek bir anlamı vardır.					

Ek 2:

AKADEMİK ÇALIŞMA AMAÇLI OKUL AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Wayne K. Hoy (2006). tarafından geliştirilen ve tarafımızdan Türkçe'ye uyarlanan "Okul Akademik İyimserlik Ölçeği (School Academic Optimism Scale-SAOS)'ni Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Plânlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Fatih Fırat'ın akademik çalışmasında veri toplama aracı olarak kullanmasına aşağıdaki kaynaklara atıfta bulunması şartıyla izin verivorum.

09.04.2014

İMZA

İMZA

Duygu ÇOBAN

Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Atıf kaynakları

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.

Çoban, D. (2010). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Ek 3:

İZİN

↑ ↓ ×



karhan@itu.edu.tr (karhan@itu.edu.tr) [Kişilere ekle](#) 10.05.2014 |
Kime: Fatih Fırat ▾

Eylemler ▾

İyi gunler Fatih Bey,

Alinti yaparak ve referans gostererek tabi ki tezimi ve uyarlamasını yaptığım Epistemolojik İnanç Ölçeğini kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar,

Ilknur Karhan

Alinti Fatih Fırat <fatihfirat042@hotmail.com>



Fatih Fırat 09.05.2014
Kime: karhan@itu.edu.tr ▾

Eylemler ▾

Merhabalar, ben Necmettin Erbakan Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri/ E.Y.T.P.E. bölümü yüksek lisans öğrencisiyim.

Tez konusu olarak epistemolojik inançları üzerine çalışmaktayım. İzinizle sizin geçerlik ve güvenilirlik araştırmasını yaptığınız Epistemolojik İnanç Ölçeğini tezimde kullanmak istiyorum.

Teşekkürler...

Ek 4:



**T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 83688308/605.99/2195301
Konu: Araştırma İzni

30/05/2014

**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)**

İlgi : 20/05/2014 tarihli ve 48178250.302/611-5410 sayılı yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı Öğrencisi Fatih FIRAT'ın "Okulların Akademik İyimserlik Düzeyinin, Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu araştırmasının uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İlimizdeki ekli listedeki okulların öğretmenlerine uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup, sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

**Mukadder GÜRİSOY
İl Milli Eğitim Müdürü**

EKLER:

- 1-Okul Listesi (17 Sayfa)
- 2-Anket Formu(3 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşılı İle Ayırılır.

30 MAYIS 2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 29a6-192e-3126-bf2a-910c kodu ile yapılabilir.

Abdülaziz Mah. Atatürk Cad. 42040 Meram/KONYA
Tel : 0332 353 30 50 Faks : 0332 351 59 40
Web : <http://konya.meb.gov.tr>
E-Posta : konyamem@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme:
Bilgi:B.EKEN
Tel : 0332 353 30 50 /1316
istatistik42@meb.gov.tr

Ek 5: Özgeçmiş



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Fatih FIRAT	İmza:	
Doğum Yeri:	Kadınhanı		
Doğum Tarihi:	29/05/1987		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Mareşal Mustafa Kemal İ.Ö.O		Konya	2000-2002
Lise	Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesi	Fen Bilimleri	Konya	2002-2005
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	İzmir	2005-2009
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi	Konya	2012-2015

İş Deneyimi:	Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Öğretmenlik 2014-..... Müdür Yardımcılığı
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Doç. Dr. Ercan YILMAZ Doç. Dr. Mustafa YAVUZ Doç. Dr. Ali ÜNAL Doç. Dr. Atila YILDIRIM
E-mail	fatihfirat042@hotmail.com
Adres	Avşar Mah. Anıt Yapı 30/A2 Beyşehir KONYA