
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SAHİP OLDUĞU DEĞERLER İLE AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ELİF BÜŞRA UZUN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2014

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 18 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Elif Büşra

Soyadı : Uzun

Bölümü : İlköğretim/Sınıf Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olduğu Değerler ile Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

İngilizce Adı: The Relationship Between The Values Of Primary School Teachers And Their Levels Of Academic Optimism

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Elif Büşra UZUN

İmza:

Jüri onay sayfası

…… tarafından hazırlanan "……. ……" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi ……..... …….. Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Unvanı Adı Soyadı)
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)
……

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)
……

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)
……

Tez Savunma Tarihi: …../…../…….
Bu tezin ……Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.
Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü
Prof. Dr. Servet KARABAĞ
……

Annem ve babama

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin katkı ve yardımları olmuştur. Görüş ve önerileri ile her türlü yardımını gördüğüm değerli danışman hocam Doç. Dr. Bekir BULUÇ'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırma sürecinde, göstermiş olduğu yardımlardan dolayı Prof. Dr. Selma YEL'e, Prof. Dr. Hayati AKYOL'a, Yrd. Doç. Dr. Şaban ÇETİN'e, Dr. Yasemin KUŞDEMİR'e, Dr. Pınar BULUT'a ve sadece araştırma sürecinde değil pek çok konuda bana destek veren Dr. Demet ŞAHİN'e teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde büyük katkıları olan, maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen anneme, babama ve tüm aileme öğrenim yaşamım boyunca hep arkamda oldukları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SAHİP OLDUĞU DEĞERLER İLE AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Elif Büşra Uzun

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2014

ÖZ

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu bireysel değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinden seçilen 19 ilkokulda görev yapan 398 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde seçkisiz oranlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları değer tiplerini belirlemek amacıyla Schwartz ve arkadaşlarının (2001) geliştirdiği Portre Değerler Anketi ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek amacıyla da Hoy, Beard ve Woolfolk Hoy'un (2006) geliştirdiği Akademik İyimserlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS 22.0 programından faydalanılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, yordayıcı değişkenlerin incelenmesinde Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, öğretmen görüşlerinin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenlere göre farklılığının analizinde ise t-testi ve varyans analizi 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.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Değer, Akademik iyimserlik, Öz- yeterlik, Akademik vurgu,

Sayfa Adedi : xv + 100 sy.

Danışman : Doç. Dr. Bekir BULUÇ

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE VALUES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND THEIR LEVELS OF ACADEMIC OPTIMISM

(M. S Thesis)

Elif Büşra Uzun

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

Semptember 2014

ABSTRACT

The aim of this study is investigating the relationship between values of the primary school teachers and their levels of academic optimism. The research is a descriptive study, in which the relational survey model has been employed. The study sample consists of 398 primary school teachers working for 19 primary schools selected from the central districts of Ankara. The random sampling method has been used to determine the sample of the study. In the study, the Portrait Values Survey, developed by Schwartz et al. (2001), has been used to determine the value types of the teachers; and the Academic Optimism Scale, developed by Hoy, Beard and Woolfolk Hoy (2006), has been used in order to identify the teachers' levels of academic optimism. Computer software SPSS 22.0 was used for analyzing the data of the study. The Pearson Product Moment Correlation Coefficient has been used for determination of the relationship between the variables; while the Multiple Linear Regression Analysis was used for analyzing the predicting variables, the t-test and variance analysis (ANOVA) have been employed to analyze the differences between the teacher opinions depending on some demographic variables such as gender, age and seniority. According to the results of the study, it has been observed that the teachers are directed towards universalism at most and power values at least; the gender and seniority variables create differences in teacher opinions. It has been observed that the overall academic optimism levels of the teachers are at a good level and the gender, age and seniority variables do not show significant differences. At the end of the research, it has been concluded that there is a positive and significant relationship between the value types of primary school teachers and their levels of academic optimism; and the value types are significant predictors of academic optimism.

Science Code :

Key Words : Value, Academic optimism, Self-efficacy, Academic emphasis

Page Number : xv + 100 p.

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Bekir BULUÇ

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR vi
ÖZ vii
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv
GRAFİKLER LİSTESİ xv
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
a. Problem Durumu 1
b. Araştırmanın Amacı 4
c. Araştırmanın Önemi 4
d. Sayıltılar 6
e. Sınırlılıklar 6
f. Tanımlar 6
BÖLÜM II 7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 7
Değer 7
Değer Sınıflandırmaları 8
Rokeach Değer Teorisi 9
Schwartz Değer Teorisi 10
İyimserlik 14
Akademik İyimserlik Kavramının Yapısal Temelleri 15
Pozitif Psikoloji 15
Öğrenilmiş İyimserlik 16
Sosyal Bilişsel Kuram 17
Öz-Yeterlik 18
Sosyal Sermaye Kuramı 18
Örgüt Kültürü 19
Kültürün Temel Ögeleri 20

Paylaşılan Normlar Olarak Kültür **21**
Paylaşılan İnançlar ve Değerler Olarak Kültür **22**
Gizli Sayıltılar Olarak Kültür **22**
Kültürün İşlevleri **22**
Kavram Olarak Akademik İyimserlik **23**
Öğretmen Akademik İyimserliği **24**
Öğretmen Öz Yeterlik İnancı **25**
Öğretmenlerin Öğrenci ve Velilerle İlgili Güven İnancı **27**
Öğretmenlerin Akademik Önem/Vurgu İnancı **28**
Okul Akademik İyimserliği **29**
Değer ve Akademik İyimserlik Konuları ile İlgili Araştırmalar **30**
Değerlere İlişkin Yapılan Çalışmalar **31**
Akademik İyimserlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar **33**
BÖLÜM III **37**
YÖNTEM **37**
Araştırma Modeli **37**
Evren ve Örneklem **37**
Evren **37**
Örneklem **38**
Veri Toplama Araçları **39**
Portre Değerler Anketi **40**
Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği **42**
Akademik İyimserlik Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi **42**
Verilerin Toplanması **48**
Verilerin Analizi **48**
BÖLÜM IV **49**
BULGULAR **49**
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **49**
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **52**
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular **63**
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular **64**
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **67**
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular **70**

BÖLÜM V 75
SONUÇ VE TARTIŞMA 75
Sonuçlar 75
Öneriler 81
KAYNAKLAR 83
EKLER 94

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Rokeach Değer Grupları 10
Tablo 2. Schwartz Değer Sınıflaması (Schwartz, 1992) 13
Tablo 3. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere ve Okullara Göre Dağılımları 38
Tablo 4. Örneklem Grubuna Giren Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem Süresi 39
Tablo 5. Portre Değerler Anketi ve Alt Boyutları 40
Tablo 6. Portre Değerler Anketi Alt Boyutlarına ait Cronbach Alpha Değerleri 41
Tablo 7. Birinci Düzey Modele İlişkin Uyum İndeksleri 43
Tablo 8. İkinci Düzey Modele İlişkin Uyum İndeksleri 46
Tablo 9. Öğretmenlerin Değer Tiplerine İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 49
Tablo 10. Öğretmenlerin Ana-Değer Gruplarına İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 51
Tablo 11. Değer tipleri ile İlgili Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları 52
Tablo 12. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Değer Tipleri İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) 54
Tablo 13. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Değer Tipleri İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) 56
Tablo 14. Ana-Değer Boyutları ile İlgili Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları 60
Tablo 15. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ana-Değer Boyutları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) 61
Tablo 16. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ana-Değer Boyutları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) 62
Tablo 17. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 63
Tablo 18. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları 64
Tablo 19. Yaş Değişkenine Göre Akademik İyimserlik İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) 65
Tablo 20. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Akademik İyimserlik İle Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) 66
Tablo 21. Öğretmen Değerleri İle Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları 68
Tablo 22. Ana-Değer Boyutları İle Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları 69
Tablo 23. Akademik İyimserliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Değer Tipleri) 70
Tablo 24. Öğretmen Öz Yeterliği Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Değer Tipleri) 71
Tablo 25. Öğrenci ve Veliye Güven Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Değer Tipleri) 72

Tablo 26. Akademik Vurgu Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Değer Tipleri) 73
Tablo 27. Akademik İyimserliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Ana-Değer Grupları) 73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Schwartz'ın çembersel değer modeli.....12
Şekil 2. Örgüt kültürünün düzeyleri.....21
Şekil 3. Öğretmen akademik iyimserliğinin üç boyutu arasındaki karşılıklı nedensel ilişki.....24
Şekil 4. Akademik iyimserliğin üç alt boyutunun Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramına göre birbirileriyle karşılıklı nedensellikleri içerisindeki ilişkisi.....25
Şekil 5. Öğretmen öz yeterliğinde çok boyutlu bir model.....27
Şekil 6. Okul akademik iyimserliğinin bileşenlerinin karşılıklı ilişkisi.....30
Şekil 7. Akademik iyimserlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucu: yol diyagramı (I. düzey).....45
Şekil 8. Akademik iyimserlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucu: yol diyagramı (II. düzey).....47

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının değer tiplerine göre sıralaması 50
Grafik 2. Öğretmenlerin ana-değer gruplarına ait aritmetik ortalamalarının sıralaması 51

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayım, sınırlılık ve tanımlarına yer verilmiştir.

a. Problem Durumu

Değer kavramı felsefeden psikolojiye iktisattan ilahiyata kadar pek çok alanda uzun süredir kullanılmaktadır. Kullanımının fazla olması araştırmaların da bu kavrama yönelmesini sağlamıştır. Bu araştırmalar sonunda araştırmacılar değer kavramını farklı tanımlarla ifade etmişlerdir. Rokeach (1973) değeri kalıcı bir inanç olarak tanımlamıştır (Rokeach'dan aktaran Akbaş, 2004). Güngör (1993) ise değerin bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç olduğunu dile getirmiştir. Bir birey karşılaştığı psikolojik, sosyal ya da ahlaki bir durumla başa çıkarken sahip olduğu değerlerle hareket eder, onlara göre karar alır veya seçim yapar. Bir bireyi tanımak için onun değerlerine bakmak gerekmektedir. Değerler kişiliği oluşturur, bireyin nasıl davranacağını anlamada yardımcı olur. Bireyin neyi önceledeği, hangi konunun onun için ilk sırada yer aldığını yine değerler belirler. Nasıl ki bireyin değerlerine bakarak daha önemli gördüğü değerin davranışına da yansıyacağını söyleyebilirsek tersini de söyleyebiliriz. Yani bireyin davranışlarının sıklığı hangi değere öncelik verdiğini veya vermediğini gösterir.

İyimserlik ise bireye özgü niteliklerdendir. Genellikle her düşünce ve işi iyi olarak değerlendiren bir tutum veya kişilik özelliği olarak tanımlanan (Türk Dil Kurumu [TDK], 2009) iyimserlik kavramı bireyin kötü durumlarla karşılaşması halinde dahi iyi sonuçların ortaya çıkacağını düşünmesi şeklinde ifade edilir. İyimser olmak olumlu olmaktır ve bu durum davranışlara yansır. Karşılaşılan sorunlara yönelik davranışlarını bireyin iyimser ya da kötümser olma düşüncesi belirler. Bireyde iyimser olma düşüncesinin olması hareketlerini değiştirir. Ancak iyimser olmayan insanlar ya da iyimserlik seviyesi düşük insanlar sahip olmadıkları veya düşük önem atfettikleri değerlere yaptıkları gibi iyimserliği öncelemezler. İyimserlik kavramıyla ilgili çalışmalar yapmış olan Seligman (1998), iyimser insanların daha mutlu ve uzun bir hayat sürdükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu

çalışmalardan yola çıkarak Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) iyimserliğin insan başarısında etkili olmasından hareketle öğretmen ve öğrenci başarısında da etkili olabileceğini düşünerek çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalar sonucunda ortaya koydukları akademik iyimserlik kavramı; öğretmene ait ve iyimserlikle ilişkili bir kavramdır. Bu kavramın temelini Seligman'ın "Öğrenilmiş İyimserlik" çalışmasının yanı sıra Pozitif psikoloji, Bandura'nın "Sosyal Bilişsel Kuramı", Coleman'ın "Sosyal Sermaye Kuramı", ile Hoy ve arkadaşlarının "Örgüt Kültürü" çalışması oluşturmaktadır. Kısaca öğretmenin akademik başarı konusunda kendine, öğrencisine ve velisine duyduğu inanç olarak tanımlanan akademik iyimserlik üç alt boyuttan oluşmaktadır: Akademik vurgu, öğretmen öz yeterliği ve güven. Akademik vurgu, öğrencilere yüksek fakat ulaşılabilir hedefler konulması ve etkili öğrenme ortamları oluşturulmasını sağlarken (Hoy ve Miskel, 2005), öğrencilerin ders çalışmanın önemini anlayarak, yüksek motivasyona sahip olmalarını kolaylaştırmaktadır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Öğretmen öz yeterliği, öğretmenin ilgisiz ya da zor öğrencileri dahi öğrenmeye yönlendirmede kendi kapasitesine duyduğu inançtır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Güven duygusunda ise öğrencilere ve velilere duyulan güven esastır (Hoy ve Tschannen-Moran, 2000). Akademik iyimserlik bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerdendir. Öğrenciyi başarıya yöneltmede, öğrenci velisini öğrenme sürecine dâhil etmede öğretmenin akademik iyimserlik seviyesi etkilidir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçlarından ilki "Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek" şeklinde ifade edilmiştir. Milli eğitim sistemimiz bireyin ahlaki, insani ve milli değerleri edinerek yetişmesini istemektedir. Bu bağlamda öğretim programları da belirlenen genel amaçları gerçekleştirmeye uygun hazırlanmış hem hayat bilgisi hem de sosyal bilgiler öğretim programında (MEB, 2009) değerlerden bahsedilmiş ve programda önemle üzerinde durulmuştur. Değer kavramının önemli olması ve bireyin de sahip olması gereken değerlerin bulunması o bireyi eğitecek ve değerleri kazandıracak kişileri akla getirmektedir. İlk çocukluk dönemlerini ebeveynleriyle geçiren çocuklar altı yaşından

itibaren okulda eğitim almakta ve öğretmenleriyle etkileşim halinde bulunmaktadırlar. Öğrencilere değerlerin kazandırılmak istenmesi akla öğretmenlerin bu değerlere sahip olup olmadıkları ya da hangi değerlere öncelik verdikleri sorusunu getirir.

Değerler, bireyin kişisel mutluluk, huzur, istikrar ve yasam kalitesi açısından da önemlidir. Bireyin, hayattaki hedeflerini, ilkelerini ve davranışsal önceliklerini belirten bilişsel yapılardır (Renner, 2003). Bir birey olarak da öğretmen; eğitim sürecinde sadece kendisinden öğretilmesi istenen bilgileri değil kendinde barındırdığı değerleri de öğrencilerine kazandırır. Bu; öğretmenin değerlerinin öğrenciye yansıyacağı, öğrenciyi etkileyeceği anlamına gelir. Milli Eğitim Sistemimizin amaçlarından bir tanesi bireylere değerleri kazandırmaktır. Aktepe ve Yel (2009), öğretmenlerin değer sisteminin bilinmesi gerektiğini ve öğretmen değerlerinin öğrenci davranışlarını etkilediğini, bundan dolayı okulların değerlerini oluşturmasında en büyük etkinin öğretmenden kaynaklanacağını ifade etmiştir.

Yine kişiye ait bir özellik olan iyimserlik kavramından hareketle tanımlanmış akademik iyimserlik kavramı bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklerden bir tanesidir. Çünkü akademik anlamda iyimser öğretmenler öğrenci başarısını elde etmede daha etkin davranmaktadırlar. Öğrenciyi öğrenmeye motive etmede ve öğrenmeyi sağlamada öğretmenin akademik iyimserlik algısının etkisi ortaya çıkmaktadır. Çalışmalar; öğretmenin öğrenci ve veliye güvenmesi ile kendine karşı hissettiği öz-yeterliğinin yüksek olmasının öğrenci başarısını artıran faktörlerden olduğu sonucuna ulaşmıştır (Kirby, 2009; Hoy ve Tschannen-Moran, 2000).

Bu açıdan bakıldığında akademik iyimserliğin öğrenci başarısında gerekli öğelerden olduğu görülmektedir. Bu kavramı irdeleyebilmek için akademik iyimserlik nasıl oluşur, bir öğretmen nasıl akademik olarak iyimser hale gelir, bir öğretmenin akademik iyimserlik düzeyini hangi faktörler etkiler sorularının sorulması gerekmektedir. Alan yazın incelendiğinde akademik iyimserlikle ilgili çalışmaların bu kavramın yapısını ortaya koymaktan çok akademik iyimserlik ile başka değişkenlerin birlikte etkisini ortaya koymaya yoğunlaştıkları, tek başına bu kavramın incelenmediği görülmüştür. Böylece bu kavramı etkileyen faktörler neler olabilir sorusu sorulmuş ve akademik iyimserliğin öğretmenlere ait kişisel bir nitelik olması sebebiyle kişiliği oluşturan unsurların akademik iyimserlik üzerinde de etkili olabileceği düşünülmüştür. Kişiliği oluşturan kaynakların içinde yer alan, insanların yargıda bulunmasını sağlayan, hareket yönünü belirleyen değerlerin akademik iyimserliği etkileyebileceği düşünülmüştür. Bu amaçla; öğretmenlerin

sahip oldukları değerlerin akademik iyimserlik seviyeleriyle bir ilişkisinin olup olmadığı varsa bu ilişkinin akademik iyimserliği etkileyip etkilemediği bu araştırmanın problem durumu olarak kabul edilmiştir.

b. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları değerlere ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları değerler demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, mesleki kıdem) göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliğe ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliğe ilişkin görüşleri demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, mesleki kıdem) göre farklılık göstermekte midir?
5. Değerler ile akademik iyimserlik arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
6. Değerler akademik iyimserliğin yordayıcısı mıdır?

c. Araştırmanın Önemi

Değerler, insan hayatında önemli bir yere sahip olan unsurlardır. Bireylerin davranışlarını şekillendiren, olaylar karşısında ortaya koydukları tepkileri belirleyen kriterler sahip oldukları değerlerdir. Bireyler karşılaştıkları herhangi bir olayda sahip oldukları değerlere göre hareket ederler. Onlara göre yargılar, karar verir ya da seçim yaparlar. Birey davranışını öncelik verdiği değere göre belirler. Amaç bir kişiyi anlamaksa o kişinin sahip olduğu değerlere bakarak hareket edilebilir. Değerler, sosyal yaşantıların ölçütlerini oluşturur. Bir davranış biçimini öbürüne tercih etmede değerler önemli bir rol üstlenmektedir. Başka bir bakış açısından, değerler davranışların kaynaklarını oluşturduğu gibi ölçütlerini de belirler. Belirli bir davranışı oluşturmada etkin olan değer onun nasıl olduğuna da karar verir. Değerler bir kişinin veya sosyal grubun kabul ettiği standartlar, inançlar veya moral ilkeleridir (Collins English Dictionary, 1991'den Aktaran Sarı, 2005). Bu yüzden hayatın her alanında değerler belirgin bir şekilde görülmektedir. Değerler günlük yaşamda önemli olduğu kadar eğitim hayatında da önem taşımaktadır. Belli değerlerle donanmış ve bu değerleri yaşamının her alanında kullanabilen bireyler

yetiştirmek ailenin olduğu kadar okulun da görevleri arasında yer alır. Eğitimin en önemli amacı da süreç içerisinde bireye bir takım bilgi ve beceri kazandırırken bunun yanında belirli değerleri kazandırmaktır (Aladağ, 2009). Öğretmenler değerler eğitiminin temelini oluşturdukları için, değerleri kendi rollerinin bir bölümü olarak göstermek istemeseler bile; öğrenciler, öğretmenlerinin değer yargılarından mutlaka etkilenirler (Halstead ve Taylor, 2000). Değerlerin kişiliği oluşturmasından yola çıkarsak değerler nasıl kişiliği oluşturan unsurlardan biri ise iyimserlik de bir karakter özelliğidir. Kişinin iyi haline, kötü durumların geçeceğine olan inancına işaret eder. İyimserlik olumlu bir özelliktir ve insan hayatına etki eder. İyimserliğin sadece sosyal hayatta yer almadığını eğitimde de yer alabileceğinin düşünülmesi akademik iyimserlik kavramının oluşmasında rol oynamıştır. İyimserlik düşüncesinden hareketle ortaya konulan akademik iyimserlik kavramı öğretmenlerin başarı konusunda kendilerine, velilerine ve öğrencilerine olan inançlarını ifade eder. Bu inancın sağlanabilmesi için öğretmenin öğrencisini başarıya yöneltebileceğine dair öz yeterlik inancının, öğrenci velisinin ve öğrencisinin başarıyı isteyeceğine dair güvenin ve öğrenciyi başarıya yönlendirecek eğiliminin olması gerekmektedir. Bir öğretmenin akademik olarak iyimser olmasının öğrenci başarısını etkilediği akademik iyimserlik düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrenciyi başarıya güdülemede ve yönlendirmede daha ısrarlı olmasını sağlamaktadır. Beard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2010) akademik iyimserliğin sosyo-ekonomik durum kontrol altına alındıktan sonra bile akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Burada ise akla bir öğretmenin akademik iyimserlik niteliğini nasıl kazanacağı sorusu gelmektedir. Akademik iyimserlik öğrenilebilir mi, akademik iyimserlik düzeyi değiştirilebilir mi, akademik iyimserliği etkileyen ne tür faktörler bulunmaktadır gibi sorular akademik iyimserliğe ilişkin cevap bekleyen önemli sorulardır. Bu çalışmada akademik iyimserliği etkileyen faktörlerin neler olabileceği dikkate alınmış ve bu faktörlerin arasında olduğu düşünülen bireysel değerlerin akademik iyimserlik üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür. Akademik iyimserlik bir öğretmen özelliğidir. Ancak öğretmenin de bir birey olduğu düşünürsek sahip olduğu kişisel özelliklerden azade olmayacağı, bu özelliklerin onun öğretmenliğini etkileyeceği kabul edilmelidir. Öğretmenin kişisel özelliklerini kuran, onları bütünleyen, karakterini oluşturan unsurlar inançlar, değerler ve tutumlardır. Bunlardan insanın davranışını belirleyen, hareket tarzını ortaya koyan değerlerinin onun akademik iyimserlik düzeyini de etkileyebileceğini söyleyebiliriz. Bu sebeple değerlerin akademik iyimserlik niteliğiyle ilişkili olup

olmadığının araştırılması ve bir ilişki varsa bunun ortaya konulması açısından bu araştırma önem kazanmaktadır.

d. Sayıltılar

Araştırma için seçilen örneklemin evreni yansıttığı, araştırmada öğretmenlerin uygulanan ölçekleri doğru ve samimi olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

e. Sınırlılıklar

Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılıyla, Ankara ilinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle, öğretmenlere uygulanan Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği ve Portre Değerler Anketi'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

f. Tanımlar

Değer: Bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır (Güngör,1993).

İyimserlik: Genellikle her düşünce ve işi iyi olarak değerlendiren bir tutum veya kişilik özelliği, nikbinlik, optimizm (TDK, 2009).

Akademik İyimserlik: 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).

Öz Yeterlik: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır (Bandura, 1986).

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

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde değerler ve akademik iyimserlikle ilgili kavramlar ele alınmıştır.

Değer

Değer nedir sorusuna zaman içerisinde farklı cevaplar verilmiş, değer kavramı farklı tanımlanmıştır. TDK (2009) sözlüğünde değer, "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" olarak tanımlanırken Güngör'e (1993) göre ise değer "bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır." Özgüven (1999) değeri, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançları olarak tanımlamıştır. Schwartz ve diğerleri (2001) değerleri, önem düzeyleri değişebilen, insanların yaşamında rehberlik eden prensipler, arzu edilir ve durumlar üzeri amaçlar olarak tanımlamaktadır. Ayrıca değerlerin beğenilerimize göre tercih ettiğimiz şeyler olmaktan çok bireyin çevresi ile etkileşimini sağlayan az çok kesin ve sistematik fikir olduğu da ifade edilmiştir. (Veugelers ve Vedder'den aktaran Çengelci, 2010). Gutman (1979) ise değerleri insan davranışına rehberlik eden ilkeler seklinde tanımlamıştır.

Bu tanımlara bakıldığında değerlerin kısaca neyin iyi neyin kötü olduğu hakkındaki yargılar ve sistemli düşünceler olduğu söylenebilir. Birey herhangi bir olay veya durumla karşılaştığında, o durum için seçim yaparken veya karar verirken sahip olduğu bireysel değerlere bağlı olarak hareket eder. Değerler bireyin tutumlarına, davranışlarına ve yargılarına rehberlik eder ve onları etkiler. Eylemde bulunurken ya da yaşanan bir olay karşısında verilen tepkinin ön koşulu sahip olunan değerler olmaktadır. Birey değerlere göre yorumlar, çıkarım yapar ve karar verir. Değerler konusunda çalışmalar yapan Bilsky ve Schwartz (1994) değerlerin özelliklerini söyle belirtmişlerdir.

> 1.Değer inançtır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
>
> 2.Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hakbilirlik, yardımseverlik) ilişkilidirler.
>
> 3.Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler.

4.Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.

5.Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.

6.Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir.

Değerler önemli olgulardır bu yüzden hangi kavramların değer olarak kabul edildiği sorusu da araştırma konusu olarak incelenmiştir. Birden fazla değerin var olması ve değerlerin birbirine benzer ya da birbirinden farklı özellikler göstermesi değerlerin gruplanmasının ve belli başlıklar altında incelenmesinin yolunu açmıştır.

Değer Sınıflandırmaları

Değerlerin karar verme sürecinde etkili olması, insanların sahip oldukları değerlere göre hareket etmesi bu değerlerin ne olduğu ve nasıl bir sistem olduğu sorusunu ortaya çıkarmıştır. Değerler konusunda çalışma yapan araştırmacılar inceledikleri değerleri kendi içinde farklı gruplara ayırmışlardır.

Değerlerin incelenmesi, kişilerin ve toplumların anlaşılması açısından büyük önem taşımaktadır. Değerler bireylerin davranışları hakkında bilgi vermektedir. Bu sebeple pek çok alanın araştırma konusu olmuştur. Değer konusunda çalışan pek çok araştırmacı değerleri kendi içinde sınıflamış ve kendi değer teorilerini ortaya koymuştur.

Spranger (Spranger'dan aktaran Akbaş, 2004); değerleri altı temel gruba ayırmış ve estetik, bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dinî değerler olarak isimlendirmiştir. Bilimsel değer**,** gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir. Ekonomik değer ise yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir**.** Estetik değer**,** simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür. Sosyal değer başkalarını sevme, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir**.** Nazik ve sempatiktir**.** Politik değer her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Son olarak Dini değer ise evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi hazları feda eder.

Güngör (1993) ise değerleri; estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dinî değerler olmak üzere altı gruba ayırmıştır. Bu değerlerin insan hayatının belirli temel sahaları olduğu ve

bireylerin, kendi hayatında bunlara değişik oranda kıymet vererek bunlar karşısında tavır almakta olduğunu ifade etmektedir.

Ercan (2001) ise araştırmasında, değerleri ulusal ve evrensel değerler olmak üzere iki grupta ele almış ve millet, devlet, vatan, ordu, cumhuriyet, kahramanlık, dil, gelenek görenekler ile ulusal marş, bayrak ve ulusal bayramların oluşturduğu ulusal simgeleri ulusal değerler; demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, bağımsızlık, uygarlık, barış, hoşgörü, saygı, sevgi, anlayış, uzlaşma, bilim, eşitlik, çevre duyarlılığı, sanat değerlerini ise evrensel değerler olarak belirtmiştir.

Değer alanında pek çok çalışma ve farklı sınıflamalar yapılmasına rağmen daha detaylı sınıflamalar yapan araştırmacılar da mevcuttur. Rokeach ve Schwartz bu araştırmacılardan ikisidir.

Rokeach Değer Teorisi

Rokeach (Rokeach'dan aktaran Bilgin, 1995; s.84) değerler konusunda bir tanıma varabilmek için yasam değerlerinin doğası ile ilgili su varsayımlara dikkat edilmesi gerektiğini söylemektedir:

a) Bir insanın sahip olduğu temel değerlerin sayısı çok azdır.

b) Aynı değerlere sahip olan kişilerde bunları uygulama yoğunluğu her zaman farklılık göstermektedir.

c) Değerler belli bir düzen içinde bir değerler sistemi oluşturmaktadır.

d) Bir insanın sahip olduğu değerler, içinde bulunduğu kültürün, kurumların ve bireylerin kişilisinin ürünüdür.

Rokeach (Rokeach'dan aktaran Bilgin, 1995; s.84). Değerler üzerindeki çalışmaları sonucunda değerleri amaç ve araç değerler olarak ikiye ayırmıştır. Amaç değerler yaşamın temel amaçlarını (rahat bir yaşam, mutluluk, eşitlik, ulusal güvenlik vb.), araç değerler ise bu amaçlara ulaşmada kullanılabilecek davranış tarzlarını (hırslı, neşeli, bağımsız, sevecen vb.) kapsar. Rokeach'un sınıflamasında (Rokeach'dan aktaran Gümüş, 2009) her iki değer grubunda da 18'er tane değer bulunmaktadır ve bu değerler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Rokeach Değer Grupları

Amaç Değerler	**Araç Değerler**
Rahat Bir Yasam	Hırslı
Heyecanlı Bir Yasam	Geniş Görüşlü
Başarı Duygusu	Güçlü
Barış İçinde Bir Dünya	Neşeli
Güzellikler Dünyası	Temiz (Düzenli)
Eşitlik	Cesaretli
Aile Güvenliği	Bağışlayıcı
Özgürlük	Yardımsever
Mutluluk	Dürüst
İç Huzuru	Hayal Gücü Geniş
Olgun Sevgi	Bağımsız
Ulusal Güvenlik	Entelektüel
Zevk	Mantıklı
Ahiret Selameti	Sevecen
Kendine Saygı	Boyun eğici
Toplumsal Onay	Kibar/İnce
Gerçek Dostluk	Sorumluluk Sahibi
Bilgelik	Kendini Kontrol Eden

Amaç değerler kendine saygı, zevk ve başarılı olma gibi kişisel değerler olabileceği gibi barış içinde bir dünya, ulusal güvenlik ve özgürlük gibi toplum merkezli de olabilir. Araç değerler dürüst, sevecen gibi kişiler arası ilişkileri düzenleyen ahlâki değerler olabileceği gibi bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olan yaratıcı, mantıklı, entelektüel gibi yeterlilik değerleri de olabilir (Bilgin, 1995; s.84).

Schwartz Değer Teorisi

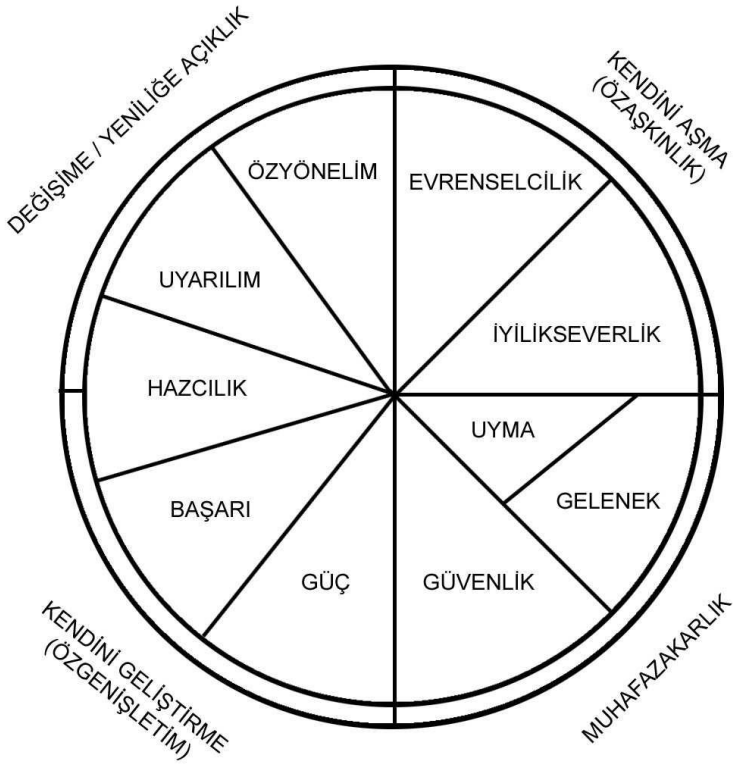
Schwartz, değerleri, insanların kendileri de dâhil olmak üzere insanları ve olayları değerlendirmek, eylemlerini seçmek ve meşrulaştırmak için kullandıkları ölçütler olarak tanımlamaktadır. Schwartz (1994) çalışmalarında öncelikle şu üç soruyu konu edinmektedir: (1) Bireylerin değer öncelikleri onların davranışlarını nasıl etkilemektedir? (2) Bireylerin inandığı değer öncelikleri onların davranışsal yöntemlerini ve tercihlerini nasıl etkilemektedir? (3) En önemli soru ise değer önceliklerinde var olan uluslararası ve kültürler arası farklar nelerdir?

Bilsky ve Schwartz (1994), çeşitli kuramcıların üzerinde uzlaştıkları özelliklerden yola çıkarak kavramsal bir tanım geliştirmişlerdir. Bu tanıma göre değerler; inançlardır, ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar, etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler; amaç ve davranışlarla ilişkilidirler; davranış ve olayların seçim ve değişimine rehberlik ederler ve taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar.

Schwartz ve ark. teorik olarak değerlerin; biyolojik organizmalar olarak bireylerin ihtiyaçları, düzenli sosyal etkileşim gereksinimleri ve grupların beka ve isleyişiyle ilgili ihtiyaçları seklindeki üç evrensel insani ihtiyacın bilişsel temsilleri olduğunu kabul etmişlerdir (Serin ve Buluç, 2014). Psikolojinin yanı sıra felsefî ve dinî literatürlerden de yararlanan Schwartz, belirlediği 56± değeri motivasyonel açıdan farklı dört ana değer boyutuna ve on temel tipe ayırmıştır. Schwartz (1992) ana boyutları ve boyutlar içerisinde yer alan değer tiplerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

- **Öz genişletim (Self-Enhancement):** Bu boyutta güç ve başarı değer tipleri ve bu değer tiplerinde yer alan değerler bulunmaktadır. Bu değer boyutu bireyin başkalarının zararına dahi olsa kendi çıkarları doğrultusunda davranmasını sağlayan değerlerden meydana gelmektedir.
- **Öz aşkınlık (Self-Transendence):** Bu değer boyutunda ise evrenselcilik ve iyilikseverlik değer tipleri yer almaktadır. Bireyin, yakın ya da uzak tüm insanların ve doğanın yararı için, bencil amaçlarından vazgeçmesine yönelik değerlerini kapsamaktadır.
- **Muhafazacı Yaklaşım (Conservation):** Güvenlik, uyma ve geleneksellik değer tiplerinden oluşan bu boyutta bireylerin yakın oldukları kişilerle, kurumlarla ve geleneklerle olan ilişkilerindeki süreklilik belirliliğin devamına olanak sağlayan değerler yer almaktadır.
- **Yeniliğe Açıklık (Openness to Change):** Bu boyut öz yönelim, uyarılım ve hazcılık değer tiplerini kapsamakta ve bireyin duygusal ve düşünsel ilgilerini önceden kestirilemeyecek biçimlerde izlemelerine olanak sağlayan değerlerden oluşmaktadır.

Schwartz'ın kuramı bu değer tipleri arasındaki dinamik ilişkileri belirlemeye yönelik olarak biçimlendirilmiştir. Değer tiplerinin, güdüsel amaçları gereğince birbirleriyle uyum ya da çelişki içinde olabilecek nitelikte oldukları görülmektedir. Değer tipleri arasında var olduğu düşünülen uyumluluklar ve çelişkiler Şekil-1'de belirtilmiştir. Buna göre dairenin çeperi üzerinde birbirinin karsısında yer alan tiplerin çeliştikleri, birbirlerine yakın olarak yer alan tiplerin ise uyumlu oldukları öngörülmektedir (Kuşdil, Kağıtçıbaşı; 2000).



Şekil 1. Schwartz'ın çembersel değer modeli (Schwartz (1996)'dan Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından uyarlanmıştır.

Çembersel dizilimde gösterilen değer tiplerinin içerdiği değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Schwartz Değer Sınıflaması (Schwartz, 1992)

Değer Tipleri	**Değerler**
Güç: Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü	Sosyal güç sahibi olmak, Otorite sahibi olmak, Zengin olmak, Toplumdaki görüntümü Koruyabilmek, İnsanlar tarafından benimsenmek
Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, Yetkin (muktedir) olmak, Hırslı olmak, Sözü geçen biri olmak, Zeki olmak.
Hazcılık: Bireysel zevke ve hazza yönelim	Zevk, Hayattan tat almak
Uyarılım: Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, Değişken bir hayat yaşamak, Heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
Öz yönelim:Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, Merak duyabilmek, Özgür olmak, Kendi amaçlarını seçebilmek, Bağımsız olmak, Kendine saygısı olmak
Evrenselcilik: Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	Açık fikirli olmak, Erdemli olmak, Toplumsal adalet, Eşitlik, Dünyaya barış istemek, Güzelliklerle dolu bir dünya Doğayla bütünlük içinde olma, Çevreyi koruma, İç uyum
İyilikseverlik: Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsever olmak, Dürüst olmak, Bağışlayıcı olmak, Sadık olmak, Sorumluluk sahibi olmak, Gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, Manevi bir hayat, Anlamlı bir hayat, Alçak gönüllü olmak
Geleneksellik:Kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllü olmak, Dindar olmak, Hayatın bana verdiklerini kabullenmek, Geleneklere saygılı olmak, Ilımlı bir hayat (Dünyevi işlerden el ayak çekmek), Mahremiyet
Uyma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması	Kibarlık, İtaatkar olmak, Anne-Babaya ve yaşlılara değer vermek, Kendini denetleyebilmek
Güvenlik: Toplumun var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, Temiz olmak, Aile güvenliği, İyiliğe karşılık vermek, Bağlılık duygusu, Sağlıklı olmak

Tablo 2'de verilen değer tipleri kendi içinde iki ana boyut üzerinde gruplandırılmıştır. İlk boyutta güvenlik, uyma ve geleneksellik değer tipleri muhafazacı yaklaşım olarak, öz yönelim ve uyarılım ise yeniliğe açıklık olarak adlandırılmıştır. İkinci boyutta ise evrenselcilik ve iyilikseverlik değer tipleri öz aşkınlık, güç ve başarı ise öz genişletim olarak isimlendirilmiştir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Schwartz (1996), üç evrensel ihtiyaçtan hareketle, birbirine benzer veya farklı güdüsel altyapıdaki değerleri içeren ve dinamik bir yapı içinde birbirleriyle ilişkili bir süreklilik gösteren on değer tipi kurgulamıştır.

Güdüsel altyapısı uyumlu olan değer tipleri birbirlerine komşu alanlar halinde dizilirken, güdüsel altyapısı çatışmalı olan değer tipleri, birbirlerine zıt kutuplardaki alanlar olarak konumlanmaktadır. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) bu değer tiplerinin dizilimini şöyle ifade etmiştir: On değer tipi iki temel güdüsel çatışma ekseni üzerinde yer almaktadır. Birinci eksenin bir kutbunda bireysel yenilik arayışı, bağımsız düşünme ve davranma yönelimini içeren *Uyarılım* ve *Özyönelim* değer tipleri konumlanmıştır. Karşı kutupta ise bireysel isteklerin toplumsal normlara ve geleneklere göre sınırlanması, bireysel ve toplumsal istikrarın korunması yönelimini içeren *Uyma, Geleneksellik* ve *Güvenlik* değerleri yer almaktadır. Bu iki kutup, *Yeniliğe Açıklık- Muhafazacılık* boyutunu tanımlamaktadır. İkinci eksen ise, bireysel başarı ve baskınlık güdüsünü yönlendiren *Güç* ve *Başarı* değerlerinin, yakın olunan başkaları, dış gruplardaki kişiler ile doğanın esenliği yönelimini ifade eden *Evrenselcilik* ve *İyilikseverlik* değerlerinin çatışması üzerine kurulan *Özgenişletim-Özaşkınlık* boyutudur. *Hazcılık* değerlerinin ise hem *Yeniliğe Açıklık* hem de *Özgenişletim* kutuplarındaki değer tipleri ile ortak güdüleri temsil ettiği ve her iki değer tipi grubuyla da ilişkili olduğu öngörülmüştür.

İyimserlik

İyimserlik kavramın kelime tanımı "Her şeyi en iyi yanından gören, her durumda iyi bir çıkış yolu uman dünya görüşü, nikbinlik, optimizm" (TDK, 2009) olarak yapılmıştır. Felsefe (Felsefe Terimleri Sözlüğü, 1975) açısından bakıldığında bu disiplinin de iyimserliği "Her şeyi en iyi yanından gören, her durumda iyi bir çıkış yolu uman dünya görüşü" şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Bu tanımlara bakılarak iyimserliğin her şekilde iyi düşünme ve iyiye doğru doğru yönelme olduğu söylenebilir. İyimserlik bir kişilik özelliğidir ve karşılaştığı sorunlu bir durumla başa çıkabileceğini, başa çıkarken o sorundan bir çözüm bulabileceğini ve sorunun da ona katacakları olduğunu düşünen kişi ise iyimser olarak belirtilir. Bu özelliğin insana ait olması farklı bilim alanlarında kullanılmasını sağlamıştır. Özellikle psikoloji biliminde iyimserlik kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Seligman'ın (1998) psikolojiye kazandırdığı "Öğrenilmiş İyimserlik" kavramı bu kullanımlardan biridir. Daha sonra Hoy ve arkadaşları (2006) tarafından "Akademik İyimserlik" kavramı literatüre kazandırılmıştır.

Akademik İyimserlik Kavramının Yapısal Temelleri

Akademik iyimserlik kavramının teorik temelini; Bandura'nın "Öz-yeterlik Teorisi", Coleman'ın "Sosyal Sermaye Teorisi" ; Hoy, Tarter ve Kottkamp'ın "Okul Kültürü ve İklimi" çalışması ve Seligman'ın "Öğrenilmiş İyimserlik" araştırması oluşturmaktadır (Hoy, Fahy ve Wu, 2010). Özellikle pozitif psikolojinin ortaya koyduğu öğrenilmiş iyimserlik çalışmaları akademik iyimserlik kavramının yapı taşlarından biridir.

Pozitif Psikoloji

İkinci Dünya Savaşından sonra psikoloji alanında çalışanlar, sağlık uzmanları gibi görev yapmaya başlamış, savaş sonunda ruhsal sorunlar yaşayan kişilere yardımcı olmaya çalışmışlardır. İşte pozitif psikoloji bu amacın yeterli olmaması sebebiyle ortaya çıkmıştır. Pozitif psikolojinin amacı, psikolojinin odağını insan hayatında yer alan kötülüklerin tamirinin yanı sıra olumlu nitelikler geliştirmeye yöneltme olarak ifade edilebilir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji, yanlışları düzeltme yerine güçlü nitelikleri tanımlama (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000), bireylerin ve toplumların iyi olma özellik ve eğilimlerini anlama (Myers ve Steed, 1999), bireyler için ideal ortamı araştırma ve açıklama (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) anlayışı üzerine kurulmuştur. Kurz (2006), bireylerin iyi olma durumlarının, bu bireylerin başarıları, mutlulukları ve gelecekle ilgili umutları arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Bu bakış açısının bir uzantısı olarak 1940'lı yıllardan itibaren psikoloji çalışmalarında odak değişmiştir. Bu tarihten sonra patoloji odaklı çalışmalardan pozitif insan özelliklerine doğru bir yönelimin olduğu görülür. Doksanlı yıllara gelindiğinde ise insanın güçlü yanlarını inceleyen, insanın organizmasına ve çevresine zarar vermeyecek bir tarzdaki işlevselliklerini açıklayan yeni bir psikoloji akımı ortaya çıkmıştır (Linley, Joseph, Harrington ve Wood, 2006; Sheldon ve King, 2001). Bu akım hastalıklar ya da insanın eksik yanları üzerinde durmak yerine insanı güçlendirme ve insanın kapasitesini geliştirme üzerinde duran pozitif psikoloji akımıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikoloji (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000); bireylerin pozitif özelliklerinin geliştirilmesine, pozitif deneyimler yaşamalarına ve öznel iyi oluşlarını artırıcı programlar aracılığı ile onların ruh sağlıklarının korunmasına odaklanan bir disiplindir ve pozitif psikoloji yaklaşımı üç önemli alanda araştırmalar yapmaktadır: a) Bireylerin pozitif deneyimlerinin neler olduğu üzerinde çalışmak, b) Bireylerin pozitif özelliklerinin neler olduğu üzerinde çalışmak, c) Pozitif kurumlar üzerinde çalışmak.

Bireylerin pozitif deneyimlerinin içeriğini; bireylerin geçmiş yaşantılarından doyum almaları, geçmişe yönelik iyi oluş düzeylerinin olumlu olması; geleceğe yönelik olarak bireylerin iyimser ve umut içerisinde olmaları; içinde bulundukları an itibariyle mutluluk duygusunu hissetmeleri oluşturmaktadır. Pozitif özelliklerin içeriğini; sevgi, cesaret, affetme, kendi öznel yanını ortaya koyma ve özgeci davranma gibi özellikler oluşturmaktadır. Pozitif kurumların içeriğini; bireylere ve topluma yarar sağlayan kurumlar oluşturmak ve bu kurumları geliştirmek gibi faktörler oluşturmaktadır. Bu boyutta; iyi vatandaş olma, sorumluluk, özgecilik, sivilleşme, modernleşme, tolerans ve çalışma etiği gibi konular önemlidir (Seligman, 2002; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005).

Seligman ve Csikszentmihalyi (2000), pozitif psikolojiyi aşağıdaki gibi tanımlamaktadırlar:

> Pozitif psikoloji alanı öznel düzeyde bakıldığında değerli öznel deneyimlerle ilgilidir: iyilik hali, memnuniyet ve geçmişten tatmin alma; geleceğe dair umut ve iyimserlik; şimdiye ilişkin uyum ve mutluluk. Bireysel düzeyde olumlu kişisel özelliklerle ilgilidir: sevme yeteneği, cesaret, kişilerarası ilişkilerde beceri, estetik duyarlılık, sebat, bağışlayıcılık, özgünlük, ileri görüşlülük, tinsellik, yetenekler ve bilgelik. Grup düzeyinde ise, vatandaşlık becerileri ve kişiyi daha iyi bir vatandaş olmaya yönlendiren özellikler yer almaktadır: sorumluluk, şefkat, yardımseverlik, nezaket, ölçülülük, hoşgörü ve is ahlakı.

Seligman ve Csikszentmihalyi (2000), pozitif psikolojinin temel amacını "psikolojinin sadece olumsuzlukları onarmaya yönelik odağını, bunun yanı sıra olumlu nitelikleri yapılandırmaya da çevirme" şeklinde tanımlamıştır.

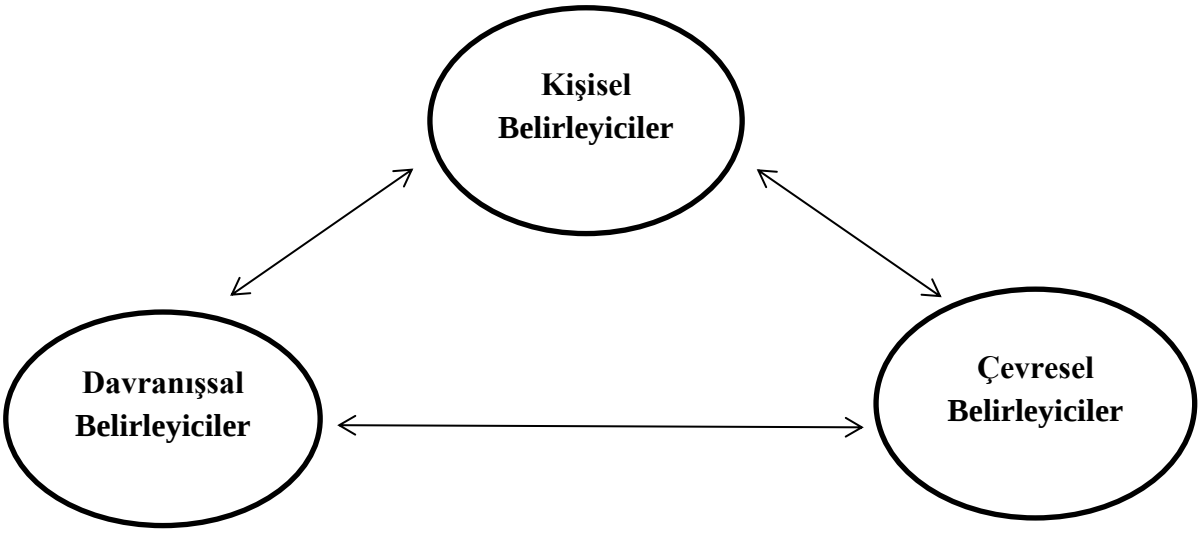
Öğrenilmiş İyimserlik

Beard ve Hoy (2009), akademik iyimserlik kavramının oluşumunda, Seligman (1990) tarafından geliştirilen *öğrenilmiş iyimserlik* kavramının önemini vurgulamaktadır. Seligman (1998) çalışmasında iki önemli sonucu dile getirmiştir: İyimserlik; öğrenilmiş bir kavramdır ve iyimserler sergiledikleri tutumlar ve seçimleriyle daha mutlu ve uzun bir hayat sürerler. İyimserlik ve umut, zor durumlarda bireyi depresyona karşı koruyan, daha iyi iş performansı ve daha iyi bir sağlığı beraberinde getiren kavramlardır. İyimserler, kötü durumların geçici olduğunu düşündüklerinden kolay pes etmezler. Seligman (1998), mesleklerin, bireylerin iyimserliğini etkileyeceğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, bireyi mekanikleştiren ve rutin devam eden, sürekli dikkat gerektiren, kazan ya da kaybet mantığına dayalı meslekler, bireylerin iyimserlik düzeyini olumsuz etkilemektedir.

İnsanlar kötümserler ve iyimserler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilkinin belirleyici özelliği, her şeye zarar verdiklerine inandıkları kötü olayların uzun süreli olmasına inanmalarıdır. Aynı derecede zor olan olaylarla karşılaşan diğer grubun belirleyici özelliği ise, bu tür olayları geçici olan rastlantılar olarak değerlendirmeleridir. Bir başka ifadeyle, kötümserler sabit, iyimserler ise geçici yüklemelerde bulunmaktadır. Evrensel olan yükleme tarzı çoğunlukla çaresizliğe yol açarken özgül olan tarz sadece sorunlu durumlarda çaresizliğe neden olmaktadır. İyimser olma, yükleme tarzının iki boyutuyla ilgilidir: sabit (evrensel) – değişken (özgül) (Seligman, 2007).

Sosyal Bilişsel Kuram

Bandura (1986) Sosyal-bilişsel kuramı, davranışların düzenlenmesi ve yeteneklerin gelişimini, kişisel, davranışsal ve çevresel etkilerin dönüşümsel etkileşimiyle açıklayan bir kuram olarak tanımlamıştır. Sosyal bilişsel kuram insan davranışını diğer kuramların açıkladığı gibi tek bir nedene dayandırmayıp üçlü karşılıklı belirleyiciliği içeren bir nedensellik modeli savunmaktadır (Bandura, 1986). Kurz (2006), insanın istendik sonuçlara ulaşabilmek için yeterli güce sahip olduğuna inanmasının, bu doğrultuda davranış sergilemesine neden olacağını ifade etmektedir. Bu teoriye göre davranış, kişinin yeterlik inancı sonucu ortaya çıkmaktadır. Sosyal-bilişsel kurama göre insan davranışını etkileyen dönüşümlü etkili faktörler; kişisel faktörler, çevre ve davranıştır. Bu üçlü etkileşim, insanın içsel etkilerinin etkileşimi, insanların ilgilendiği davranışlar ve insanlar üzerinde etkili olan çevresel güçlerin karşılıklı etkileşimleridir (Bandura, 2012). Bandura'nın ifade ettiği bu faktörler ve üçlü etkileşim Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Sosyal bilişsel kuramın temel değişkenleri (Bandura, 2012).

Bu kurama göre bireysel davranışlar bu üç faktörün karşılıklı etkileşimiyle belirlenmektedir. Karşılıklı nedenselliğin bu modelinde, davranış, biliş, diğer kişisel faktörler ve çevresel etkilerin hepsi karşılıklı olarak birbirlerine ve etkileşimli olarak belirleyicilere etki etmektedirler. Bu karşılıklı etkileşim, bütün kaynakların aynı etkiye sahip olduğu veya bütün etkilerin aynı anda ortaya çıkacağı anlamına gelmemektedir (Bandura, 1986). Sosyal bilişsel kuram öğrenme ve model almanın ilkelerini belirlediği gibi psikolojinin konu alanı içine giren birçok kavram ve süreci de açıklamaya çalışmıştır (Senemoğlu, 2011). Sosyal bilişsel kuramın öne sürdüğü ve açıkladığı kavramlardan bir tanesi öz-yeterliktir. Kişinin bir işi başarıp başaramayacağına olan kendi inancı şeklinde tanımlanabilen öz-yeterlik sosyal bilişsel kuramının önemli kavramlarındandır.

Öz-Yeterlik

Bandura (1986); öz yeterlik kavramını bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlamıştır. Yani öz yeterlik bir bireyin hayatında karşılaşacağı mücadelelerin üstesinden gelme konusunda ne düzeyde başarılı olabileceğine dair inancıdır. Öz yeterlik yargıları dört kaynaktan etkilenir:

- Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler.
- Dolaylı yaşantılar; bireyler kendine benzer kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri bireyin aynı etkinlikleri kendinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısı.
- Sözel ikna; bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler, öğütler.
- Psikolojik durum; bireyin belli durumu başarma ya da başarısız olma beklentisi (Bandura,1986).

Sosyal Sermaye Kuramı

Pozitif psikoloji ve sosyal-bilişsel kuramla birlikte akademik iyimserliğin ortaya çıkmasında önemli bir diğer kavram ise *sosyal sermaye kuramı*dır (Fahy, Wu ve Hoy, 2009). Sosyal sermaye kuramı Coleman (1990) tarafından, bireyin kendi potansiyelinden çok sosyal ilişkileriyle edindiği güç olarak tanımlanırken, öğrenci başarısı üzerinde ailenin önemi ve aile ortamının etkisi vurgulanmaktadır.

Sosyal sermaye kavramının kurucularından biri olarak kabul edilen Pierre Bourdieu, "kültürel farklılıkların nasıl oluştuğunu, yerleştiğini ve toplumsal tabakalaşmayla ilişkisini açıklama gayesi" çerçevesinde sermaye üzerinde durmuş, ekonomik sermayenin yanına,

ekonomik-olmayan sermaye kategorileri olarak, kültürel ve sembolik sermaye kavramlarını eklemiş, sosyal sermayeyi de bu bağlamda analiz etmiştir. Bourdieu, sosyal farklılaşmayı besleyen toplumsal bağ ve ağların büyüklüğü konusu çerçevesinde ele aldığı sosyal sermayenin yaratılmasının ve etkinliğinin sosyal gruplardaki üyeliğe bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu alanda ailenin önemli bir örnek olduğuna, aile ilişkileri ağının gayri biçimsel sermaye çevriminin merkezinde yer aldığına işaret etmiştir (Fine, 2011).

Bourdieu'dan sonra etkisini yitiren Sosyal sermaye kavramı James Coleman'ın çalışmalarıyla tekrar gündeme gelmiştir. "Bourdieu'da olduğu gibi Coleman'ın sosyal sermayeye ilgisi de sosyal eşitsizlik ve okullardaki akademik başarı arasındaki ilişkiyi açıklama çabasından çıkmıştır" (Field, 2008).

Coleman sosyal sermayenin sadece güçlülerle sınırlı olmadığını, aynı zaman da fakirlere ve kenarda kalmış topluluklara da ciddi yararlar sağladığını göstermiştir (Field, 2008). Sosyal sermaye kavramını, sosyoloji ve ekonomiyi içeren disiplinler arası bir yaklaşımla, rasyonel tercih kuramından hareketle ele alan Coleman, mülkiyeti ve kazancı genellikle bireylere ait olan finansal, fiziksel ve beşeri sermayeden farklı olarak, "sosyal sermayeyi yalnızca onu gerçekleştirmek için çaba gösterenlerin yarattığı ve onların faydalanabileceği değil, yapının bütün parçaları tarafından kullanılabilecek mükemmel bir kamusal olarak betimlemiştir." (Field, 2008) .

Örgüt Kültürü

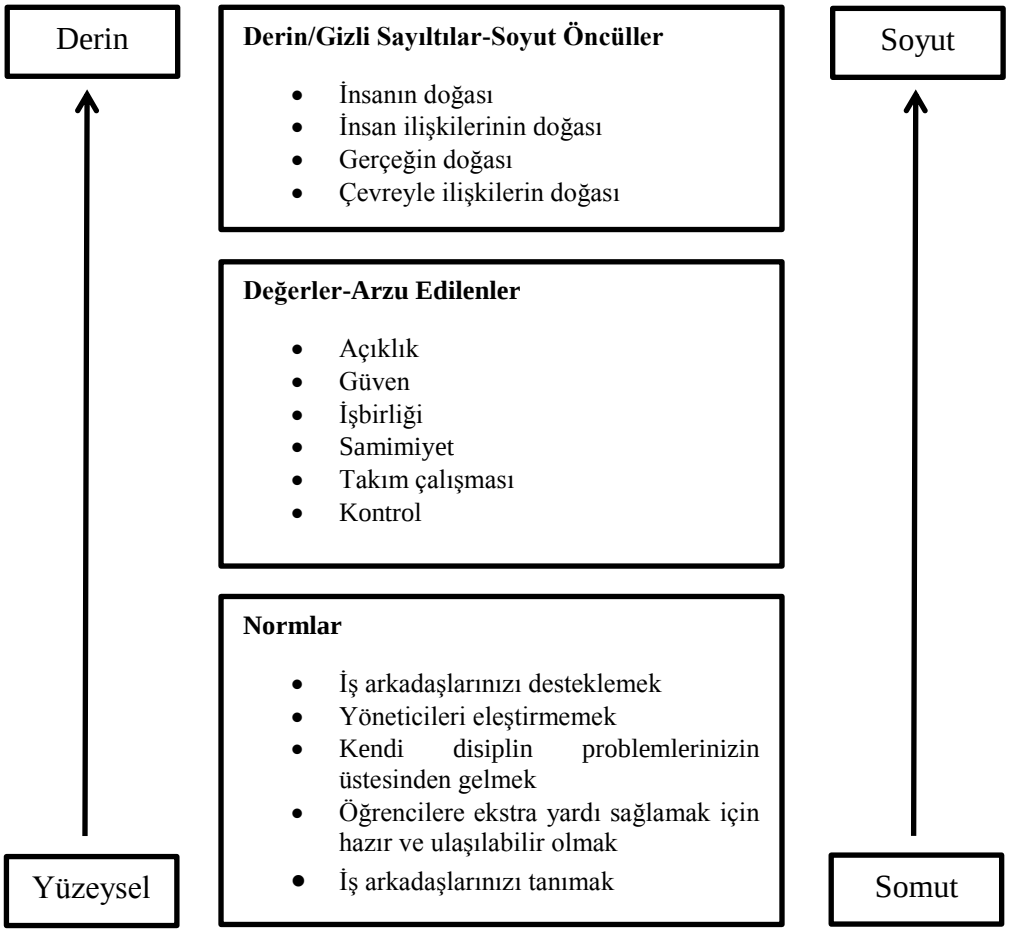
Örgüt kültürü; bir örgütün duygularını, anlamını, atmosferini, karakterini ya da imajını anlama çabasıdır (Hoy ve Miskel, 2010). Bir örgütü anlayabilmenin yolu o örgütün kültürünü incelemekten geçer. Örgüt kültürü ait olduğu örgütün karakteristik özelliklerini ortaya koymaktadır. Bir örgütün oluşmasında birden fazla öge gerekmektedir. Sadece fiziksel ögelerin bir örgütü oluşturmadığı düşünülürse örgütte yer alan bireylerin ve o örgütü kuşatan toplumun özelliklerinin yani başka bir deyişle sahip oldukları kültürün de örgütün yaşayabilmesi, değişmesi ve gelişmesi açısından önemli olduğu görüşü kabul edilmektedir.

Örgütte yer alan her bireyin kendi kültürünün olmasının yanı sıra örgütün de kendi kültürü bulunmaktadır. O örgütün gelişmesi, değişmesi ve ilerlemesi açısından sahip olduğu kültür önem kazanmaktadır. Örgüt kültürünün ne olduğunu ortaya koyabilmek için öncelikle kültür kavramının tanımlanması gerekmektedir.

Örgüt kültürü nedir sorusuna cevap verebilmek için öncelikle kültür kavramını tanımlanması gerekmektedir. Kültür, insanların fiziksel ve toplumsal çevrelerine uyum sağlayabilmeleri için yaratıkları maddi ve manevi eserlerin tümüdür (Tezcan, 1993). Kozlu (1986) ise, "kültürü bir toplumun tüm alanlarında ortak olan dini, ahlaki, estetik, teknik ve bilimsel nitelikteki tüm toplumsal olayların bir bütünü" şeklinde tanımlamaktadır. Kültür; bilgiyi, inancı, sanat ve ahlakı, örf ve adetleri kişinin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olması nedeniyle kazandığı değer, yetenek ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür (Erdoğan, 1997). Ancak bu kavramın pek çok şekilde ifade edilmesi ve ortak bir tanıma ulaşılamaması örgüt kültürü kavramında da aynı sorunu ortaya çıkarmıştır. Mintzberg (1989) örgüt kültürünü örgütün ideolojisi veya bir örgütü diğer örgütlerden ayıran gelenekler ve inançlar olarak bakmakta ve örgütün yapısal iskeletinde belirli bir yaşamın var olduğunu ifade etmektedir. Schein (2010) ise kültürü örgütün başarılı bir şekilde yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan örgüt üyelerinin kendiliğinden paylaştıkları temel sayıltılar değerler ve inançlar olarak ele almıştır. Kültür, örgütleri saran toplumsal çevre şartlarının en önemli öğelerinden biridir, bu nedenle örgütlerin yaşama ve gelişmelerini geniş ölçüde etkiler. Örgüt kültürü örgüt gerçeğinin görülmesine imkân veren düşünsel bir yapı yani bir paradigmadır. Bir paradigma kişilere kategoriler, rutin süreçler, iyi ve kötü çözüm önerileri sunar ve üyelerin örgütte nasıl davranacaklarını bilme yeteneklerini arttırır. Diğer bir deyişle bir örgütün paradigması, kişilere paylaşılan yapılar, ortak dil ve referanslar sunarak örgütün içindeki bir probleme çözüm getirmede benzer yaklaşımlardan yola çıkmayı sağlar (Atay, 2001). Örgüt kültürü, "bir örgütün içindeki insanların davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemidir" (Dinçer, 1992). Hoy ve Miskel (2010); örgüt üyelerinin işyerlerine gelirken kendilerine özgü bir takım bireysel değerlerini, ihtiyaçlarını, amaçlarını ve inançlarını da taşıdıklarını ve bu özelliklerle örgütün bireylerin oluşturduğu basit bir insan topluluğu olmasının ötesinde kendine özgü ayırt edici özellikleri ve kimliği olan bir yere dönüştüğünü ifade etmiş, örgüt kültürünü ise birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran paylaşılan yönelimler sistemi olarak tanımlamışlardır.

Kültürün Temel Ögeleri

Örgüt kültürü normlar, paylaşılan değer ve inançlar ve temel sayıltılardan oluşmaktadır. Hoy ve Miskel'in ortaya koyduğu örgüt kültürü düzeyleri Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Örgüt kültürünün düzeyleri (Hoy ve Miskel, 2010)

Paylaşılan Normlar Olarak Kültür

Normlar yaşantıların temelinde yer alan yazılı olmayan ve informal beklentilerdir. Normlar kültürün diğer ögeleri olan değerler ve gizli sayıltılara göre daha belirgin ve açık olması nedeniyle örgüt yaşamının kültürel yönünü anlamamıza yardım eder. Normlar hikâye ve törenler aracılığıyla aktarılabilir bireylere örgütün nerede olduğunu gösteren görünür örnekler sunarak anlamlı hale gelirler. Normlar yaptırımlarla güçlenir; kişiler normlara sadık kaldıklarında ödüllendirilir, grubun kültürel normlarını çiğnediklerinde ise dışlanır ya da cezalandırır. Buradan hareketle normların örgüt kültürünün büyük bir kısmını oluşturduğu ifade edilmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Bir örgütte hangi tür çalışma davranışlarının onaylandığı ya da onaylanmadığı o örgütün çalışma normlarına ilişkin bilgi vermektedir (Bozkurt, 1997). Normların kaynağı değerlerdir ve normlar değerlere göre şekillenmektedir (Yılmaz, 2008).

Paylaşılan İnançlar ve Değerler Olarak Kültür

Değer ve inançlar kültür içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Bir örgütün kültürü o örgütteki bireylerin değerlerine ve örgütsel değerlere bakılarak saptanabilir (Hostetter,2003'ten aktaran Yılmaz (2008)).Kültür düzeylerinde ikinci basamakta yer alan değerler arzu duyulana ilişkin inançlardır. Genellikle değerler kişilerin örgütte başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğini tanımlar. Paylaşılan değerler örgütün temel değerini belirler ve örgüte bir kimlik kazandırır (Hoy ve Miskel,2010). Değerler örgüt kültürünün özüdür ve örgüt kültürünün belirlenmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Örgüt kültürünün belirlenmesi genellikle paylaşılan örgütsel değerlere dayalı olarak yapılmaktadır (Pang, 1998).

Gizli Sayıltılar Olarak Kültür

En derin düzeyde kültür gizli sayıltılardan meydana gelir. Temel sayıltılar çalışanların, insana, nesnelere ve olaylara ilişkin olarak geliştirdiği örtülü inançlardır (Çelik, 1997). Temel varsayımlar büyük ölçüde görünmez olup ortak deneyimler sonucu geliştirilen temel normlar, değerler ve inançlardan oluşur (Buluç, 2013). Bu sayıltılar örgütlerin içsel bütünleşme ve dışsal uyum sürecinde karşılaştıkları problemlerle baş etmek için keşfettikleri ve geliştirdikleri inanç örüntüsüdür. Bu örüntüler örgüte yeni katılanlara da aktarılır, onların örgütte benzer sorunlarla karşılaştıklarında nasıl algılayıp düşüneceklerini ve hissedeceklerini belirler. Bu sayıltılar üyelerce bilinçsiz olarak kendiliğinden ve tartışmasız olarak kabul edilir (Hoy ve Miskel, 2010). Bu inançlar çalışanların insan ilişkilerinde mekanların kullanımında ve düzeninde, yapılan işlerde ve bu işlerin yapılış biçimlerinde ortaya çıkmaktadır (Yılmaz, 2008).

Kültürün İşlevleri

Örgüt kültürünün önemli olmasının yanı sıra bazı işlevleri olduğu da ifade edilmiştir (Robbins, 1994; Akıncı, 1998):

- Kültür sınırları tanımlayan bir işleve sahip olup örgütler arasındaki farklılıkları belirler.
- Kültür, örgüt üyelerine bir kimlik duygusu kazandırır ve gruba bağlılığın gelişmesini sağlar.
- Kültür, sosyal sisteme istikrar kazandırır.
- Kültür ayırt edicidir ve semboliktir.
- Kültür kabul görmüştür ve bütünleştiricidir.

Kavram Olarak Akademik İyimserlik

Seligman (1998) iyimserliği ilk analiz eden pozitif psikologlardandır. Seligman (1998), iyimserliğin yetenek ve motivasyon kadar önemli olduğunu ileri sürmüştür. Carver ve Scheirer (2002) iyimserliği, bireyin gelecek için olumlu beklentisi olarak tanımlarken, Peterson ve Park (2004) geleceğe doğru bilişsel, duygusal ve motivasyonel bir duruşu temsil ettiğini ifade etmiştir.

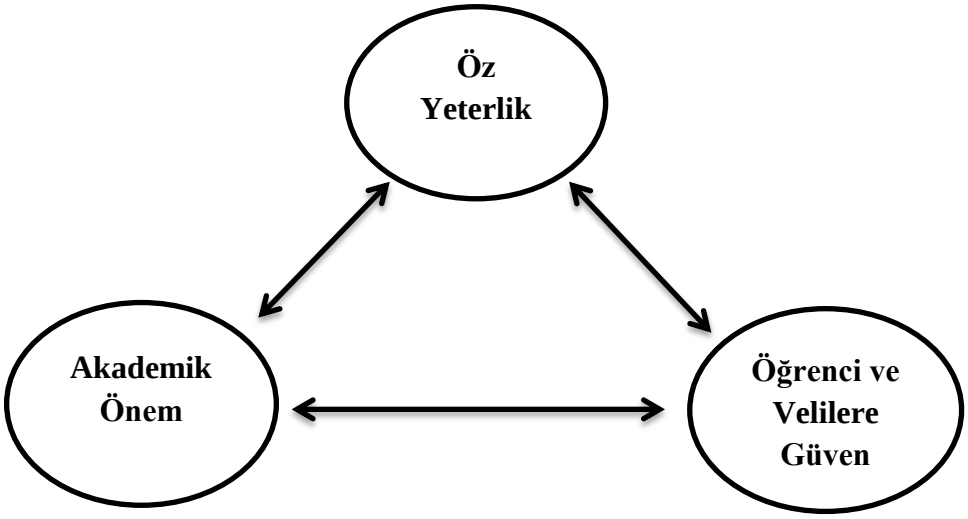
Bireylerin gelecek hakkındaki düşünceleri var olan davranışlarını etkilemektedir. Amaçlarını belirleyen insanların hareketlerini bu amaçların ulaşılabilirliği etkilemektedir. Ulaşılmak istenen hedef yolunda bireyin karşısına çıkacak olan durumlara verdiği tepki kişinin iyimserliğini ya da kötümserliğin ortaya koyar. İyimserler yaşamın aydınlık yönlerine bakmakta ve zorluklar karşısında umutlarını korumaktadırlar çünkü onlar bu olumsuzlukların iyiye doğru değişeceğine inanmaktadırlar (Schueller ve Seligman, 2008). Seligman'ın öğrenilmiş iyimserlik çalışmasından hareketle ortaya atılan akademik iyimserlik kavramı bir öğretmen niteliğidir (Kurz, 2006). İyimserler, bir durumla karşılaştıklarında olumlu sonuç umarlar. Öğretmenin de iyimserlik inancına sahip olması eğitim süreci sonunda olumlu öğrenci çıktıları ortaya koymaktadır.

İyimser öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde bütün öğrencilerinin öğrenebileceğine dair pozitif inanç taşır hem kendileri hem de öğrencileri için hedefler koyarlar. Genel olarak iyimser öğretmenler kendileri, öğrencileri, velileri ve müfredat hakkında pozitif inançlar taşırlar (Kurz, 2006; s. 9). Akademik iyimserlik bir öğretmenin, bilimsel bilgiye ve bilimsel öğrenmeye vurgu yaparak, aileler ve öğrencilerin süreç içerisinde işbirliği yapmaları gerektiğine inanarak, zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlık karşısında tepki vermede kendi kapasitesine inanarak, öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceği konusundaki pozitif inançlarıdır (Hoy, 2008; s. 822). Akademik anlamda iyimser öğretmenler, yeterliklerinin farkındadırlar, öğrenci ve veli ile güven temelli ilişkilere sahiptirler ve akademik çıktılarla ilgili olumlu tutumlar sergilerler (Hoy, 2006). Akademik iyimserlik, öğretmenin bilimsel öğrenme üzerinde yoğunlaşarak, aile ve öğrenci desteği alarak, zorluklar karşısında var olan kapasitesine inanarak, öğrenci başarısını artırmaya yönelik olumlu tutumlar sergilemesi olarak tanımlanmaktadır (Hoy, 2006; Hoy, Hoy ve Kurz, 2008; Solberg, Evans ve Segerstrom, 2009). Akademik iyimserlik üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda okul akademik iyimserliği ve öğretmen akademik iyimserliği olmak üzere iki boyuttan oluştuğu ifade edilmiştir.

Öğretmen Akademik İyimserliği

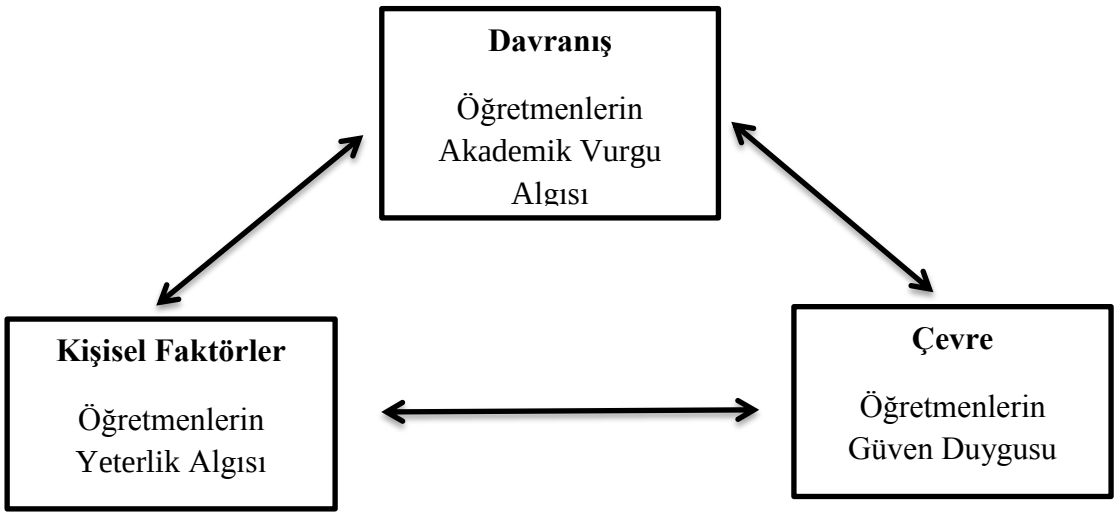
Akademik iyimserlik kavramı öğretmenlerin kendileri, öğrencileri ve velileri hakkındaki olumlu düşünceleridir. Akademik anlamda iyimser öğretmenler, yeterliklerinin farkındadırlar, öğrenci ve veli ile güven temelli ilişkilere sahiptirler ve akademik çıktılarla ilgili olumlu tutumlar sergilerler (Hoy, 2006).

Hoy ve diğerlerine (2006) göre akademik iyimserliğin öz yeterlik, akademik önem ve güven olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Smith ve Hoy (2007), akademik iyimserliği, öğretmen yeterliği, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan bir kavram olarak tanımlamış, kavramı pozitif psikoloji ve sosyal-bilişsel kuram yoluyla açıklamışlardır. Akademik iyimserlik, öğretmen öz yeterliği, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan üç boyutlu bir yapı şeklinde ifade edilmiştir (Smith, & Hoy, 2007; s.565). Bu üç boyutlu yapı Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Öğretmen akademik iyimserliğinin üç boyutu arasındaki karşılıklı nedensel ilişki (Hoy vd., 2006).

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramında oluşturduğu karşılıklı belirleyicilik kavramları akademik iyimserlik algısının bileşenlerine uygulanmıştır. Akademik iyimserliği oluşturan boyutlardan öz yeterlik kişisel faktör, sınıf ve okul ortamı çevresel faktör, akademik başarı ve sonuca ulaşmak için verilen mücadele ise davranış faktörüyle açıklanmaktadır. Bandura'nın (Aktaran Çoban, 2010) oluşturduğu karşılıklı belirleyicilik kavramları öğretmen akademik iyimserlik boyutlarına da uygulanmış ve bu yapı Şekil 4'te sunulmuştur.



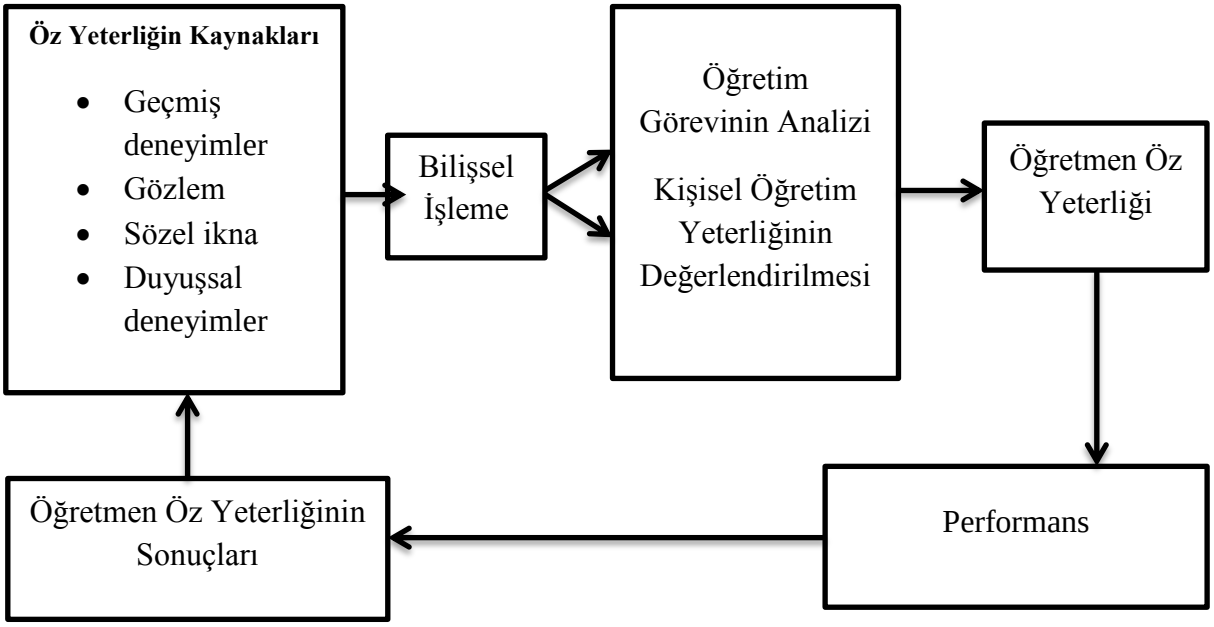
Şekil 4. Akademik iyimserliğin üç alt boyutunun Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramına göre birbirileriyle karşılıklı nedensellikleri içerisindeki ilişkisi

Öğretmen Öz Yeterlik İnancı

Yeterlik kavramı bireyin bir işi yapabilecek özelliklere sahip olduğunu ifade eden kavramdır. Hoy ve Miskel (2010) öz yeterliği bireyin bir işi gerçekleştirmek için kendinde algıladığı kapasitenin kişisel değerlendirmesi olarak tanımlarken Hoy ve diğerlerine (2006) göre yeterlik inançları insanın eyleme geçiriciliğinin merkezi olduğunu ifade etmişlerdir. Bireyin eylemde bulunabilmesi veya bu eylemi başlatabilmesi için olumlu bir yeterlik duygusu gerekmektedir. Yeterlik inancının gücü bireyin gelecek planlarını gerçekleştirmesi konusundaki isteğini ve tercihlerini etkilemektedir. Beard ve Hoy'a (2010) göre kolektif yeterlik, öğretmenlerin zorluklara bakılmaksızın öğrencilere etkili öğretme yapmalarını sağlamaktadır. Öz yeterlik araştırmaları Albert Bandura'nın kavramı 1975'de ortaya koyması ve "kişinin başarıyı üretmek için gerekli olan davranış süreçlerini organize etme ve düzenlemeye olan inancı" şeklinde tanımlamasıyla başlamıştır. Öğretmen yeterliği kavramı dayanağını Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı teorik çerçevesinden almaktadır (Kurz, 2006, s. 8). Bandura (1996), öğretmen öz yeterliğini genel öz yeterlik inancının bir parçası olarak görmektedir. Öz yeterlik, öğretmen açısından düşünülürse öğretmenliğin gerektirdiği görevleri yerine getirebilmek için öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri ve düşünceler olarak tanımlanabilir. Öz yeterlik inancı bireyin duygularını ve verdikleri tepkileri etkileyebilir. Yüksek öz yeterlik inancına sahip kişiler zorluk seviyesi yüksek çalışmalarla karşılaştıklarında düşük öz yeterlik inancına sahip olan bireylerden daha rahat olabilir. Düşük inanca sahip bireyler zor durumları olduğundan daha

zor düşünür ve durum karşısında buna hareket ederler. Hoy; bir bireyin öz yeterliği ne kadar güçlü olursa, o kişinin, daha çok çaba, ısrar ve direnç göstereceğini ve öz yeterlik inancının bireyin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini, davranışlarını ve duygusal tepkilerini etkileyeceğini ifade etmiştir (Hoy ve Tarter, 2004; s. 4-5). Ayrıca öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin daha fazla çaba gösterdiğini ve zor işlerle daha çok uğraştıklarını; öz yeterliği düşük olan öğretmelerin ise olayların olduklarından daha zor olduğunu düşünüp çözebileceklerine dair endişe taşıdıkları ve çabuk vazgeçtiklerini belirtmiştir. Düşük öz yeterlik sahibi öğretmenlerin hedefler büyük değildir ve kolay iş tercih ederler veya sorumluluktan kaçınırlar (Hoy ve Tarter, 2004, s. 4-5). Bu sebeple öz yeterlik bireyin başarısını önemli bir şekilde etkilemektedir. 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 öğrenci öğrenmelerin etkileyebileceklerine inanırlarsa yüksek beklentiler ortaya koyarlar ve büyük çaba sarf ederler (Kurz, 2006, s. 7).

Öz yeterlik, öğretmenin, öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu bir değişiklik yaratabilecek bir yeteneği olduğuna inanmasıdır (Hoy, Tarter, 2006, s.145). Bir öğretmenin sahip olması gereken öğrenciyi öğrenmeye motive etme, alan bilgisi, kişisel ve mesleki nitelikler gibi özelliklerin öz yeterlik ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmen öz yeterliğinin öğrenci başarısını ve motivasyonunu etkilediği sonucuna ulaşılmasıyla birlikte (Tschannen-Moran, Hoy, & Goddard, 2001), Tschannen-Moran ve diğerleri (1998, s. 227) Şekil 5'te sunulan öğretmen öz yeterliğinde "tüm kavramları bir araya getirecek bir model" geliştirmişlerdir.



Şekil 5. Öğretmen öz yeterliğinde çok boyutlu bir model (Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K., 1998).

Öğretmenlerin Öğrenci ve Velilerle İlgili Güven İnancı

Öğretmenlerin yüksek öz yeterlik inancının yanı sıra sahip olmaları gereken diğer bileşen güven duygusudur. Birine kuşku duymadan bağlanma olarak tanımlanan güven duygusu olumlu bir ilişkinin temel yapıtaşlarından biridir. Hoy ve diğerleri (2009), güven duygusuna dayalı ilişkilerin dürüstlük, güvenirlik, yardımseverlik ve açıklık özelliklerine sahip olduğunu vurgulamıştır. Güven, sağlıklı ilişkiler geliştirmek ve huzurlu bir ortam yaratmak için gerekli bir olgudur (Barutçugil, 2004, s. 100). Güven duygusu sağlam bir ilişki oluşturabilmek için gerekli bir duygudur. Okul açısından bakıldığında bu güven duygusunun öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin öğretimi geliştirmek için işbirliği yapmaları gerektiğine olan inanç olduğu görülmektedir (Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy, 2006, s.145).

Tschannen-Moran ve Hoy (2000), öğretmenlerde veli ve öğrencilere olan güvenin, zarar görme riskini göze alma, tek taraflılık, güvenilirlik, yeterlilik, dürüstlük ve açıklık boyutlarıyla açıklamışlardır. Zarar görme riski, güven ortamını hissettiğinde bireyin bilgi paylaşımına istekli olmasını ifade eder (Yıldız, 2012). Tek taraflılık boyutunda, birey zarara uğrama olasılığını düşünür ancak karşısındakinden böyle bir davranışı beklemez (Kurz, 2006). Güvenilirlik sağlıklı ilişkilerin kilit boyutlarından birini oluşturmaktadır

(Hoy, 2009). Yeterlik boyutunda bireyin doğruyu bildiği, konuya hâkim olduğu ve kişilere etkili aktarımda bulunabileceği düşünülür (Kurz, 2006). Bireylerin eylem ve sözlerinin uyumluluk gösterdiği, dürüst ilişkilerden olumlu sonuçlar alındığı görülmüştür (Hoy, 2009). Açıklık boyutu, bireyin paylaşma ve hassasiyet göstermeye olan isteğidir (Yıldız, 2012).

Öğretmenler öğrencilerle güven duygusuna dayalı ilişkiler kurduklarında, öğrencilerin daha önce zorlandıkları derse katılım ve yanlışlarından öğrenme gibi konulara daha ılımlı yaklaştıkları görülmüştür (Hoy, 2009). Ayrıca öz yeterliğe sahip öğretmenler gibi, öğrenci ve velilerine güvenen öğretmenlerin de öğrencileri için yüksek ancak ulaşılabilir beklenti içinde oldukları görülmektedir (Tschannen-Moran, 2004). Öğretmenlerin öğrenci ve velilerine güvendikleri okullarda, öğrenci başarısının bu güven ortamından olumlu etkilendiği (Kirby, 2009), sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun öğrenci ve velinin öğretmene güvenmesinin öğrenci başarısını artırdığı, sosyo-ekonomik düzey kontrol altına alındığında, güvenin öğrenci başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (Hoy ve Tschannen- Moran, 2000).

Öğretmenler öğrencilerle güven duygusuna dayalı ilişkiler kurduklarında, öğrencilerin daha önce zorlandıkları derse katılım ve yanlışlarından öğrenme gibi konulara daha ılımlı yaklaştıkları görülmüştür (Hoy, 2009). Ayrıca öz yeterliğe sahip öğretmenler gibi, öğrenci ve velilerine güvenen öğretmenlerin de öğrencileri için yüksek ancak ulaşılabilir beklenti içinde oldukları görülmektedir (Tschannen-Moran, 2004).

Öğretmenlerin Akademik Önem/Vurgu İnancı

Akademik baskı, başarı baskısı, akademik önem, akademik vurgu gibi birçok kavramla anlatılabilen bu öğretmen inancı, öğretmenlerin akademik başarıya olan eğilimlerini ifade eder (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006). Öğretmenlerin akademik önem inancı, akademik başarıyla doğru orantılı öğretmen tutumlarını ifade etmektedir. Öğretmenin başarıya inancı, öğrencinin daha sağlıklı amaçlar ve başarı tanımları belirlemesini sağlamaktadır (Hoy ve Tschannen- Moran, 2000). Akademik önemin vurgulanması gerektiğine inanan öğretmenler, öğrenci başarısına odaklanan davranışlar sergilemektedirler (Hoy, 2006).

Akademik önemin içerisinde sadece öğretmen faktörü yoktur, okul da akademik önemin boyutlarından bir tanesidir. Akademik öğrenme sürecinde, akademik önem inancı sadece öğretmenlerle değil, okul ortamı ve okul iklimiyle de ilişkilendirilmektedir. Hoy (2000, 2006) Beard vd.(2010) ve Hoy vd. (2006) akademik önemin, okulların ne ölçüde

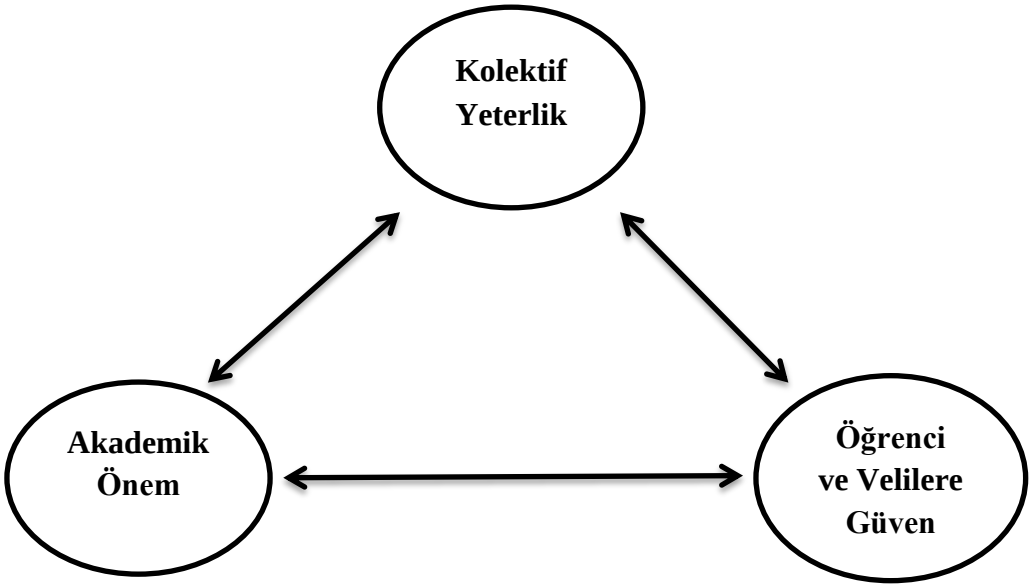
akademik mükemmellik arayışı içinde olduğunu ve akademik başarı için baskının ne ölçüde var olduğunu ifade ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Hoy vd. (2007) öğretmenlerin öğrencileri için olumlu ve öğrencileri zorlayıcı bir akademik çevre yaratmaya odaklanmalarının da akademik önem olarak adlandırılabileceğini söylemiştir. Akademik önem öğrenci başarısını besleyen önemli bir örgütsel özelliktir ve üst düzey öğrenci başarısı için bir okul baskısı oluşturmaktadır (Hoy ve Smith, 2007). Bu tür okullarda öğrenciler için yüksek ancak ulaşılabilir hedefler ayarlanır, öğrenme ortamı düzenli ve ciddidir; öğrenciler sıkı çalışmak için motive olmuşlardır ve öğrenciler akademik başarıya ilgi duyar, önemserler. Akademik vurgu, öğrenci başarısına odaklanmak için bu duygular tarafından ortaya çıkan davranışlardır (Hoy, Tarter, ve Woolfolk Hoy, 2006, s.145). Önemin öğrenci başarısıyla pozitif yönlü olarak ilişkisinin olması, öğrencilere akademik önemi sistematik olarak geliştirecek yönde bir liderlik yapılması için önemli bir neden olarak görünmektedir.

Okul Akademik İyimserliği

Akademik iyimserliğin diğer boyutu olan okul akademik iyimserliği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri içeren ortak bir yapıdır. Bu yapıda ortak yeterlik, okul güveni ve akademik vurgu kavramları yer almaktadır (Beard, Hoy ve Hoy, 2009). Hoy ve Tschannen- Moran (2000), öğretmenler arasında öğrencilerin akademik olarak başarılı olabilecekleri konusunda iyimserlik öneren akademik iyimserliğin, okulların başarısında gizil bir güç olduğunu ifade etmektedirler. Okul akademik iyimserliğinde, iyimserlik kavramı bireysel tutumları değil, örgütsel davranışları nitelemektedir. Okul akademik iyimserliğinde grup normları etkilidir. Akademik performans için yüksek hedefleri olan bir okulda çaba sarf etmeyen bir öğretmene örgüt yaptırım uygulayacaktır (Hoy, 2006).

Hoy ve meslektaşları öz yeterlik, güven ve akademik vurgunun, akademik iyimserlik diye adlandırılan, okulların gizil bir yapısının farklı üç boyutu olduğu görüşündedirler. Bu üç nitelik öğretmenler arasında öğrencilerin akademik olarak başarılı olabilecekleri, olmaları gerektiği ve olacakları konusunda tam bir iyimserlik öneren eğitsel bir yeteneğin bütün davranış ve inançlarını temsil etmektedir. Okul akademik ortak yeterliği bir okuldaki öğretmenlerin tüm okulun gösterdiği çabanın öğrencilerin üstünde olumlu bir etki bırakacağına dair algılarıdır. Ortak yeterlik kavramı bir inanç ya da beklentidir. Bilişsel yönü ortaya koyar. Öğrenci ve velilere duyulan okul güveni ise veli ve öğrencilerin iyiliksever, güvenilir, becerikli, dürüst ve samimi gibi duygulara sahip oldukları düşüncesini temele alır. Akademik vurgu öğrenmeye yoğunlaşır ve okullardaki belli

davranışlar için baskı oluşturur. Bu üç kavram olumlu bir öğrenme ortamı oluşturulması için birbiriyle etkileşim içindedir (Beard vd., 2010). Okul akademik iyimserliğinin bileşenleri Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Okul akademik iyimserliğinin bileşenlerinin karşılıklı ilişkisi

Hoy ve diğerlerine (2006) göre, akademik iyimserliğin 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. Hoy'a (2012) göre kolektif yeterlik, kolektif okul güveni ve akademik önem öğrenci başarısını belirleyen okul özelliklerini ortaya çıkarmaktadır. Kolektif okul yeterlik düzeyi yüksekokullardaki öğretmenlerin çalışması en zor öğrencilere bile ulaşması mümkündür. Kolektif okul güveni yüksekokullardaki öğretmenler öğrencilerine güvenmektedirler. Akademik önemi yüksek olan okullar ise okul performansı için yüksek standartlar oluşturabilmektedirler. Smith ve Hoy'a (2007) göre akademik önem, okul güveni ve kolektif yeterlik kavramlarının tümü kolektif okul özellikleridir ve öğrenci başarısıyla ilişkilidirler.

Değer ve Akademik İyimserlik Konuları ile İlgili Araştırmalar

Değerlerin, insan hayatında önemli bir yere sahip olması araştırmaların bu konuda yapılmasına sebep olmuştur. Bireyi oluşturan özellikler arasında görülen değer kavramını ortaya koyabilmek, değerleri sınıflandırmak ve insanların yönelimlerini gözlemlemek amacıyla pek çok araştırma yapılmıştır. Aynı şekilde akademik iyimserlik kavramı da son

zamanlarda önem kazanmıştır. Öğrenci başarısında etkisinin kanıtlanması bu kavrama duyulan ilgiyi artırmıştır. Alan yazın tarandığında bu iki kavramla ilgili pek çok araştırmaya rastlanmış bu bölümde karşılaşılan araştırmalara yer verilmiştir.

Değerlere İlişkin Yapılan Çalışmalar

Çetin (2013), Öğretmen Adaylarının Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi isimli çalışmasında öğretmen adaylarının milli değerlerin öğretilmesi ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının milli değerlerin öğretilmesine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ve erkek öğretmen adaylarının kızlara göre Milli değerlerin öğretimine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bozdoğan (2013), Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği) adlı çalışmasında Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin değer yönelimlerini ve bu yönelimleri etkileyen değişkenleri incelemiştir. Değer yönelimlerini belirlemek amacıyla Schwartz'ın Portre Değerler Ölçeğini kullanan araştırmacı öğrencilerin değerlere verdikleri önem sırasının Evrenselcilik, Güvenlik, Öz yönelim, Yardımseverlik, Uyma, Başarı, Geleneksellik, Uyarılım, Yaşamdan Haz Alma ve Güç şeklinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrenci cinsiyet değişkenine göre Güç ve Evrenselcilik, çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yerine göre; Başarı, Yaşamdan Haz Alma, Öz yönelim, ailede kaçıncı çocuk olduklarına göre; Güç, Öz yönelim Evrenselcilik, aile yapılarına göre; Uyma değerlerinde farklılık ortaya çıkmıştır. Annelerinin eğitim seviyesine ve annelerinin mesleğine göre Geleneksellik değerinde farklılık görülürken ailelerinin gelir durumuna göre Öz yönelim değerinde farklılık görülmektedir. Ailedeki birey sayısına göre bakıldığında; Yaşamdan Haz Alma, Uyarılım, Öz yönelim, Yardımseverlik, Güvenlik değerlerinde ve babalarının eğitim düzeyine göre Başarı değerine yönelimde farklılık görülürken, öğrencilerin babalarının mesleğine göre değer yönelimlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gedik (2010) Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimlerinin ve Öğrencilerine Aktarmak İstedikleri Değerlerin İncelenmesi isimli çalışmasında sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerini ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerleri incelemiştir. Sınıf öğretmenlerinin en yüksek Evrenselcilik, en düşük Güç değerine önem verdikleri sonucuna ulaşan araştırmacı değer yönelimlerinde cinsiyete göre; Yasamdan Haz Alma ve Güvenlik; yaşa göre Uyarılım, Evrenselcilik ve Geleneksellik; medeni duruma göre, Başarı ve Uyma;

çocuk sahibi olma durumuna göre Başarı; yetişirken anne babasını kaybetme durumuna göre Yasamdan Haz Alma, Evrenselcilik, Yardımseverlik ve Geleneksellik değerlerinde anlamlı farklılıklar görüldüğünü ifade etmiştir.

Yalmancı (2009) yaptığı "Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının değer yönelimlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Schwartz ve arkadaşlarının geliştirdiği (2001) Portre Değerler Anketi ve Bacanlı'nın geliştirdiği Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Ölçeğini kullanan araştırmacı; en yüksek Güç, en düşük ise Güvenlik değerine önem verildiği, cinsiyete göre; Yasamdan Haz Alma, Evrenselcilik ve yardımseverlik değerinde; sosyo-ekonomik durumlarına göre, Yasamdan Haz Alma ve Uyarılım değerlerinde; sınıf düzeylerine göre Yardımseverlik, Geleneksellik ve Uyarılım değerlerinde farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Annelerinin bir iste çalışıp çalışmama durumlarına göre ise öğretmen adaylarının değer yönelimlerinde herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Karaca (2008) ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimlerini ortaya koymak için yaptığı araştırmasında İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer yönelimlerini belirlemek amacıyla Schwartz Değerler Ölçeği ile Dindarlık Ölçeğini, Türkiye'nin farklı üniversitelerindeki (Ankara, Marmara, Çukurova, Süleyman Demirel, Dicle) İlahiyat Fakültelerinde öğrenim gören 394 öğrenciye uygulamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin, İyilikseverlik, Güvenlik ve Uyma değerlerine daha fazla; Uyarılım ve Hazcılık değerlerine ise daha az önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bulgular dindarlığın; Gelenek, iyilikseverlik, Uyma, Evrenselcilik, Başarı, Güvenlik ve Öz yönelim değerleriyle anlamlı pozitif; Hazcılık değeriyle ise negatif ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bacanlı (1999) "Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri" adlı araştırmasını Schwartz tarafından geliştirilen ve çeşitli kültürlerde test edilip doğrulanmış olan değer örgütlenmesi kuramının Türk toplumu üzerinde test edilmesi amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmada üniversite öğrencilerinin değer tercihleri ortaya koymak istenmiştir. Araştırma Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (lisans ve formasyon) öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 134 erkek, 137 kız olmak üzere toplam 271 kişiden oluşmuştur. Araştırma sonucunda öğrenciler amaç değerler ile ilgili ilk beş değer olarak iç

huzur, anlamlı bir yaşam, gerçek dostluk, aile güvenliği ve sosyal adaleti; son beş değer olarak ise otorite sahibi olmak, sosyal güç sahibi olmak, zengin olmak, heyecanlı bir yaşam ve zevki göstermişledir. Araç değerlerle ilgili olarak ilk beş sırada gösterdikleri değerler ise sağlıklı olmak, kendi amaçlarını seçmek, başarılı olmak, dürüst olmak ve bağımsız olmak; son beş değer ise bana düşen hayatı kabullenmek, isteklerine düşkün olmak, meraklı olmak, cesur olmak ve toplumdaki görüntümü koruyabilmektir. Cinsiyetler açısından bakıldığında ise kızların evrensel ve barışçı değerlere, erkeklerin ise geleneklere bağlılık ve dindar olma değerlerine daha çok önem verdikleri görülmüştür.

Balcıoğlu'nun (1998) "Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Değer Sistemleri ve Sorun Çözmedeki Yeterlilikleri" adlı araştırması, Kocaeli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü 1. Sınıf (I. Öğretim ve II. öğretim) ve 2. sınıf (I. Öğretim) olmak üzere toplam 195 öğrencinin değer sistemlerinin ve sorun çözmedeki yeterlilik düzeylerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada öğrencilerin yaş, doğum yeri, ÖSS puanı ve ortaöğretim başarı puanları göz önünde bulundurularak aralarındaki ilişkilere bakılmıştır. Öğrencilere Raudsepp'in "Ne kadar Yaratıcısınız?" testi uygulanmış, 195 öğrenciden 56'sının yüksek, 139'unun düşük sorun çözme yeterliliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra Super'in "Değerler" testi uygulatılmış yüksek ve düşük sorun çözme yeterliliğine sahip öğrencilerin değerler incelenmiştir.

Akademik İyimserlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Erdoğan (2013) "İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut Ve Mesleki Haz" isimli çalışmasında ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın yordayıcılıklarını incelemiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeylerinin pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak temel değişkenler arasında en yüksek korelasyonun başarı algısı ile akademik iyimserlik arasında gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın başarı algısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçları başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın öz yeterliğin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Yalçın (2013) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Stres, Psikolojik Dayanıklılık Ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki" isimli çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, algılanan stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik düzeyleri branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca, araştırmada akademik iyimserlik ile psikolojik dayanıklılık arasında da pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yıldız (2011) Wayne K. Hoy vd. tarafından geliştirilen (2006-2009) Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formlarını Türkçeye uyarladığı bir çalışma yapmıştır.

Çoban (2010) "Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki" isimli çalışmasında Malatya ili merkez ilçesindeki öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi ortay koymaya çalışmıştır. Araştırmacı veri elde edebilmek için Hoy ve ve diğerlerinin geliştirdiği Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Üstüner'in geliştirdiği Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden yararlanmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin okullarına ilişkin akademik iyimserliklerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve erkek öğretmenlerin kendilerini örgütlerine daha bağlı hissettikleri; akademik iyimserliğin alt boyutlarında, sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre öz yeterlik açısından kendilerini daha yeterli hissettikleri; Akademik iyimserliğin alt boyutlarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, ortaöğretim okulu öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissettikleri ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, ilköğretim okulu öğretmenlerine göre öğrencilere ve velilere daha çok güvendikleri; öğrenci sayısı az olan okulların, öğrenci sayısı çok olan okullara göre akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık açısından daha üst düzeyde olduğu ve okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Wu (2012) yaptığı çalışmada Tayvan okullarındaki ortak sorumluluk, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısını incelemiştir. Araştırmacı asıl amacını Tayvan ilköğretim okullarının başarısını öngörme konusunda akademik iyimserliğin doğasını ortaya koymak olarak

belirtmiştir. Araştırma ilk olarak Asya kültüründe akademik iyimserliğin var olduğunu ve işlediğini ortaya koymuştur. İkinci olarak ise ortak sorumluluğun (collective responsibility); okulların akademik iyimserlik kültürünü geliştirmek için önemli bir faktör olduğunu göstermiştir.

Little (2011) yaptığı "Teacher Academic Optimism: A Study of Teachers' Academic Optimism and Students' Perceptions" isimli çalışmasında ilk ve ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerini ortaya koymaya çalışmıştır. Stansberry Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy'un 2009' da geliştirdikleri The Teacher Academic Optimism Scale-Elementary ve Teacher Academic Optimism Scale-Secondary ölçeklerini kullanmıştır. Bu ölçekler akademik iyimserliğin öğretmen yeterliği, akademik vurgu, öğrenciye ve veliye güven olmak üzere üç boyutunu ölçmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendi akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrencilerin öğretmenlerinin akademik iyimserliklerine ilişkin düşünceleri arasında fark ortaya çıkmıştır.

Kurz (2006) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin akademik iyimserlik kanıları ile mesleklerine olan bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ohio eyaletinde görev yapan üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinden veri elde eden araştırmacı öğretmenlerin akademik iyimserlik kanısına öğretmenlerle ilgili olan iş deneyimi, kıdem gibi faktörler ile öğrencilerle alakalı olan sosyo-ekonomik durum, azınlık geçmişi ve tanımlanmış statü gibi faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları akademik iyimserliğin öğretmenlerin yeterlik duyguları ile onların akademik vurgularından oluştuğunu hipotezini desteklemektedir. Akademik iyimserliğin öğrencilerin sosyoekonomik durumlarıyla pozitif ilişki içinde olduğunu dile getiren araştırmacı öğretmen deneyimi ve uzmanlığı faktörlerinin öğretmenlerin akademik iyimserlik kanılarıyla bağlantılı olmadığını açıklamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli ve yöntemi, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeylerini ve varsa bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığından, genel tarama modelinde tasarlanmıştır. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin sahip oldukları değerlere göre değişip değişmediğini, değişme varsa bunun hangi şekilde olduğunu ortaya koymaya çalışılırken ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir. Bunlar korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir. Korelasyon türü ilişki taramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2012). İlişkisel araştırmada değişkenler yordayıcı ve keşfedici olabilmektedir. Keşfedici ilişki araştırmasında sonuç değişkenine etki eden nedenler bulma amaçlanır (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Evren ve Örneklem

Evren

Çalışma evrenini 2013-2014 eğitim öğretim döneminde Ankara iline bağlı merkez ilçelerde bulunan devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. 2013-2014 eğitim öğretim dönemi içinde Ankara ili merkez ilçelerde 592 ilkokul ve bu okullarda görev yapan 14778 sınıf öğretmen bulunmaktadır (MEB, 2014).

Örneklem

Örneklem seçimine seçkisiz oranlama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin çeşitli kaynaklarda, evrenin büyüklüğüne göre seçilebilecek örneklem büyüklükleri verilmektedir. Evrenin çok büyük olduğu durumlarda %95 güven düzeyinde 384 kişinin, evreni temsil edebileceği düşünülmektedir (Balcı, 2004).

Araştırmanın örneklemi seçkisiz oranlama yöntemi ile belirlenmiş ve random yöntemle seçilmiş 2013-2014 eğitim öğretim döneminde Ankara ilindeki beş merkez ilçede bulunan 19 ilkokulda çalışan 398 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Tablo 3'te örneklem grubunda yer alan öğretmelerin görev yaptıkları ilçelere ve okullara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere ve Okullara Göre Dağılımları

	İLÇE	**OKUL**
1	Altındağ	Fatih Sultan Mehmet İlkokulu
2		Halim Şaşmaz İlkokulu
3		13 Ekim İlkokulu
4		Abdullah Tokur İlkokulu
5		Nazife Hatun İlkokulu
6		Özdemir Gürocak İlkokulu
7	Çankaya	Kemal Atatürk İlkokulu
8		Mustafa Kemal İlkokulu
9		Atasülün İlkokulu
10		Turhan Dökmeci İlkokulu
11		Kılıç Ali Paşa İlkokulu
12	Yenimahalle	Gökkuşağı İlkokulu
13		Emniyetçiler İlkokulu
14		Sofuoğlu İlkokulu
15	Keçiören	Mecidiye İlkokulu
16		Yalçın Eskiyapan İlkokulu
17	Akyurt	Yakupoğlu İlkokulu
18		Yıldırım Beyazıt İlkokulu
19		Akyurt İlkokulu

Araştırmaya katılan örneklem grubunun yapısı hakkında genel bir bilgi vermek için demografik nitelikler incelenmiş, sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Örneklem Grubuna Giren Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem Süresi

		N	%
Cinsiyet	Erkek	96	24,1
	Kadın	302	75,8
	Toplam	398	100
Yaş	21-30	42	10,5
	31-40	98	24,6
	41-50	189	47,4
	51 yaş ve üzeri	69	17,3
	Toplam	398	100
Mesleki kıdem	1-5 yıl	14	3,50
	6-10 yıl	80	20,1
	11-15 yıl	46	11,5
	16-20 yıl	160	40,2
	21 yıl ve üzeri	98	24,6
	Toplam	398	100

Araştırma kapsamına giren 19 okulda görev yapan 398 öğretmenin demografik nitelikleri incelendiğinde; öğretmenlerin % 24,1'inin erkek, % 75,8'inin kadın olduğu görülmektedir. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin % 10,5'inin 21-30 yaş, % 24,6'sının 31-40 yaş, % 47,4'ünün 41-50 yaş aralığında ve % 17,3'ünün 51 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemler ele alındığında, öğretmenlerin % 3,5'inin 1-5 yıl, % 20,1'inin 6-10 yıl, % 11,5'inin 11-15 yıl, % 40,2'sinin 16-20 yıl, % 24,6'sının 21 yıl ve daha fazla süreyle öğretmenlik mesleğini sürdürdükleri belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler sınıf öğretmenlerine eş zamanlı olarak uygulanan iki farklı ölçekle elde edilmiştir (Ek 1). Öğretmenlerin sahip oldukları bireysel değerleri belirlemek amacıyla Schwartz ve ark.(1991) tarafından geliştirilen Demirutku ve Sümer (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Portre Değerler Anketi ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek amacıyla Hoy vd. (2006) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilen Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçek için ilgili araştırmacılardan kullanım izni alınmıştır.

Portre Değerler Anketi

Portre değerler anketi bireylerin sahip olduğu değerleri hangi öncelikle sahip olduklarını ortaya koymaya çalışan bir araçtır. Portre değerler anketinde iki cümleden oluşan 40 madde bulunmaktadır ve her maddede, on değer tipinden biriyle ilişkili hedefleri veya istekleri temelinde kurgusal bir kişi betimlenmektedir. Örneğin "Hayattan zevk almayı çok ister. İyi zaman geçirmek onun için önemlidir." şeklindeki madde, Hazcılık değerinin önem düzeyini ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçeğin boyutları ölçülmek istenen ve güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik olarak belirlenen değer tiplerini ifade etmektedir. Altılı Likert tipinde olan anket maddelerinde, katılımcıların her bir cümledeki kişinin kendilerine ne derece benzediğini belirtmeleri istenmektedir (Demirutku ve Sümer, 2010). Anketin alt boyutları ve boyutlara ait maddeler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Portre Değerler Anketi ve Alt Boyutları

Alt Boyutlar (Değer Tipi)	**İlgili PDA Maddeleri**
Güç	2, 17, 39
Başarı	4, 13, 24, 32
Hazcılık	10, 26, 37
Uyarılma	6, 15, 30
Öz yönelim	1, 11, 22, 34
Evrenselcilik	3, 8, 19, 23, 29, 40
İyilikseverlik	12, 18, 27, 33
Geleneksellik	9, 20, 25, 38
Uyma	7, 16, 28, 36
Güvenlik	5, 14, 21, 31, 35

Portre değerler anketinde yer alan on değer tipi aynı zamanda dört ana-değer boyutu altında da toplanabilmektedir. Bu dört boyut altında yer alan değer tipleri ve bunlara ilişkin açıklamalar ise aşağıda ifade edilmiştir.

- **Öz genişletim:** Güç ve Başarı
- **Öz aşkınlık:** Evrenselcilik ve İyilikseverlik

- **Muhafazacı Yaklaşım:** Güvenlik, Uyma ve Geleneksellik
- **Yeniliğe Açıklık:** Öz yönelim, Uyarılım ve Hazcılık (Serin ve Buluç, 2014).

Portre değerler anketini çalışmasında kullanan Gedik (2010) anketin Cronbach's Alfa güvenirlik değerlerini Güç (,72); Başarı (,85); Yasamdan Haz Alma (,71); Uyarılım (,70); Öz-yönelim (,77); Evrenselcilik (,74); Yardımseverlik (,80); Geleneksellik (,70); Uyma (,70); Güvenlik (,81) olarak bulmuştur. Bu araştırmada da anketin geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında anket asıl örneklem grubunun dışında kalan 110 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Uygulama kapsamında güvenirlik çalışması sonuçlarına göre anketin bütünü için Cronbach Alpha değeri ,825 olarak bulunmuştur. Anketin boyutlara göre Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Portre Değerler Anketi Alt Boyutlarına ait Cronbach Alpha Değerleri

Alt boyutlar	Cronbach Alpha Değeri
Güç	,809
Başarı	,800
Hazcılık	,805
Uyarılma	,804
Öz yönelim	,808
Evrenselcilik	,808
İyilikseverlik	,800
Geleneksellik	,829
Uyma	,811
Güvenlik	,812
Portre Değerler Anketi (Genel)	**,825**

Schwartz vd (2001) tarafından geliştirilen portre değerler anketi orijinalinde toplam 10 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; (1) Güç boyutu (3 madde), (2) Başarı boyutu (4 madde), (3) hazcılık boyutu (3 madde), (4) Uyarılma boyutu (3 madde), (5) Özyönelim Boyutu (4 madde), (6) Evrenselcilik Boyutu (6 madde), (7) İyilikseverlik boyutu (4 madde), (8) Geleneksellik boyutu (4 madde), (9) Uyma boyutu (4 madde), (10) Güvenlik boyutu (5 madde). Anketin geçerlik çalışması kapsamında öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Bu süreçte maddelere, faktör analizi için uygun olup olmadıklarını belirlemek amacıyla KMO Barlett Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre anketin KMO değeri ,816; Barlett's Test of Sphericity: Chi Square: 2705,070; df: 780, p = ,000 bulunmuştur. Bu değerlerin ardından anketin bütünü için varimax rotated solution yöntemi kullanılarak yapılan faktör

analizi sonucunda ankette toplam 10 boyut bulunduğu ortaya çıkmıştır. 10 boyuta göre portre değerler anketinin kümülâtif varyansı açıklama oranı % 65,175 çıkmıştır. Maddelerin faktör yükleri ,49 ile ,78 arasında çıkmıştır.

Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği

Ölçeğin geliştiricisinden izin alındıktan sonra üç araştırmacı birbirinden bağımsız olarak ölçek maddelerini Türkçeye çevirmiş, daha sonra bir araya gelerek her madde için tek bir Türkçe ifadeye ulaşmışlardır. Uzmanların tek ifadeye ulaşma aşamasında dile getirdikleri düzeltme önerileri dikkate alınmış ve değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler cümle içinde kelimelerin yerlerinin değiştirilmesi veya cümle yapısına daha uygun eş anlamlılarıyla değiştirilmesi gibi değişikliklerden oluşmaktadır. Ölçeğin dil geçerliği sağlandıktan sonra güvenirlik ve geçerlik analizi yapılmıştır. Hoy ve diğerlerinin (2006) geliştirdiği Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeğinin özgün halinde 11 madde ve üç alt boyut bulunmaktadır. Bu ölçeğin alt boyutları öz yeterlik (kollektif yeterlik) (3 madde), öğrenci ve velilerine güven (4 madde) ve akademik vurgudur (4 madde). Formda ilk üç madde 1-9 arasında, son 8 madde ise 1-5 arasında derecelendirilerek puanlandırılmaktadır. Ölçeğin İngilizce versiyonunun iç tutarlık katsayıları öz yeterlik boyutu için ,73; güven boyutu için ,79 ve akademik vurgu için ,71'dir (Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2009). Bu araştırmada kullanılması amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışması için 110 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Uygulama kapsamında güvenirlik çalışması sonuçlarına göre ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha değeri olarak ,780 bulunmuştur. Bu süreçte maddelerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO Barlett Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, KMO değeri ,772; Bartlett Test of Sphericity Chi-Square: 352,836; df:45; p: ,000 bulunmuştur. Bu değerlerin ardından anketin bütünü için varimax rotated solution yöntemi kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda anketin üç boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bu aşamada akademik iyimserlik ölçeği için AMOS 22.0 programında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir.

Akademik İyimserlik Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Güvenirlik analizinden sonra akademik iyimserlik ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde birçok doğrulayıcı uyum indeksi kullanılmaktadır. Ki-kare/serbestlik derecesi uyum indeksinin 5'ten küçük olması orta düzeyde; 2,5'ten küçük

olması mükemmel uyumu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) uyum indeksinin ,06'dan küçük olması modelin mükemmel uyumlu olduğunu; ,10'dan küçük olması uyum düzeyinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. NFI (Normed Fit Index) ve CFI (Comparative Fit Index) uyum indekslerinin ,95'e eşit veya büyük olması modelin uyumunun iyi olduğu; GFI (Goodness of Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) uyum indekslerinin ,90 ve üzerinde olması iyi bir uyumun göstergesi olarak kabul edildiği, RMR (Root Mean Square Residuals) uyum indeksinin ,05'ten küçük olması da iyi bir uyumun göstergesi olduğu ifade edilmiştir (Thomson, 2004; Raykov ve Marcoulides, 2000; Aktaran Çokluk vd., 2010).

AMOS 22.0 programın ölçek için oluşturulan yapısal modelin analiz edilmesi sonucunda modelin uygunluğuna ilişkin sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Birinci Düzey Modele İlişkin Uyum İndeksleri

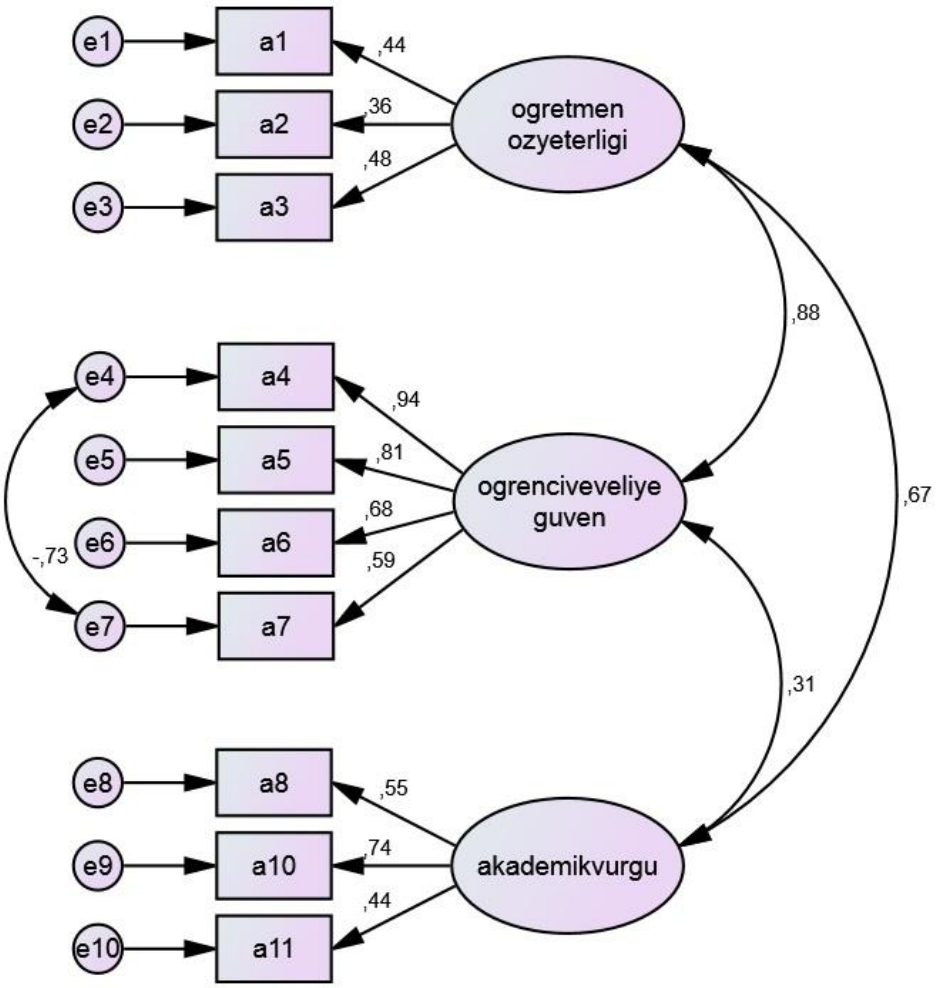
X2	sd	X2/sd	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
65,644	31	2,118	,09	,89	,89	,82	,04	,82

Akademik iyimserlik ölçeğinin faktör analizine ilişkin tablo incelendiğinde ki-kare değerinin 65,64 ve serbestlik derecesinin 31 bulunduğu görülmektedir. Ki-kare/serbestlik derecesine bakıldığında değerin 2,11 olduğu görülmektedir. Bu sonuç veri setinin faktör yapısını desteklediğini göstermektedir. Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda üç faktörlü yapının orta düzeyde bir modele sahip olduğu söylenebilir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ilişkin katsayılar ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 7'de verilmiştir.

Yapılana analiz sonucu ölçeğin dokuzuncu maddesi ile ait olduğu boyut arasındaki ilişki değerinin (-,15) düşük olması sebebiyle dokuzuncu madde modelden çıkarılmıştır. Ayrıca öğrenci ve veliye güven boyutunda yer alan 4 ve 7. maddelerin yüksek düzeyde ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, yüksek düzeyde ilişki gösteren maddelerin benzer özelliği ölçmesi varsayımından hareketle yüksek düzeyde ilişkili bulunan bu maddelerin hata kovaryansları birleştirilmiştir. Şekil 1'de her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Üç faktörlü

olan ölçekte maddelerin korelasyon katsayılarının ,36 ile ,81 arasında değiştiği görülmektedir.

Bu veriler sonucunda maddeler arasındaki korelasyonların orta veya iyi düzeyde olduğu söylenebilir ($x2 = 65,64$; $sd = 31$; $p < ,01$). Ayrıca üç faktörlü modelin RMSEA, CFI, GFI, RMR, NFI ve AGFI değerleri dikkate alındığında, modelin kabul edilebilir olduğu görülmektedir.



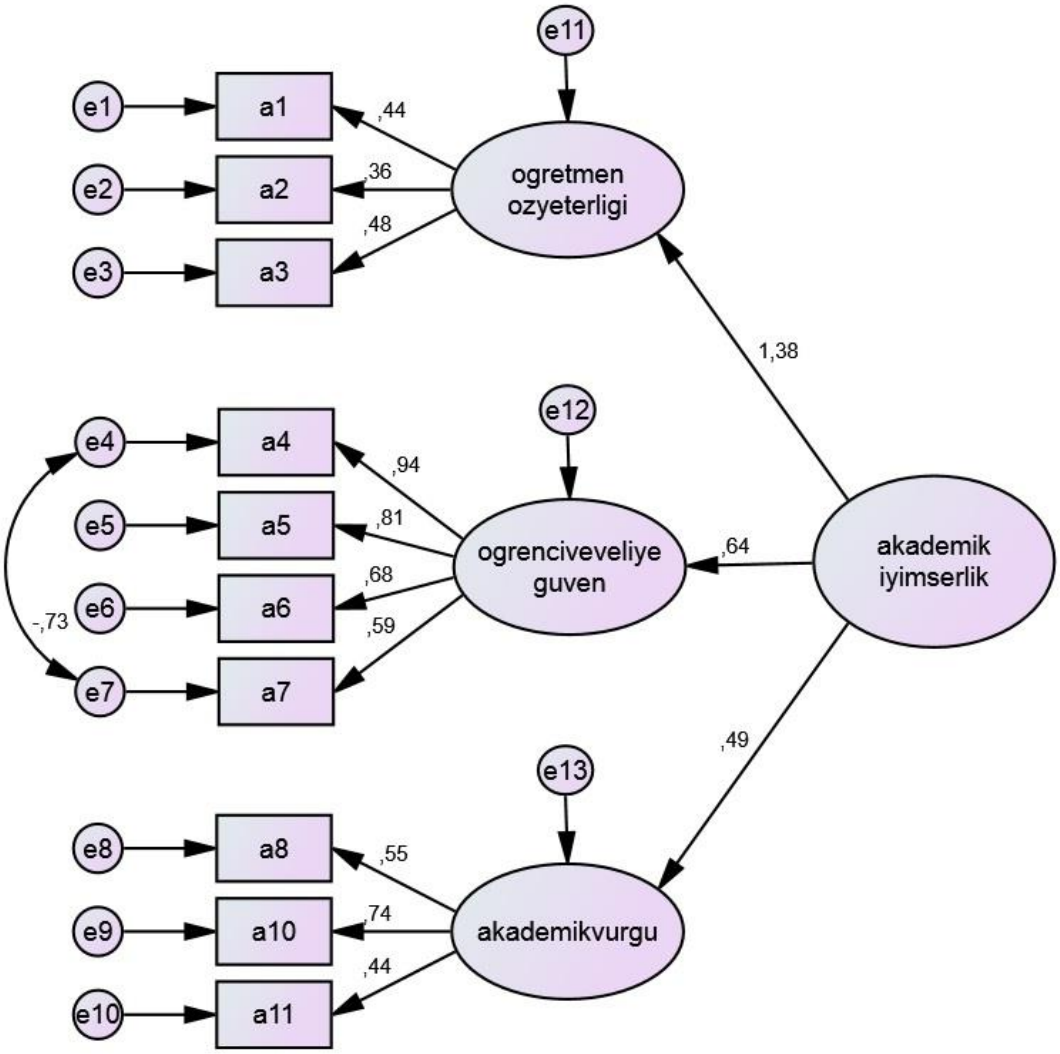
Şekil 7. Akademik iyimserlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucu: yol diyagramı (I. düzey)

Birinci düzey modelde üç boyutun bir araya gelerek akademik iyimserliğe ilişkin bir ölçme modeli oluşturduğu söylenebilir. Birinci modelde birbirinden göreceli bağımsız ama birbiriyle ilişkili olan üç temel bileşen daha üst düzeyde bir yapı olarak akademik iyimserlik örtük değişkeninin bileşeni konumundadırlar. Bu sebeple akademik iyimserlik ölçeği için ikinci düzey model oluşturulmuştur. Oluşturulan ikinci düzey modelin uyum katsayıları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. İkinci Düzey Modele İlişkin Uyum İndeksleri

X2	sd	X2/sd	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
65,644	31	2,118	,09	,89	,89	,82	,04	,82

İkinci düzey modele ilişkin sonuçlara bakıldığında maddelerin korelasyon katsayılarının ,36 ile ,94 arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler sonucunda maddeler arasındaki korelasyonların orta veya iyi düzeyde olduğu söylenebilir ($x2 = 65,644$, $sd = 31$, $p < ,01$). Ayrıca modelin RMSEA, CFI, GFI, RMR, NFI ve AGFI değerleri dikkate alındığında, ikinci düzey modelin kabul edilebilir olduğu görülmektedir.



Şekil 8. Akademik iyimserlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucu: yol diyagramı (II. düzey)

Verilerin Toplanması

Kullanılan ölçme araçları için gerekli izinler alınmış ve 2013-2014 eğitim öğretim dönemi nisan haziran ayları arasında uygulama yapılmıştır. Uygulamalar örneklemde yer alan okullar doğrultusunda her bir okulda araştırmacı tarafından yapılmış ve uygulamaya katılan öğretmenlere araştırma hakkında bilgi vererek sürdürülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 ve AMOS 22.0 programı kullanılmıştır. İlk olarak verilere normallik testi yapılmış, normallik sayıltısının karşılanması sebebiyle betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde işlemleri, tek örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Moments çift yönlü korelasyon analizi (r) ile Çoklu Regresyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde portre değerler anketi ile akademik iyimserlik ölçeğine verilen cevaplar araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

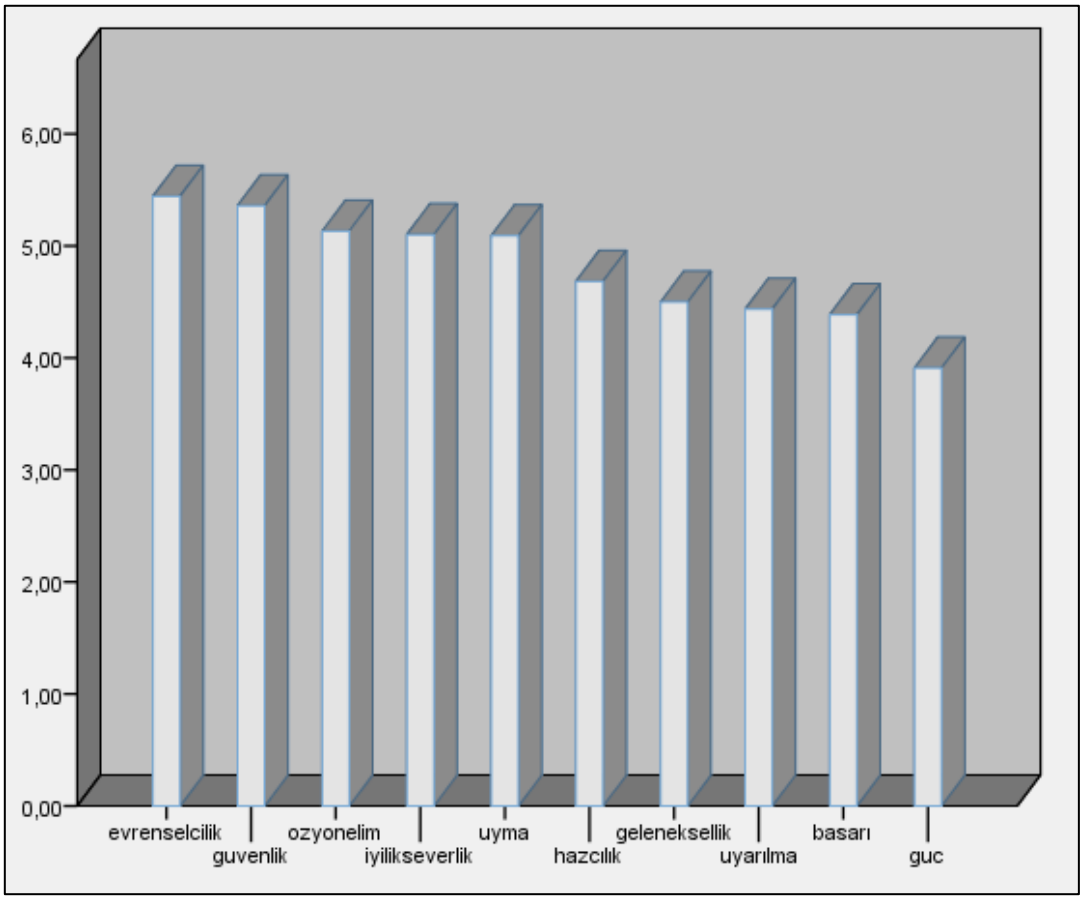
Sınıf öğretmenlerinin değerlere ilişkin görüşleri nelerdir alt problemine ilişkin elde edilen veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Değer Tiplerine İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Değerler	n	$\overline{X}$	s
Güç	398	3,87	,91
Başarı		4,34	,88
Hazcılık		4,72	,96
Uyarılma		4,46	,87
Öz yönelim		5,13	,62
Evrenselcilik		5,45	,55
İyilikseverlik		5,09	,65
Geleneksellik		4,47	,83
Uyma		5,08	,68
Güvenlik		5,33	,80
Genel	**398**	**48,04**	**5,05**

Öğretmenlerin ölçekte yer alan sorulara verdikleri cevapların değer tiplerine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında en yüksek değer tipinin Evrenselcilik ($\overline{X}$ = 5,45) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Güvenlik ($\overline{X}$ = 5,33), Öz yönelim ($\overline{X}$ = 5,13), İyilikseverlik($\overline{X}$ = 5,09), Uyma ($\overline{X}$ = 5,08), Hazcılık($\overline{X}$ = 4.72), Geleneksellik ($\overline{X}$ = 4,47), Uyarılma ($\overline{X}$ = 4,46), ve Başarı ($\overline{X}$ = 4.34) değer tipleri izlemektedir. Güç değer tipi

ise en düşük ortalama ($\overline{X}$ = 3,87) ile son sırayı almıştır. Bu bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin en fazla "Evrenselcilik" değerine; en az ise "Güç" değerine yöneldikleri söylenebilir. Öğretmenlerin birey düzeyi değer tiplerinin genel görüntüsü Grafik 1'de gösterilmektedir.



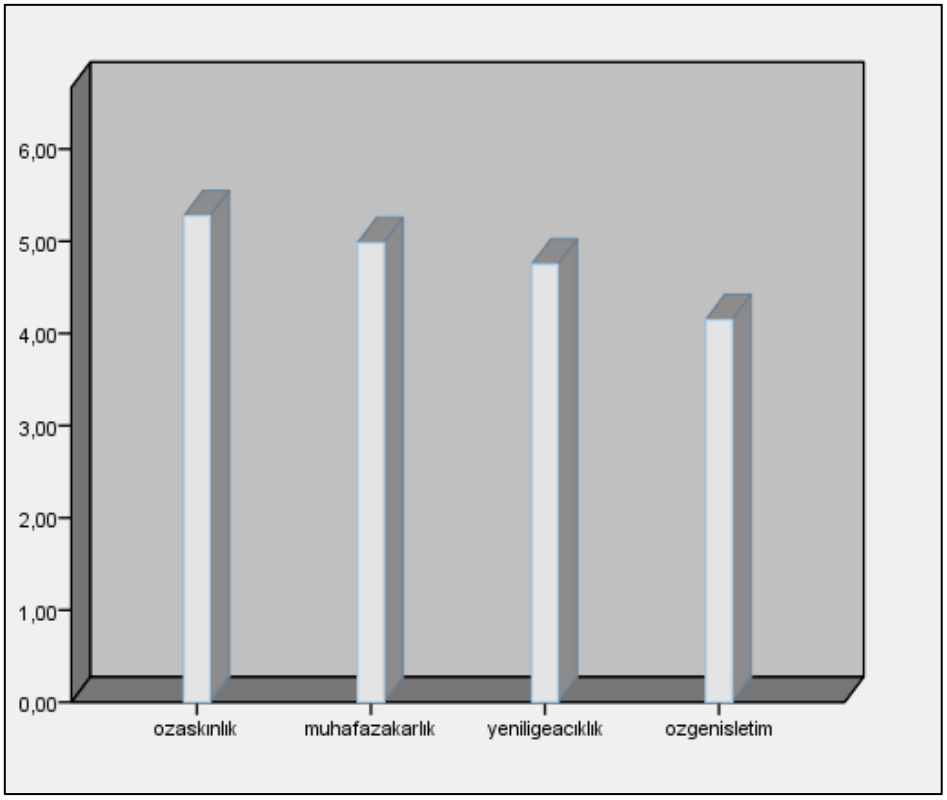
Grafik 1. Öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının değer tiplerine göre sıralaması

Portre değerler anketinde yer alan değer tipleri tek tek değerlendirildiği gibi gruplar halinde de değerlendirilmektedir. Portre değerler anketi "Kendini Aşma (İyilikseverlik, Evrenselcilik), Muhafazakârlık (Güvenlik, Gelenek, Uyma), Yeniliğe Açıklık (Öz yönelim, Uyarılım, Hazcılık), ve Kendini Geliştirme (Güç, Başarı)" olmak üzere dört ana-değer grubundan oluşmaktadır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen değerler Tablo 10'da ve öğretmenlerin önem verdikleri ana-değer gruplarının sıralaması Grafik 2'de sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Ana-Değer Gruplarına İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Değerler	n	$\overline{X}$	s
Öz Genişletim	398	4,11	,81
Öz Aşkınlık		5,27	,53
Muhafazakârlık		4,97	,57
Yeniliğe Açıklık		4,77	,67

Bu sonuçlara bakıldığında ana-değer grupları Öz Aşkınlık (İyilikseverlik, Evrenselcilik) ($\overline{X}$ = 5,27; s= ,53); Muhafazakârlık (Güvenlik, Gelenek, Uyma) ($\overline{X}$ = 4,97; s= ,57); Yeniliğe Açıklık (Öz yönelim, Uyarılım, Hazcılık) ($\overline{X}$ = 4,77; s= ,67) ve Öz Genişletim (Güç, Başarı) ($\overline{X}$ = 4,11; s= ,81) şeklinde sıralanmıştır. Elde edilen sonuçlara bakılarak öğretmenlerin en çok Öz aşkınlık değer grubuna en az ise Öz genişletim değer grubuna önem verdikleri söylenebilir.



Grafik 2. Öğretmenlerin ana-değer gruplarına ait aritmetik ortalamalarının sıralaması

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin değerlere ilişkin görüşleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir alt problemine ilişkin elde edilen veriler Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11'de sunulmuştur.

İlk olarak sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenlerinin değer tiplerinin farklılaşmasında önemli olup olmadığını ortaya koyabilmek için bağımsız örneklemler t testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Değer tipleri ile İlgili Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	p
Güç	Kadın	302	3,90	,97	-14,17	,107
	Erkek	96	3,97	,75		
Hazcılık	Kadın	302	4,86	,91	-3,36	,023*
	Erkek	96	4,21	1,19		
Uyarılma	Kadın	302	4,58	,84	-7,18	,358
	Erkek	96	4,12	,94		
Öz yönelim	Kadın	302	5,18	,52	2,25	,001*
	Erkek	96	4,85	,93		
Evrenselcilik	Kadın	302	5,50	,50	9,10	,009*
	Erkek	96	5,21	,78		
İyilikseverlik	Kadın	302	5,11	,65	1,41	,269
	Erkek	96	4,95	,88		
Geleneksellik	Kadın	302	4,49	,83	-8,11	,441
	Erkek	96	4,24	,87		
Uyma	Kadın	302	5,11	,66	1,61	,039*
	Erkek	96	5,03	,82		
Güvenlik	Kadın	302	5,44	,90	4,63	,279
	Erkek	96	4,99	,78		
Başarı	Kadın	302	4,37	,85	-8,93	,553
	Erkek	96	4,32	,96		

*p<,05

Tablo 11'deki sonuçlar analiz edildiğinde güç, uyarılma, iyilikseverlik, geleneksellik, güvenlik ve başarı değer tiplerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Hazcılık, öz yönelim, evrenselcilik, uyma değer tiplerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir [t(396) =-3,36; p<,05; t(396) =2,25; p<,05; t(396) = 9,10; p<,05; t(396) =1,61; p<,05]. Kadın Öğretmenlerin Hazcılık değeri ile

ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması $\overline{X}$=4,86 iken erkek öğretmenlerin Hazcılık değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması $\overline{X}$=4,21'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklık oluşturmaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin hazcılık değeri ile ilgili toplam puanları ile cinsiyetleri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yine sonuçlara bakıldığında kadınların öz yönelim değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalamasının ($\overline{X}$=5,18) erkeklerin öz yönelim değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalamasından ($\overline{X}$=4,85) yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklık oluşturması öğretmenlerin öz yönelim değeri ile ilgili toplam puanları ile cinsiyetleri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Evrenselcilik değerine ait aritmetik ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasının $\overline{X}$= 5,50; erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ise $\overline{X}$=5,21 olduğu görülmektedir. Puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olması olduğu g kadınların öz Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin evrenselcilik değeri ile ilgili toplam puanları ile cinsiyetleri arasında kadınlar lehine anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak uyma değer tipinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmelerin aritmetik ortalama değerleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kadınların uyma değerine ilişkin puanı $\overline{X}$=5,11 iken erkeklerin puanı $\overline{X}$=5,03'tür. Bu bulgu öğretmenlerin uyma değeri ile ilgili toplam puanları ile cinsiyetleri arasında kadınlar lehine anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Yaş değişkeninin değer tiplerinde farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Değer Tipleri İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

		Yaş			n	$\bar{X}$	s
Güç		22-29			42	3,96	,99
		30-39			98	3,81	,97
		40-49			189	3,90	,83
		50-59			69	3,88	,94
		Toplam			398	3,88	,91
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	,51	3	,172	,203	,895	
	Gruplar Arası	171,15	394	,851			
	Toplam	171,66	397				

		Yaş			n	$\bar{X}$	s
Başarı		22-29			14	4,59	,94
		30-39			80	4,34	,92
		40-49			46	4,30	,86
		50-59			160	4,30	,77
		Toplam			398	4,35	,88
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	1,72	3	,574	,729	,536	
	Gruplar Arası	157,59	394	,788			
	Toplam	159,31	397				

		Yaş			n	$\bar{X}$	s
Hazcılık		22-29			42	4,91	,88
		30-39			98	4,81	,88
		40-49			189	4,64	,95
		50-59			69	4,48	1,22
		Toplam			398	4,72	,96
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	3,61	3	1,204	1,303	,274	
	Gruplar Arası	186,65	394	,924			
	Toplam	190,26	397				

		Yaş			n	$\bar{X}$	s
Uyarılma		22-29			42	4,55	,79
		30-39			98	4,52	,88
		40-49			189	4,45	,84
		50-59			69	4,24	,95
		Toplam			398	4,46	,86
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	1,82	3	,607	,800	,495	
	Gruplar Arası	153,94	394	,758			
	Toplam	155,76	397				

Tablo 12'nin devamı

		Yaş			n	$\bar{X}$	s
Öz yönelim		22-29			42	5,21	,52
		30-39			98	5,19	,57
		40-49			189	5,14	,55
		50-59			69	4,86	,95
		Toplam			398	5,13	,63
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	2,46	3	,821	2,096	,102	
	Gruplar Arası	77,94	394	,392			
	Toplam	80,40	397				

		Yaş			n	$\bar{X}$	s
Evrenselcilik		22-29			42	5,38	,54
		30-39			98	5,50	,45
		40-49			189	5,48	,52
		50-59			69	5,29	,80
		Toplam			398	5,44	,55
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	1,02	3	,342	1,126	,340	
	Gruplar Arası	61,00	394	,304			
	Toplam	62,03	397				

		Yaş			n	$\bar{X}$	s
İyilikseverlik		22-29			42	5,07	,66
		30-39			98	5,15	,59
		40-49			189	5,07	,68
		50-59			69	4,98	,75
		Toplam			398	5,09	,65
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	,62	3	,209	,477	,699	
	Gruplar Arası	87,44	394	,437			
	Toplam	88,07	397				

		Yaş			n	$\bar{X}$	s
Geleneksellik		22-29			42	4,41	,62
		30-39			98	4,63	,79
		40-49			189	4,36	,93
		50-59			69	4,45	,77
		Toplam			398	4,48	,82
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	2,84	3	,947	1,395	,246	
	Gruplar Arası	133,77	394	,679			
	Toplam	136,61	397				

Tablo 12’nin devamı

		Yaş			n	$\bar{X}$	s
Uyma		22-29			42	5,00	,86
		30-39			98	5,17	,61
		40-49			189	5,07	,64
		50-59			69	4,97	,78
		Toplam			398	5,09	,68
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	1,19	3	,397	,840	,474	
	Gruplar Arası	94,50	394	,473			
	Toplam	95,69	397				

		Yaş			n	$\bar{X}$	s
Güvenlik		22-29			14	5,23	1,67
		30-39			80	5,54	,40
		40-49			46	5,27	,61
		50-59			160	5,22	,74
		Toplam			398	5,33	,80
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	4,18	3	1,395	2,196	,090	
	Gruplar Arası	123,88	394	,635			
	Toplam	128,07	397				

Tablo 12’deki analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik değer tiplerine ait toplam puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu öğretmenlerin yaş değişkenlerinin değer tiplerine ilişkin görüşlerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki kıdem değişkeninin öğretmen değer yönelimlerinde etkili olup olmadığını ortaya çıkarabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Değer Tipleri İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

		Mesleki Kıdem			n	$\bar{X}$	s
Güç		1-5 yıl			14	3,82	,68
		6-10 yıl			80	3,84	,99
		11-15 yıl			46	3,99	,94
		16-20 yıl			160	3,79	1,04
		21 yıl ve üzeri			98	3,93	,83
		Toplam			398	3,87	,91
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	1,04	4	,149	,172	,991	
	Gruplar Arası	170,00	393	,867			
	Toplam	171,04	397				

Tablo 13'ün devamı

	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s
Başarı	1-5 yıl	14	4,59	1,02
	6-10 yıl	80	4,34	,88
	11-15 yıl	46	4,30	,99
	16-20 yıl	160	4,30	,91
	21 yıl ve üzeri	98	4,35	1,01
	Toplam	398	4,35	,88

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Grup İçi	1,735	4	,248	,307	,950	
Gruplar Arası	157,45	393	,807			
Toplam	159,19	397				

	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s
Hazcılık	1-5 yıl	14	4,71	1,16
	6-10 yıl	80	4,87	,84
	11-15 yıl	46	4,80	,96
	16-20 yıl	160	4,74	,91
	21 yıl ve üzeri	98	4,52	1,08
	Toplam	398	4,72	,96

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Grup İçi	7,36	4	1,051	1,133	,344	
Gruplar Arası	182,82	393	,928			
Toplam	190,18	397				

	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s
Uyarılma	1-5 yıl	14	4,58	,86
	6-10 yıl	80	4,54	,80
	11-15 yıl	46	4,43	1,03
	16-20 yıl	160	4,58	,78
	21 yıl ve üzeri	98	5,30	,09
	Toplam	398	4,46	,87

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Grup İçi	4,483	4	,640	,838	,557	
Gruplar Arası	151,246	393	,764			
Toplam	155,729	397				

	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s
Öz yönelim	1-5 yıl	14	5,15	,62
	6-10 yıl	80	5,16	,57
	11-15 yıl	46	5,27	,58
	16-20 yıl	160	5,20	,56
	21 yıl ve üzeri	98	4,92	,82
	Toplam	398	5,13	,63

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Grup İçi	4,63	4	,663	1,706	,110	
Gruplar Arası	75,76	393	,389			
Toplam	80,40	397				

Tablo 13'ün devamı

	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s
Evrenselcilik	1-5 yıl	14	5,37	,61
	6-10 yıl	80	5,45	,48
	11-15 yıl	46	5,48	,48
	16-20 yıl	160	5,51	,49
	21 yıl ve üzeri	98	5,34	,76
	Toplam	398	5,44	,55

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Grup İçi	,719	4	,103	,328	,940	
Gruplar Arası	61,31	393	,313			
Toplam	62,03	397				

	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s
İyilikseverlik	1-5 yıl	14	5,09	,6
	6-10 yıl	80	5,09	,64
	11-15 yıl	46	5,15	,76
	16-20 yıl	160	5,10	,61
	21 yıl ve üzeri	98	4,99	,68
	Toplam	398	5,08	,65

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Grup İçi	,585	4	,084	,187	,988	
Gruplar Arası	87,05	393	,446			
Toplam	87,63	397				

	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s
Geleneksellik	1-5 yıl	14	4,55	,58
	6-10 yıl	80	4,56	,78
	11-15 yıl	46	4,46	,85
	16-20 yıl	160	4,43	,93
	21 yıl ve üzeri	98	4,30	1,00
	Toplam	398	4,48	,82

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Grup İçi	2,70	4	,387	,564	,784	
Gruplar Arası	131,70	393	,686			
Toplam	134,41	397				

	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	s
Uyma	1-5 yıl	14	4,63	1,06
	6-10 yıl	80	5,28	,56
	11-15 yıl	46	5,13	,61
	16-20 yıl	160	5,07	,61
	21 yıl ve üzeri	98	4,85	,76
	Toplam	398	5,08	,68

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Grup İçi	7,255	4	1,036	2,296	,029	1-2/1-3/1-4
Gruplar Arası	88,00	393	,451			
Toplam	95,26	397				

Tablo 13'ün devamı

	Mesleki Kıdem				n	$\bar{X}$	s
Güvenlik	1-5 yıl				14	5,23	,58
	6-10 yıl				80	5,54	1,11
	11-15 yıl				46	5,27	,46
	16-20 yıl				160	5,22	,67
	21 yıl ve üzeri				98	5,10	,70
	Toplam				398	5,33	,80
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	6,226	4	,889	1,390	,211	
	Gruplar Arası	121,55	393	,640			
	Toplam	127,78	397				

Tablo 13 incelendiğinde mesleki kıdem değişkeninin güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik ve güvenlik değer tipleri arasında anlamlı farklılık göstermediği sadece uyma değer tipinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Uyma değer tipinin varyansa analizi sonucunda anlamlı farklılık göstermesi sebebiyle hangi düzeyler arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır. Uygulama sonucu mesleki kıdemi 1-5 yıl (1) seviyesinde bulunan öğretmenler ile 6-10 yıl (2), 11-15 yıl (3) ve 16-20 yıl (4) seviyesinde yer alan öğretmenlerin ortalama değerleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Demografik değişkenlerin portre değerler anketinde yer alan on değer tipine etkisine bakılmasının yanı sıra bu değer tiplerinin bir araya gelerek oluşturdukları ana-değer boyutları da analiz edilmiştir. Anket öz genişletim, öz aşkınlık, muhafazakârlık, yeniliğe açıklık olmak üzere dört ana değer grubundan oluşmuştur. Öğretmenlerin daha çok hangi ana değer boyutuna yöneldiklerini ve bu boyutların cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini görebilmek amacıyla öğretmen cevapları analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 14, Tablo15 ve Tablo 16'da sunulmuştur.

Yaş değişkeninin ana-değer grupları üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koyabilmek için yapılan t testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Ana-Değer Boyutları ile İlgili Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**n**	$\bar{X}$	**s**	**t**	**p**
Öz Genişletim	Kadın	302	4,09	,83	-,664	,507
	Erkek	96	4,19	,76		
Öz Aşkınlık	Kadın	302	5,32	,47	2,563	,011*
	Erkek	96	5,08	,71		
Muhafazakârlık	Kadın	302	5,03	,61	2,263	,025*
	Erkek	96	4,80	,80		
Yeniliğe Açıklık	Kadın	302	4,86	,61	3,975	,000*
	Erkek	96	4,41	,80		

*p<,05

Tablo 14'teki sonuçlar analiz edildiğinde öz aşkınlık, muhafazakarlık ve yeniliğe açıklık boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir [t(396) =2,563; p<,05; t(396) = 2,263; p<,05; t(396) =3,975; p<,05]. Kadın öğretmenlerin öz aşkınlık ana-değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X}$=5,32 iken erkek öğretmenlerin öz aşkınlık ana-değeri ile ilgili toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X}$=5,08'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin öz aşkınlık ana değer boyutuna yönelmeleri ile cinsiyetleri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Muhafazakârlık ana değer boyutuna bakıldığında da kadınların aritmetik ortalama puanı 5,03 olurken, erkeklerin puanları 4,80 olmuştur. Bu sonuca bakıldığında muhafazakârlık ana-değer boyutu ile cinsiyet arasında da kadınlar lehine önemli bir farklılık olduğu söylenebilir. Son olarak yeniliğe açıklık ana-değer boyutunda kadın öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları 4,86; erkek öğretmenlerin puanları ise 4,41 olmuştur. Puanlar arasındaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı görülmektedir bu sebeple yeniliğe açıklık boyutuna kadın öğretmenlerin daha çok yöneldikleri söylenebilir.

Yaş değişkeninin ana-değer boyutları üzerinde etkisini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ana-Değer Boyutları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

		Yaş			n	$\bar{X}$	s
Öz Genişletim		22-29			42	4,24	,80
		30-39			98	4,06	,87
		40-49			189	4,10	,78
		50-59			69	4,18	,77
		Toplam			398	4,11	,81
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	,797	3	,266	,395	,757	
	Gruplar Arası	133,25	394	,673			
	Toplam	134,05	397				

		Yaş			n	$\bar{X}$	s
Öz Aşkınlık		22-29			42	5,22	,55
		30-39			98	5,34	,41
		40-49			189	5,27	,55
		50-59			69	5,13	,75
		Toplam			398	5,27	,54
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	,917	3	,306	1,046	,373	
	Gruplar Arası	57,82	394	,292			
	Toplam	58,73	397				

		Yaş			n	$\bar{X}$	s
Muhafazarlık		22-29			42	5,04	,78
		30-39			98	5,07	,44
		40-49			189	4,93	,55
		50-59			69	4,83	,65
		Toplam			398	4,98	,57
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	1,365	3	,455	1,404	,243	
	Gruplar Arası	61,25	394	,324			
	Toplam	62,62	397				

		Yaş			n	$\bar{X}$	s
Yeniliğe Açıklık		22-29			42	4,89	,63
		30-39			98	4,84	,63
		40-49			189	4,75	,62
		50-59			69	4,52	,91
		Toplam			398	4,77	,67
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	2,406	3	,802	1,756	,157	
	Gruplar Arası	90,44	394	,457			
	Toplam	92,85	397				

Tablo 15'e bakıldığında yaş değişkeninin ana-değer boyutlarında anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı görülmektedir.

Yaş değişkeninin yanı sıra mesleki kıdem değişkeninin de ana değer boyutları üzerinde bir farklılık ortaya çıkarıp çıkarmadığını incelemek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ana-Değer Boyutları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

		Mesleki Kıdem			**n**	**$\bar{X}$**	**s**
Öz Genişletim		1-5 yıl			14	4,20	,75
		6-10 yıl			80	4,09	,84
		11-15 yıl			46	4,15	,89
		16-20 yıl			160	4,05	,93
		21 yıl ve üzeri			98	4,15	,71
		Toplam			398	4,19	,81
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	,725	4	,104	,150	,994	
	Gruplar Arası	133,282	393	,691			
	Toplam	134,007	397				

		Mesleki Kıdem			**n**	**$\bar{X}$**	**s**
Öz Aşkınlık		1-5 yıl			14	5,23	,53
		6-10 yıl			80	5,29	,46
		11-15 yıl			46	5,31	,58
		16-20 yıl			160	5,30	,50
		21 yıl ve üzeri			98	5,18	,69
		Toplam			398	5,26	,54
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	,472	4	,067	,224	,979	
	Gruplar Arası	58,14	393	,301			
	Toplam	58,61	397				

		Mesleki Kıdem			**n**	**$\bar{X}$**	**s**
Muhafazakârlık		1-5 yıl			14	4,84	,57
		6-10 yıl			80	5,12	,58
		11-15 yıl			46	4,99	,44
		16-20 yıl			160	4,95	,56
		21 yıl ve üzeri			98	4,74	,55
		Toplam			398	4,93	,57
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	4,304	4	,615	1,947	,065	
	Gruplar Arası	58,10	393	,316			
	Toplam	62,40	397				

Tablo 16'nın devamı

	Mesleki Kıdem			n	$\bar{X}$	s
Yeniliğe Açıklık	1-5 yıl			14	4,82	,84
	6-10 yıl			80	4,85	,57
	11-15 yıl			46	4,84	,73
	16-20 yıl			160	4,84	,58
	21 yıl ve üzeri			98	4,55	,59
	Toplam			398	4,78	,67
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	4,193	4	,599	1,311	,247	
	Gruplar Arası	88,65	393	,457			
	Toplam	92,85	397				

Tablo incelendiğine mesleki kıdem değişkeninin de ana-değer boyutları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliğe ilişkin görüşleri nedir alt problemine ilişkin elde edilen veriler Tablo 17'te sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	s
Öğretmen Öz-Yeterliği	398	3,00	5,00	4,18	,38
Öğrenci ve Veliye Güven		2,50	5,00	4,01	,56
Akademik Vurgu		2,67	5,00	4,14	,50
Akademik İyimserlik (Genel)		2,80	5,00	4,08	,38

Tablodaki sonuçlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarının ($\bar{X}$= 4,08) iyi düzeyde olduğu ayrıca standart sapma değerine bakılarak (s = ,38) dağılımın homojen olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise en düşük değerin öğrenci ve veliye güven boyutunda en yüksek değerin ise öğretmen öz-yeterliği boyutunda ortaya çıktığı görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliğe ilişkin görüşleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir alt problemine ilişkin elde edilen veriler Tablo 18, Tablo 19 ve Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

	Kadın		Erkek		t	p
	$\overline{X}$	s	$\overline{X}$	s		
Öğretmen Öz-Yeterliği	4,20	,36	4,11	,44	1,39	,16
Öğrenci ve Veliye Güven	3,99	,56	4,04	,56	-,52	,60
Akademik Vurgu	4,19	,48	3,95	,54	2,83	,00*
Akademik İyimserlik (Genel)	4,09	,381	4,03	,388	,87	, 96

Akademik iyimserlik düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin akademik iyimserliğe [t (396) = ,82, p < ,05] ilişkin algılarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak ölçeğin alt boyutlarında yer alan akademik vurgu boyutu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir [t (396) = ,2,83; p < ,05]. Bu sonuç kadın öğretmenlerin akademik vurgu düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgulara bakılarak cinsiyetin genel akademik iyimserlik düzeyinde önemli etkisinin olmadığı sadece akademik vurgu boyutunda önemli etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin yaş değişkenine göre değişip değişmediğini, değişme varsa bunun anlamlı olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Yaş Değişkenine Göre Akademik İyimserlik İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

		Yaş			n	$\bar{X}$	S
Akademik İyimserlik (Genel)		22-29			42	4,07	,49
		30-39			98	4,02	,35
		40-49			189	4,12	,39
		50-59			69	4,13	,28
		Toplam			398	4,08	,38
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	,509	3	,170	1,160	,326	
	Gruplar Arası	28,98	394	,146			
	Toplam	29,48	397				

		Yaş			n	$\bar{X}$	S
Öğretmen Öz Yeterliği		22-29			42	4,14	,45
		30-39			98	4,12	,32
		40-49			189	4,25	,41
		50-59			69	4,18	,36
		Toplam			398	4,18	,38
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	,751	3	,250	1,708	,167	
	Gruplar Arası	29,01	394	,147			
	Toplam	29,76	397				

		Yaş			n	$\bar{X}$	S
Öğrenci ve Veliye Güven		22-29			42	3,98	,57
		30-39			98	3,88	,58
		40-49			189	4,07	,55
		50-59			69	4,19	,42
		Toplam			398	4,00	,56
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	2,40	3	,803	2,612	,053	
	Gruplar Arası	59,95	394	,307			
	Toplam	62,36	397				

		Yaş			n	$\bar{X}$	S
Akademik Vurgu		22-29			42	4,27	,57
		30-39			98	4,15	,49
		40-49			189	4,14	,49
		50-59			69	4,01	,46
		Toplam			398	4,14	,50
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	,914	3	,305	1,202	,310	
	Gruplar Arası	50,16	394	,253			
	Toplam	51,07	397				

Akademik iyimserliğin yaşa göre değişip değişmediğini ortaya koymak için yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin yaş grupları ile hem genel akademik iyimserlik düzeyleri arasında hem de akademik iyimserliğin alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini, değişme varsa bunun anlamlı olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo incelendiğinde mesleki kıdem düzeyleri ile hem genel öğretmen akademik iyimserlik düzeyleri arasında hem de akademik iyimserliğin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 20. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Akademik İyimserlik İle Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Mesleki Kıdem			**n**		**$\bar{X}$**	**S**
Akademik İyimserlik (Genel)	1-5 yıl			14		4,16	,45
	6-10 yıl			80		3,96	,39
	11-15 yıl			46		4,11	,35
	16-20 yıl			160		4,14	,39
	21 yıl ve üzeri			98		4,13	,32
	Toplam			398		4,08	,38
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	1,336	4	,191	1,311	,247	
	Gruplar Arası	28,10	393	,146			
	Toplam	29,44	397				

	Mesleki Kıdem			**n**		**$\bar{X}$**	**S**
Öğretmen Öz Yeterliği	1-5 yıl			14		4,12	,39
	6-10 yıl			80		4,10	,35
	11-15 yıl			46		4,19	,40
	16-20 yıl			160		4,31	,41,
	21 yıl ve üzeri			98		4,17	,33
	Toplam			398		4,18	,38
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	1,09	4	,156	1,502	,396	
	Gruplar Arası	28,63	393	,148			
	Toplam	29,73	397				

Tablo 20'nin devamı

	Mesleki Kıdem				n	$\bar{X}$	S
Öğrenci ve Veliye Güven	1-5 yıl				14	4,09	,54
	6-10 yıl				80	3,83	,55
	11-15 yıl				46	3,99	,65
	16-20 yıl				160	4,06	,51
	21 yıl ve üzeri				98	4,17	,50
	Toplam				398	4,00	,56
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	3,14	4	,450	1,449	,188	
	Gruplar Arası	58,97	393	,310			
	Toplam	62,12	397				

	Mesleki Kıdem				n	$\bar{X}$	S
Akademik Vurgu	1-5 yıl				14	4,28	,74
	6-10 yıl				80	4,12	,49
	11-15 yıl				46	4,21	,47
	16-20 yıl				160	4,17	,51
	21 yıl ve üzeri				98	4,03	,44
	Toplam				398	4,14	,50
	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Fark**
	Grup İçi	1,86	4	,266	1,043	,403	
	Gruplar Arası	49,17	393	,255			
	Toplam	51,03	397				

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Değerler ile akademik iyimserlik arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır alt problemini cevaplamak amacıyla Pearson Çift Yönlü Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile sahip oldukları değer tipleri arasındaki ilişkileri gösteren Tablo 21 incelendiğinde akademik iyimserlik ile başarı (r=,188; p<,01), hazcılık (r=,198; p<,01), uyarılma (r=,225; p<,01), öz yönelim (r=,343; p<,01), evrenselcilik (r=,197; p<,01), iyilikseverlik (r=,366; p<,01) ve güvenlik (r=,211; p<,01) değer tipleri arasında pozitif yönde düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Bu ilişkiler düşük ve orta düzeyde olmasına rağmen istatistiksel açıdan önemli olduğu ifade edilebilir. En yüksek ilişki akademik iyimserlik ile iyilikseverlik değer boyutu arasında (r = ,36, p< ,01), en düşük ilişki ise akademik iyimserlik ile başarı boyutu arasında (r = ,18; p< ,01) ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin iyilikseverlik, öz yönelim, uyarılma, güvenlik, hazcılık, evrenselcilik ve başarı değerlerine daha çok

yönelmelerinin akademik iyimserlik düzeylerini etkileyeceği, bu değer tiplerine daha çok önem veren sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin de yüksek olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21. Öğretmen Değerleri İle Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları

	1.Akademik İyimserlik (Genel)	2.Öğretmen Öz Yeterliği	3.Öğrenci ve Veliye Güven	4.Akademik Vurgu	5. Güç	6. Başarı	7. Hazcılık	8. Uyarılma	9. Öz yönelim	10. Evrenselcilik	11. İyilikseverlik	12. Gelenekssellik	13.Uyma	14. Güvenlik
2.	,70**													
3.	,83**	,44**												
4.	,59**	,23**	,14*											
5.	,14*	,06	,08	,15*										
6.	,18**	,14*	,09	,21**	,62									
7.	,19**	,17*	,08	,23**	,30	,39								
8.	,22**	,19**	,17*	,21**	,33	,44	,54							
9.	,34**	,29**	,22**	,32**	,16	,34	,46	,47						
10.	,19**	,16*	,08	,23**	-,03	,22	,36	,34	,56					
11.	,36**	,28**	,23**	26**	,11	,26	,27	,34	,46	,65				
12.	,01	-,02	,01	-,04	,18	,22	,00	,13	-,04	,26	,31			
13.	,10	,13	,06	,05	,23	,19	,11	,13	,20	,42	,41	,48		
14.	,21**	,08	,16*	,19**	,20	,24	,26	,23	,34	,44	,40	,27	,32	1

*p<,05 ; ** p< ,01

Akademik iyimserliğe ait alt boyutların da değer tipleriyle arasında bir ilişki gözlenmiştir. Öz yeterlik alt boyutu ile başarı, hazcılık ve evrenselcilik değer tipleri arasında ,05 düzeyinde; uyarılma, öz yönelim ve iyilikseverlik değer tipleri arasında ise ,01 düzeyinde pozitif yönde düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. En düşük ilişki başarı değer boyutu ile görülürken en yüksek ilişki öz yönelim değer boyutuyla arasında ortaya çıkmıştır. Bu sonuç uyarılma, öz yönelim ve iyilikseverlik değer boyutlarına daha çok yönelen öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin de daha yüksek olacağı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci ve veliye güven alt boyutu ile uyarılma ve güvenlik değer tipleri arasında ,05 düzeyinde; öz yönelim ve iyilikseverlik değer tipleriyle arasında ise ,01 düzeyinde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Bu sonuçlar öz yönelim ve iyilikseverlik değer tiplerine daha çok önem veren, bu değer tiplerini daha çok

önceleyen sınıf öğretmenlerinin; öğrenci ve veliye duydukları güven duygusunun da daha yüksek olabileceği şeklinde ifade edilebilir. Akademik iyimserliğin üçüncü alt boyutu olan akademik vurgu boyutu ile güç değer tipi arasında ,05 düzeyinde; başarı, hazcılık, uyarılma, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik ve güvenlik değer tipleri arasında ,01 düzeyinde pozitif yönde orta ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar başarı, hazcılık, uyarılma, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik ve güvenlik değer tiplerine daha çok önem veren sınıf öğretmenlerinin akademik vurgu düzeylerinin de yüksek olacağı şeklinde yorumlanabilir.

On değer boyutu ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki test edildikten sonra ana-değer grupları ile de akademik iyimserlik arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla yine çift yönlü korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 22'te bu analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 22. Ana-Değer Boyutları İle Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları

	1. Akademik İyimserlik (Genel)	**2. Öğretmen Öz Yeterliği**	**3. Öğrenci ve Veliye Güven**	**4. Akademik Vurgu**	**5.Öz Genişletim**	**6.Öz Aşkınlık**	**7.Muhafazakârlık**	**8.Yeniliğe Açıklık**
2	,70**							
3	,83**	,44*						
4	,59**	,23**	,14					
5	,15*	,11	,10	,20**				
6	,31**	,24**	,17*	,28**	,17			
7	,15*	,11	,10	,10	,31	,58		
8	,29**	,26**	,18*	,30**	,46	,51	,27	1

*p<,05; **p<,01

Tablo 22'ye bakıldığında akademik iyimserlik ile değer grupları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Akademik iyimserlik öz genişletim ve muhafazakarlık boyutları ile ,05 düzeyinde anlamlıyken öz aşkınlık ve yeniliğe açıklık boyutları ile ,01 anlamlılık düzeyinde orta seviyede ve pozitif yönde anlamlı ilişki göstermektedir. Akademik iyimserlik ile en yüksek ilişki Öz aşkınlık boyutu (r =,312; p<,01) arasında görülürken en düşük ilişki muhafazakârlık boyutuyla(r =,157; p<,05) arasında görülmüştür. Bu sonuçlar öz aşkınlık boyutuna daha çok önem veren sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin de daha yüksek olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Değerler akademik iyimserliğin yordayıcısı mıdır alt problemine ilişkin bulgular çoklu regresyon analizi yapılarak elde edilmiş, sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Değer tiplerinin akademik iyimserliği yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde öz yönelim, evrenselcilik ve iyilikseverlik değer tiplerinin akademik iyimserliğin yordayıcısı olduğu görülmektedir (R = ,48; R^2= ,23; p <,01). Bu değişkenler birlikte akademik iyimserliğe ilişkin varyansın % 23'ünü açıklamaktadır.

Tablo 23. Akademik İyimserliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Değer Tipleri)

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2,85	,29		9,55	,00
Güç	-,01	,04	-,03	-,31	,75
Başarı	,01	,04	,04	,44	,65
Hazcılık	,00	,03	-,00	-,00	,99
Uyarılma	,00	,04	,00	,02	,97
Öz yönelim	,14	,05	,23	2,51	,01*
Evrenselcilik	-,15	,07	-,21	-2,06	,04*
İyilikseverlik	,24	,06	,41	4,17	,00*
Geleneksellik	-,04	,03	-,09	-1,12	,26
Uyma	-,01	,04	-,02	-,24	,80
Güvenlik	,05	,03	,11	1,46	,14

F = 5,16; p = ,00; R = ,48, R^2 = ,23; Düzeltilmiş R^2= ,187

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin akademik iyimserlik üzerindeki göreli önem sırası iyilikseverlik, öz yönelim, güvenlik, başarı, uyarılma, hazcılık, uyma, güç, geleneksellik ve evrenselcilik şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde öz yönelim, evrenselcilik ve iyilikseverlik değer tiplerinin akademik iyimserlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Güç, başarı, güvenlik, geleneksellik, hazcılık, uyarılma ve uyma değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, akademik iyimserliğin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Akademik İyimserlik = 2,85+ (,24)*İyilikseverlik + (,14)*Öz yönelim + (,05)*Güvenlik + (,01)*Başarı + (,00)*Uyarılma + (,00)*Hazcılık + (-,01)*Uyma + (-,01)*Güç + (-,04)*Geleneksellik + (-,15)*Evrenselcilik

Değer tiplerinin akademik iyimserliğin alt boyutlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde öz yönelim ve iyilikseverlik değer tiplerinin öğretmen öz yeterliğinin yordayıcısı olduğu görülmektedir (R = ,39; R^2= ,15; p <,01). Bu değişkenler birlikte öğretmen öz yeterliğine ilişkin varyansın % 15'ini açıklamaktadır. Regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmen Öz Yeterliği Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Değer Tipleri)

	B	**Standart Hata**	**β**	**t**	**p**
Sabit	3,18	,32		9,79	,00
Güç	-,00	,04	-,02	-,20	,84
Başarı	,00	,04	,00	,02	,97
Hazcılık	,01	,03	,03	,35	,72
Uyarılma	-,00	,04	-,00	-,04	,96
Öz yönelim	,12	,06	,20	2,09	,03*
Evrenselcilik	-,15	,08	-,20	-1,89	,06
İyilikseverlik	,21	,06	,35	3,36	,00*
Geleneksellik	-,04	,04	-,09	-1,17	,24
Uyma	,04	,05	,07	,84	,40
Güvenlik	,00	,04	,01	,12	,90

F = 3,16; p = ,00; R = ,39, R^2 = ,15; Düzeltilmiş R^2= ,107

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğretmen öz yeterliği üzerindeki göreli önem sırası iyilikseverlik, öz yönelim, uyma, hazcılık, güvenlik, başarı, uyarılma, güç, geleneksellik ve evrenselcilik şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde öz yönelim ve iyilikseverlik değer tiplerinin öğretmen öz yeterliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Güç, başarı, güvenlik, geleneksellik, hazcılık, uyarılma, evrenselcilik ve uyma değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretmen öz yeterliğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Öğretmen Öz Yeterliği= 3,18 + (,21)*İyilikseverlik + (,12)*Öz yönelim + (,04)*Uyma + (,01)*Hazcılık + (,00)*Güvenlik + (,00)*Başarı + (-,00)*Uyarılma + (-,00)*Güç + (-,04)*Geleneksellik + (-,15)*Evrenselcilik

Öğrenci ve veliye güven boyutu ile değer tipleri arasında yapılan regresyon analizi sonucunda öz yönelim, evrenselcilik ve iyilikseverlik değer tiplerinin öğrenci ve veliye güven boyutunun yordayıcısı olduğu görülmektedir (R = ,39; R^2= ,15; p <,01). Bu

değişkenler birlikte öğrenci ve veliye güvene ilişkin varyansın % 15'ini açıklamaktadır. Regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Öğrenci ve Veliye Güven Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Değer Tipleri)

	B	**Standart Hata**	**β**	**t**	**p**
Sabit	3,06	,44		6,84	,00
Güç	,03	,06	,06	,59	,55
Başarı	-,04	,06	-,07	-,75	,45
Hazcılık	-,02	,05	-,04	-,50	,61
Uyarılma	,01	,06	,02	,28	,77
Öz yönelim	,17	,08	,21	2,13	,03*
Evrenselcilik	-,28	,10	-,28	-2,61	,01*
İyilikseverlik	,29	,08	,34	3,31	,00*
Geleneksellik	-,06	,05	-,09	-1,06	,29
Uyma	-,01	,07	-,02	-,22	,82
Güvenlik	,10	,05	,15	1,91	,05

F = 3,09; p = ,00; R = ,39, R^2 = ,15; Düzeltilmiş R^2= ,105

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğrenci ve veliye güven boyutu üzerindeki göreli önem sırası iyilikseverlik, öz yönelim, güvenlik, güç, uyarılma, uyma, hazcılık, başarı, geleneksellik ve evrenselcilik şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde öz yönelim, evrenselcilik ve iyilikseverlik değer tiplerinin öğrenci ve veliye güven üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Güç, başarı, güvenlik, geleneksellik, hazcılık, uyarılma ve uyma değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrenci ve veliye güvenin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Öğrenci ve Veliye Güven = 3,06 + (,29)*İyilikseverlik + (,17)*Öz yönelim + (,10)*Güvenlik + (,03)*Güç + (,01)*Uyarılma + (-,01)*Uyma + (-,02)*Hazcılık + (-,04)*Başarı + (-,06)*Geleneksellik + (-,28)*Evrenselcilik

Akademik vurgu boyutu ile değer tipleri arasında yapılan regresyon analizi sonucunda değer tiplerinin bu boyutun yordayıcısı olmadığı görülmektedir (R = ,40; R^2= ,16; p <,01). Sonuçlara bakıldığında bu değişkenlerin birlikte akademik vurguya ilişkin varyansın % 16'sını açıkladığı görülmektedir. Akademik vurgu boyutu ile değer tipleri arasında yapılan regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Akademik Vurgu Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Değer Tipleri)

	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2,41	,42		5,66	,00
Güç	,05	,05	,10	1,02	,30
Başarı	,01	,05	,02	,23	,81
Hazcılık	,02	,04	,05	,57	,56
Uyarılma	-,01	,05	-,01	-,18	,85
Öz yönelim	,13	,08	,16	1,65	,10
Evrenselcilik	,06	,10	,06	,58	,55
İyilikseverlik	,15	,08	,19	1,84	,06
Geleneksellik	-,05	,05	-,08	-1,01	,31
Uyma	-,06	,06	-,08	-,97	,33
Güvenlik	,02	,05	,04	,55	,58

F = 3,26; p = ,00; R = ,40, R^2 = ,16; Düzeltilmiş R^2= ,111

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin akademik vurgu boyutu üzerindeki göreli önem sırası iyilikseverlik, öz yönelim, güç, evrenselcilik, hazcılık, güvenlik, başarı, uyarılma, uyma, geleneksellik şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde on değer tipinden hiçbirinin akademik vurgu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, akademik vurgunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Öğrenci ve Veliye Güven = 2,41 + (,15)*İyilikseverlik + (,13)*Öz yönelim + (,05)*Güç + (,06)*Evrenselcilik + (,02)*Hazcılık + (,02)*Güvenlik + (,01)*Başarı + (-,01)*Uyarılma + (-,06)*Uyma + (-,05)*Geleneksellik

Değerlerin akademik iyimserliğin yordayıcısı olup olmadığını ortaya koyabilmek adına sadece değer tiplerinin değil ana-değer boyutlarının da etkisine bakılmıştır. Bu amaçla regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Akademik İyimserliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Ana-Değer Grupları)

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Sabit	2,694	,291		9,262	,000
Öz Genisletim	,017	,040	,036	,423	,673
Öz Aşkınlık	,194	,068	,276	2,845	,005
Muhafazakârlık	-,028	,060	-,041	-,457	,648
Yeniliğe Açıklık	,094	,052	,166	1,802	,073

F = 7,45; p = ,00; R = ,38; R^2 = ,14; Düzeltilmiş R^2= ,12

Ana-Değer gruplarının akademik iyimserliği yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde sadece öz aşkınlık değer grubunun akademik iyimserliğin yordayıcısı olduğu görülmektedir (R = ,38; R^2= ,14; p <,01). Bu dört ana değer grubu akademik iyimserliğe ilişkin varyansın % 14'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin akademik iyimserlik üzerindeki göreli önem sırası Öz aşkınlık, Yeniliğe açıklık, Öz genişletim ve Muhafazakârlık şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde sadece Öz aşkınlık değişkeninin akademik iyimserlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Yeniliğe açıklık, öz genişletim ve muhafazakârlık değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, akademik iyimserliğin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Akademik İyimserlik = 2,69 + (,194)*Öz aşkınlık + (,094)*Yeniliğe açıklık + (,017)*Öz genişletim + (-,028)*Muhafazakarlık

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulgularına dayanılarak elde edilen sonuçlar ile sonuçlara bağlı olarak ortaya konulan önerilere yer verilmiştir. İlk olarak öğretmenlerin sahip olduğu değer tipleriyle ve akademik iyimserlik düzeyiyle ilgili sonuçlar sunulmuş, değerler ile akademik iyimserlik arasında bir ilişki olup olmadığı ve değerlerin akademik iyimserliğin yordayıcısı olup olmadığı sorularının cevapları verilmiştir.

Sonuçlar

1) Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin değer tipleri ortalamaları şöyle bulunmuştur: Evrenselcilik ($\overline{X}$=5,43), Güvenlik ($\overline{X}$=5,34), Öz yönelim ($\overline{X}$=5,11), Uyma ($\overline{X}$=5,09), İyilikseverlik ($\overline{X}$=5,08), Hazcılık ($\overline{X}$=4.72), Uyarılma ($\overline{X}$=4.48), Geleneksellik ($\overline{X}$=4,42), Başarı ($\overline{X}$=4,35) , Güç ($\overline{X}$=3.91).

Bu sonuçlara bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin en fazla önem verdikleri değer anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek ifadelerine sahip olan "Evrenselcilik" değeri olurken ikinci sırada, toplumun var olan ilişkileri ve kişinin kendisinin huzur ve sürekliliği olarak tanımlanan "Güvenlik" değeri, üçüncü sırada ise, düşünce ve eylemde bağımsızlık anlamına gelen "Öz Yönelim" değeri yer almaktadır. Bunları sırasıyla; başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması olarak tanımlanan "Uyma" değeri, kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetmesi ve geliştirmesi olarak ifade edilen "İyilikseverlik" değeri, bireysel zevk ve hazza yönelim olarak tanımlanan "Hazcılık" değeri, heyecan ve yenilik arayışı olarak tanımlanan "Uyarılma" değeri, kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık olarak nitelendirilen "Geleneksellik" toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi olarak nitelendirilen "Başarı değeri" izlemektedir. Sınıf öğretmenlerinin en az önem verdikleri değer ise; toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü ifadelerine sahip olan "Güç" değeridir.

Sınıf öğretmenlerinin en çok Evrenselcilik değerine yönelmesi anlayışlı, hoşgörüye önem veren, hem insanların hem de doğanın iyiliğini gözeten bunun için de açık fikirli olan, toplumsal adalet isteyen, doğayı koruma davranışı gösteren bireyler olduğu ve daha çok bu

değerlere eğilim gösterdikleri söylenebilir. Bozdoğan (2013) çalışmasında Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin portre değerler ölçeğine verdiği cevapları incelemiştir. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında öğrencilerin en fazla Evrenselcilik değerine en az ise Güç değerine önem verdikleri görülmüştür. Ayrıca Gedik (2010) de sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerini incelediği çalışmasında en az Güç değerine en fazla ise Evrenselcilik değerine önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin en az Güç değerine yönelmeleri onların toplumda bir konum edinme, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü elde etme düşüncesine daha az önem verdikleri anlamına gelebilir. Aynı şekilde Yalmancı (2009) öğretmen adaylarının değer yönelimlerini incelediği çalışmasında da öğretmen adaylarının en az Güç ($\overline{X}$=3,67) değer tipine önem verirken en fazla Güvenlik ($\overline{X}$=5,32) değerine önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Evrenselcilik değeri ($\overline{X}$=5,31) ise değer sıralamasında ikinci sırada yer almıştır. Güvenlik değeri aritmetik ortalaması ile Evrenselcilik değeri aritmetik ortalaması arasında küçük bir fark olması sebebiyle öğretmen adaylarının Evrenselcilik değerine, Güvenlik değeri kadar önem verdikleri söylenebilir. Portre değerler anketi kullanılarak yapılan çalışmalar sonucunda araştırmaya katılan kişilerin değer yönelimlerinin benzer olduğu görülmektedir. İnsanlar çoğunlukla Evrenselcilik değerine önem verirken, değer sıralamalarında en alt sırada güç değeri yer almaktadır.

Değer tiplerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan t testi sonucunda kadınların ortalamalarının çoğunlukla erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Hazcılık, öz yönelim, evrenselcilik, uyma değer tiplerinde kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Hazcılık değer tipinde farklılık olması kadınların hayattan zevk almaya erkeklere göre daha çok önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Öz yönelim değeri ise düşünce ve eylemde bağımsızlık fikrini ifade etmektedir. Bu değere yönelen bireyler özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak, merak duyabilmek davranışlarını gösterirler. Kadınların öz yönelim değerine ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından yüksek olması ve aradaki farkın anlamlı olması kadınların özgür ve bağımsız olmaya, amaçlarını kendilerinin seçmelerine önem verdikleri şeklinde ifade edilebilir. Kadınların yöneldiği değer tiplerinden biri olan Evrenselcilik değeri anlayışlılığı ve hoşgörüyü içerir. Kadınların açık fikirli olmaya, herkes için adalet istemeye ve çevreyi korumaya daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Kadınlar lehine anlamlı bir farklılığın görüldüğü uyma değer tipi toplumun ve kişinin huzurunu ve bu huzurun sürekliliğini içermektedir. Uyma değerine

kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha çok yönelmeleri aile güvenliğine ve bağlılık duygusuna daha çok önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Yalmancı (2009) çalışmasında hazcılık ve evrenselcilik değer tiplerinin cinsiyete göre değiştiğini ve kadınların bu değer tiplerine daha çok önem verdiklerini dile getirirken; Gedik (2010) de araştırmasında cinsiyetin değer tiplerini etkilediğini ve kadınların hazcılık ile güvenlik değer tiplerine daha çok önem verdiklerini ifade etmiştir. Bu sonuçların yanı sıra alan yazında karşıt sonuçlar da bulunmaktadır. Karakitapoğlu ve İmamoğlu (2002) yılında eğitimli yetişkinler üzerinde yaptıkları çalışmada, değerlerle ilgili cinsiyetler arası farklılıktan çok benzerliğe dikkat çekmişlerdir. Yapıcı ve Zengin (2003) tarafından üniversite öğrencileri örneklemiyle yapılan araştırmada, kızlarla erkekler arasında her ne kadar değer tercih sıralamalarında farklılık varsa da bunun, anlamlı bir fark oluşturacak derecede olmadığı, dolayısıyla cinsiyetin değer tercih sıralamasında etkili bir faktör olmadığı bulunmuştur.

Değerler üzerinde etkisine bakılan yaş değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak mesleki kıdemin etkisine bakıldığında bu değişkenin uyma değer tipinde anlamlı farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen grubu ile 6-10, 11-15, 16- 20 yıl kıdeme sahip öğretmen grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuç daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin uyma değer tipine daha çok yöneldikleri ya da daha fazla önem verdikleri şeklinde ifade edilebilir. Uyma değer tipi başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olan eylemlerin sınırlanması olarak dile getirilir ve bu değer tipinde kibarlık, itaatkârlık, anne-baba ve yaşlılara değer vermek gibi değerler bulunmaktadır. 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha çok bu değere yönelmesi öğretmenlerin deneyim kazandıkça yaşlılara ya da anne-babaya daha çok önem verilmesi gerektiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Ana-değer boyutlarına göre analizlere bakıldığında öğretmenlerin en fazla öz-aşkınlık en az ise öz-genişletim ana-değer boyutuna yöneldikleri görülmüştür. Buluç ve Serin (2013) de çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Öz-aşkınlık değer boyutu iyilikseverlik ve evrenselcilik değer tiplerini, öz-genişletim boyutu ise güç ve başarı değer tiplerini içermektedir. Öğretmenlerin öz aşkınlık boyutuna daha çok yönelmeleri onların hem aileleri hem de bütün insanlık için iyilik istedikleri, aynı şekilde öz-genişletim boyutuna en az yönelmeleri ise toplumda insanları yönetmek amacıyla bir otoriteye sahip olmak

istemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Demografik değişkenlerin etkisine bakıldığında sadece cinsiyet değişkeni için anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kadınlar lehine görülen bu farklılık sonucunda öz-aşkınlık ve muhafazakârlık ana-değer boyutlarına kadınların daha çok yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kadınların kültüre ve dine daha bağlı olduklarını, toplum huzuru ve kendilerinin huzuruna daha çok önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

2) Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarının ($\overline{X}$= 4.08) iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Akademik iyimserlik ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda da bu sonucu destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Hem Erdoğan (2013) hem de Yalçın (2013) çalışmalarında öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akademik iyimserliğin alt boyutlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik, öğrenci ve veliye güven ve akademik vurgu düzeylerinin de iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyetin akademik iyimserlik üzerinde anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan t testi sonucunda cinsiyet anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Erdoğan (2013) ve Yalçın (2013) araştırmalarında cinsiyetin önemli bir etkisinin olmadığını dile getirmişlerdir. Bu durumun kadın ve erkek öğretmenlerin aynı eğitimi almalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte Çoban ve Demirtaş (2011) çalışmalarında cinsiyetin akademik iyimserlik düzeyleri üstünde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akademik iyimserliğin alt boyutlarından sadece akademik vurgu boyutunda cinsiyetin farklılık oluşturduğu gözlenmiştir. Kadın öğretmenler lehine gözlenen bu farklılığa kadın sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini akademik başarıya yönlendirmeye erkek öğretmenlerden daha çok önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre akademik iyimserlik düzeylerinde bir değişiklik olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin yaş değişkeninin hem akademik iyimserlik düzeyinde hem de öğretmen öz yeterliği, öğrenci ve veliye güven ve akademik vurgu boyutlarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gedik (2010) ise çalışmasında yaşa göre kadın öğretmenler lehine Uyarılım, Evrenselcilik ve Geleneksellik değer tipleri arasında manidar farklılıklar olduğu sonucunu dile getirmiştir. Mesleki kıdem değişkeninin akademik iyimserlik üzerindeki etkisine bakıldığında bu değişkenin de hem akademik iyimserlik düzeyi hem de öğretmen öz yeterliği, öğrenci ve veliye güven ve akademik vurgu boyutları üzerinde

anlamlı etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Yalçın (2013) çalışmasında mesleki kıdemin öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde çok belirgin etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte alan yazında mesleki kıdemin akademik iyimserlik üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Erdoğan (2013), çalışmasında kıdemler arası anlamlı farklılıklar gözlendiğini ve kıdem arttıkça akademik iyimserlik düzeyinin de arttığını dile getirmiştir.

3) Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sahip oldukları değer tiplerinden başarı, uyarılma, öz yönelim ve iyilikseverlik ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmen öz yeterliği, öğrenci ve veliye güven ve akademik vurgu boyutları ile öz yönelim ve iyilikseverlik değer tipleri arasında anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Başarı değer tipi, sosyal standartlarca belirlenen kişisel başarı yönelimi; uyarılma değer tipi, heyecan ve yenilik arayışı; öz yönelim değer tipi, bağımsız düşünme ve davranma eğilimi; iyilikseverlik değer tipi ise Bireyin yakın olduğu kişilerin esenliğini koruması ve güçlendirmesi olarak ifade edilmiştir (Smith ve Schwartz, 1997). Akademik iyimserlik ise öğretmenin akademik başarıya karşı kendisine, öğrencisine ve öğrenci ebeveynine duyduğu inanç olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramın üç alt boyutu bulunmaktadır: Öğretmen Öz-yeterliği, Veli ve öğrenciye güven, akademik vurgu. Öz yeterlik öğretmenin kendine olan inancını ifade ederken veli ve öğrenciye güven ise akademik başarı konusunda öğrencisinin başarılı olabileceğini ayrıca öğrenci velisinin de bu süreçte hem öğrenciye hem de kendine destek olacağına dair duyduğu güveni belirtir. Akademik vurgu ise akademik başarıyı amaçlarken öğrencilerini başarıya yönlendirmede ne kadar etkili olduğunu ifade eder (Fahy, Wu ve Hoy, 2010). Akademik baskı, başarı baskısı, akademik önem, akademik vurgu gibi birçok kavramla anlatılabilen bu öğretmen inancı, öğretmenlerin akademik başarıya olan eğilimlerini ifade eder (Hoy & Tarter, 2006). Öğretmenlerin akademik önem inancı, akademik başarıyla doğru orantılı öğretmen tutumlarını ifade etmektedir. Öğretmenin başarıya inancı, öğrencinin daha sağlıklı amaçlar ve başarı tanımları belirlemesini sağlamaktadır (Hoy ve Tschannen- Moran, 2000). Öğretmenin başarıya odaklı olması ve başarı kazanmaya önem veren değerleri öncelemesi o öğretmenin akademik iyimserlik düzeyini de etkileyebilir. Buradan hareketle öğretmenin başarıya ait değerlere sahip olması onun öğrencisini de başarıya odaklı hareket etmesini sağlamada etkili olabileceği söylenebilir. Akademik önemin vurgulanması gerektiğine inanan öğretmenler, öğrenci başarısına odaklanan davranışlar sergilemektedirler (Hoy, 2006). Değerlerin bireyi oluşturan önemli özelliklerden olduğu düşünülürse akademik

iyimserlik niteliğini kazanmada etkili oldukları söylenebilir. Akademik iyimserliği oluşturan boyutlar düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin başarıya yönelik değerlere daha çok önem vermesi onların akademik iyimserlik düzeylerini etkileyeceği ve bu düzeyi yükselteceği ifade edilebilir.

Sadece değer tipleri ile değil ana-değer boyutları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Öz-aşkınlık ve yeniliğe açıklık değer boyutları akademik iyimserlik ile ilişkilidir. Öz-aşkınlık değer boyutu evrenselcilik ve iyilikseverlik değer tiplerinden oluşmaktadır. İyilikseverlik değer tipi bireyin yakınındaki kişilerin iyiliğini gözetmesi ve daha iyi hale getirmesini ifade eder. Akademik olarak iyimser bir öğretmen de öğrencisinin akademik olarak daha başarılı olmasını istemektedir. Bu sebeple iyilikseverlik değerine daha çok yönelen bir sınıf öğretmeninin öğrenciyi başarı sağlaması konusunda daha çok yönlendireceği şeklinde yorumlanabilir.

4) Araştırmada bireysel değerlerin akademik iyimserlik düzeyini yordayıp yordamadığı sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sonuçlarına göre on değer tipinden öz yönelim, evrenselcilik ve iyilikseverlik değer tiplerinin akademik iyimserlik düzeyinin yordamada anlamlı olduğu, geriye kalan yedi değer tipinin (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, geleneksellik, uyma, güvenlik) anlamlı olmadığı gözlenmiştir. İyilikseverlik değer tipi bireyin yakın olduğu kişilerin esenliğini koruması ve güçlendirmesi olarak tanımlanmıştır (Smith ve Schwartz, 1997). Öz yönelim değeri düşünce ve eylemde bağımsız olmayı, kendi amaçlarını seçebilmeyi ifade eder. Evrenselcilik değeri ise tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmeyi amaçlar ve iç uyumu sahip olma, açık fikirli olma, erdemli olma gibi değerleri içerir. Bir bireyin bu değerlere yönelmesi hem kendi iyiliğini hem de diğer insanların iyiliğini isterken, özgür şekilde hareket etmeyi amaçladığı söylenebilir. Bu değerlere yönelen bir öğretmen ise sahip olduğu değerlere göre hareket eder. İyimserliğin iyi düşünme hali olduğu dikkate alınırsa kendi iyiliğini ve çevresindeki insanların iyiliğini düşünen bir öğretmen öğrencilerinin de iyi olması için çaba harcayacağı söylenebilir. Bu sonuçlara bakılarak öz yönelim, iyilikseverlik ve evrenselcilik değerlerine daha çok önem veren bir sınıf öğretmeninin akademik iyimserlik düzeyinin de bu değerleri öncelemeyen öğretmenlere göre daha yüksek olacağı söylenebilir. Akademik iyimserliğin alt boyutlarından biri olan öğretmen öz yeterliği boyutunun öz yönelim ve iyilikseverlik değer tipleri ile yordanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öz yönelim değeri bağımsız ve özgür olmak gibi değerleri içerirken öz yeterlik kişinin yapabileceğine inancı olarak ifade edilir. Buradan yola çıkarak öz yönelim değerlerini öncelik tanıyan bir sınıf öğretmeninin öz

yeterlik düzeyinin de yüksek olacağı yorumu yapılabilir. Ayrıca elde edilen sonuçlar öz yönelim, evrenselcilik ve iyilikseverlik değer tiplerinin öğrenci ve veliye güven boyutunun yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bu durum bu değer tiplerine daha çok önem veren bir sınıf öğretmeninin hem öğrencisine hem de öğrenci velisine daha çok güven duyacağı şeklinde yorumlanabilir.

Sadece değer tiplerinin değil ana-değer boyutlarının da akademik iyimserliğin yordanmasında etkili olup olmadığına bakılmış ve öz-aşkınlık değer boyutunun akademik iyimserliği yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. İyilikseverlik ve evrenselcilik değerlerini içeren bu değer boyutu bireyin ailesinin ve bütün insanlığın iyiliğini gözettiği ve buna önem verdiği anlamına gelmektedir. Bu boyutun ve değerlerin akademik iyimserliği yordaması iyimserlikle ilişkili yorumlanabilir. İyi düşünüşü ifade eden iyimserlik kavramı akademik iyimserliğin temelinde yer alması sebebiyle iyi olma değerine sahip bireylerin akademik iyimserlik düzeyleri bu değerlerden etkilenmekte olduğu ve akademik iyimserlik düzeyini artırdığı söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları bireysel değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur.

Akademik iyimserliğin yeni bir kavram olması alan yazında fazla çalışma olmamasına ve bu kavramın fazla bilinmemesine sebep olmuştur. Akademik iyimserliğin yapısını ortaya koymak amacıyla öğretmenlerin bu kavramla ilgili düşünceleri araştırılabilir.

Akademik iyimserlik düzeyinin öğretmen ve öğrenci başarısında etkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar yapılmıştır. Bu sebeple öğretmenin akademik iyimserlik düzeyini artırmaya ya da bu kavramı kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırma sınıf öğretmenleriyle yapılmıştır. Farklı kademelerden ve farklı branşlardan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri incelenip aradaki farklar ortaya konabilir.

Öğretmen akademik iyimserliğinin öğrenci başarısında ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaya çalışan araştırmalar yapıp ve öğretmenlerin bu kavram hakkındaki görüşleri ortaya konulabilir.

Öğretim programlarında akademik iyimserlik kavramına yer verilmeli ve öğretmen başarısındaki etkisi araştırılmalıdır.

Araştırma sonucunda değerlerin akademik iyimserliğin yordayıcısı olabileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak akademik iyimserliğin tek yordayıcısı değerler olmadığından

akademik iyimserlik düzeyini etkileyen diğer faktörlerin ortaya konulması amacıyla çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada Schwartz Değer Kuramı ve onun geliştirdiği değer tipleri temel alınmış, değerleri ölçme amacıyla Schwartz'ın geliştirdiği Portre Değerler Anketi kullanılmıştır. Farklı değer ölçekleri kullanılarak değerlerin akademik iyimserlik ile ilişkileri araştırılabilir.

Araştırma sonunda cinsiyetin akademik iyimserlik üzerinde önemli bir etki göstermediği gözlense de kadın öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumu hangi değişkenlerin etkilediğini bulmak amacıyla çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ikinci kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akıncı, B. Z. (1998). *Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim.* İstanbul: İletişim.

Aktepe, V., & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(3),* 607-622.

Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Anderson, K. (2012). *Examining relationships between enabling structures, academic optimism and student achievement.* Doktora tezi, Graduate Faculty of Auburn University, Alabama.

Atay, K. (2001). "Okul kültürü", *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi, 23,* 179-191.

Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 3(5),* 121-144.

Bacanlı, H. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 5(4),* 597-610.

Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler.* Ankara: Pegem.

Balcı, A. F., Yanpar-Yelken, T. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin "Değer" Kavramına Yükledikleri Anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39,* 81-90.

Balcıoğlu, B. (1998). *Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin değer sistemleri ve sorun çözmedeki yeterlilikleri.* Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

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

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

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

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

Bandura, A. (1996). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. (Eds. G. H. Jennings & D. Belanger). *Passages beyond the gate: A Jungian approach to understanding the nature of American psychology at the dawn of the new millennium* içinde. Needham Heights, MA: Simon & Schuster.

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

Barutçugil, İ. (2004). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul: Kariyer.

Beard, K. S. & Hoy, W. K. (2009). Leadership, flow, and optimal teaching experience: Leading for learning. Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Anaheim, CA.

Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education, 26,* 1136-1144.

Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar.* İstanbul: Sistem.

Bilsky, W., & Schwartz S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality, 8,* 163-181.

Bozdoğan, F. (2013). *Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin değer yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği).* Yüksek lisans tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bozkurt, G. (1997). *Kültürün ABC'si.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. Servet Özdemir (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* içinde (s.102-130). İstanbul: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik.* Ankara: Pegem.

Carver, C. S., & Scheirer, M. F. (2002). Optimism. (Ed.C. R. Snyder and S. J. Lopez), *Handbook of Positive Psychology içinde.* New York: Oxford University Press.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Çelik, V. (1997). *Okul Kültürü ve Yönetimi.* Ankara: Pegem.

Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması.* Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çetin, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının Milli değerlerin öğretimine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 8(8),* 1733-1743.

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 dergisi, 17(3),* 317-348.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları.* Ankara: Pegem.

Dean, S. D. (2011). *Collegial leadership, teacher professionalism, faculty trust: Predicting teacher academic optimism in elementary schools.* Doktora tezi, Graduate School of The University of Alabama, Alabama.

Demirutku, K., & Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre değerler anketinin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları, 13(25),* 17-25.

Dinçer, Ö. (1992). *Stratejik Yönetim Ve İşletme Politikası*. İstanbul: Beta.

Doğan, B. (2012).*Örgüt kültürü.* İstanbul: Beta.

Ercan, İ. (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler programında ulusal ve evrensel değerler.* Yüksek lisans tezi. On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Erdoğan, İ. (1997). Eğitimde değişim yönetimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 3 (2),* 199-200

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.

Fahy, P., & Wu, H. & Hoy, W. K. (2010). Individual academic optimism of secondary teachers. Wayne K. Hoy & M Dipaola (Eds.), *Analyzing School Contexts* içinde (209-227). USA: Information Age.

Felsefe Terimleri Sözlüğü. (1975). Derleyen Bedia Akarsu. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri.* Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Field, J. (2008). *Sosyal sermaye* (B. Bilgen, B. Şen, Çev.). İstanbul: Bilgi.

Fine, B. (2011). *Sosyal sermaye sosyal bilime karşı* (A. Kars, Çev.). İstanbul: Yordam.

Gedik, E. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlerin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Gutman, J., & Vinson, D. E. (1979). Value Structures and Consumer Behavior. *Association for Consumer Research, 6,* 335-339.

Gümüş, Ö. (2009). *Kültür, değerler, kişilik ve siyasal ideoloji arasındaki ilişkiler: Kültürlerarası bir karşılaştırma (Türkiye-ABD).* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi: ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme.* Amsterdam: Hollanda-Türk Akademisyenler Birliği Vakfı.

Gürol, M., & Kerimgil, S. (2010). Academic optimism. *Procedia Social and Behaviroal Sciences, 9,* 929-932.

Halstead, J. M., & Taylor, J. M. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education, 30(2),* 169-202.

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

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

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

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

Hoy, W. K., & Tarter C. J. (2004). *Administrators solving the problems of practise.* Boston: Pearson.

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

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

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

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

Hoy, W. K. (2008). Characteristics of schools that make a difference in the achievement of all students. *Paper presented at the Graduate School of Education,* Rutgers University, New Brunswick, NJ.

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

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

Hoy, W. K., Wu, H. C., & Fahy, P. F. (2009). Individual academic optimism of secondary teachers: A confirmatory factor analysis. *Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration,* Anaheim, CA.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Hoy, W. K., Fahy, P. F., & Wu, H. C. (2010). Individual academic optimism of teachers: A new concept and its measure. (Eds. Wayne K. Hoy & Michael DiPaola) *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students içinde.* Greenwich, CN: Information Age.

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

Karaca, R. (2008). *İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri.* Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karagül, M. (2012). *Sosyal Sermaye: Kapitalizmin Kör Noktası*. Ankara: Nobel.

Karagül, M., & Masca, M. (2005). Sosyal sermaye üzerine bir inceleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi,1(1),* 37-52.

Karaırmak, Ö., & Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danısma ve Rehberlik Dergisi, 3(30),* 102-115.

Karakitapoğlu Aygün, Z., & İmamoğlu, E. O. (2002). Value domains of Turkish adults and university students. *The Journal of Social Psychology, 142(3),* 333-351.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kirby, M. M. (2009*). Academic optimism and community engagement in urban elementary schools.* Doktora tezi, College of William and Mary, Williamsburg.

Kozlu, C. (1986). *Kurumsal kültür.* İstanbul: Defne.

Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession.* Doktora tezi, Graduate School of The Ohio State University, Ohio.

Kuşdil, M. E., Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi, 15(45),* 59-76.

Linley, A. C., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *Journal of Positive Psychology, 1,* 3-16.

Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). *Positive Psychology in Practise.* USA:John Wiley & Sons.

Little, K. R. (2011). *Teacher academic optimism: A study of teachers' academic optimism and students' perceptions.* Doktora tezi, Cardinal Stritch University College of Education and Leadership.

Meyers, L.B., & Steed, L. (1999). The relationship between dispositional optimism, dispositional pessimism, repressive coping and trait anxiety. *Personality and Individual Differences, 27,* 1261-1272.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). *2013-2014 Eğitim istatistikleri.* Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim hayat bilgisi dersi 1-3. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4–5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Temel Kanunu. (1739 S.K.). Resmi Gazete, 14574, Haziran 1973.

Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations. New York:* The Free Press.

Özdemir, S., & Kılınç, A. Ç. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10(1),* 1-23.

Özden, Y. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem.

Özgüven, İ. (1999). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM.

Pang, S. N. (1998).Managerial practices in Hong Kong primary schools. *Journal of Basic Education, 8(1),* 21-42.

Renner, W. (2003). Human values: a lexical perspective. *Personality and Individual Differences, 34(1),* 127-141.

Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri* (Ayşe Öztürk, Çev.), Eskişehir: ETAM.

Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 3(10),* 73-88.

Schein, E. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. USA: HB Printing.

Schueller S. M., & Seligman M. (2008). Optimism and Pessimism. (Eds. Dobson K.S ve Dozois D.A). *Risk Factors in Depression* içinde. San Diego: Elsevier Academic Press.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology, 25,* 1-65.

Schwartz, S. H. (1994). Studying human values. (Eds. A. M. Bouvy, P. Boski, P. Schmitz, & F. van de Vijver.). *Journeys into Cross-Cultural Psychology* içinde. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Schwartz, S.H. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. (Eds. C. Seligman, J.M. Olson, & M.P. Zanna). *The Psychology of Values: The Ontario Symposium, Vol. 8 (pp.1-24).* Hillsdale: Erlbaum.

Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S. A. M., & Harris, M. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross Cultural Psychology, 32,* 519-542.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture, 2(1),* 2-20.

Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R.; Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J., Demirutku, K., Dirilen Gümüş, Ö., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology, 103(4),* 663-688.

Seligman, M. (1990). *Learned Optimism.* New York: Knopf.

Seligman, M. (1998). *Learned Optimism.* USA: Vintage.

Seligman, M. (1998). Positive social science. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1,* 181-182.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55(1),* 5-14.

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

Seligman, M., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60(5),* 410-421.

Seligman, M. (2007). *Gerçek mutluluk* (S. Akbaş, Çev.). Ankara: HYB.

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim.* Ankara: Pegem.

Serin, K. M., & Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(1),* 273-290.

Sheldon, K. M., & King, L. (2001). *Why positive psychology is necessary. American Psychologist, 26(3),* 216-217.

Smith, P. B., & Schwartz, S. H. (1997). Values. (Eds. J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitcibasi). *Handbook of cross-cultural psychology* içinde. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Snyder, C. R., & Lopez, S. J (Eds). (2002). *Handbook of posititive psychology.* USA: Oxford University.

Solberg Nes, L., Evans, D.R., & Segerstrom, S.C. (2009). Optimism and college retention: Mediation by motivation, performance, and adjustment. *Journal of Applied Social Psychology, 39,* 1887-1912.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı.

Şahin-Fırat, N. (2010). Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 71-83.

Şan, M. K., & Şimşek, R. (2011). Sosyal sermaye kavramının tarihsel-sosyolojik arka planı. *Akademik İncelemeler Dergisi, 6(1),* 88-110.

TDK. (2009). *Türkçe Sözlük(10. Basım).* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Tezcan, M. (1993). *Kültür ve Kişilik.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administarion, 36,* 334-352.

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. (2004). Principals's sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration, 42,* 573-585.

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

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

Woolfolk Hoy, A. (2012). Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator, 47(2),* 91-100.

Wu, H. (2012). *Collective responsibility, academic optimism, and student achievement in Taiwan elementary schools.* Doktora tezi, Graduate School of The Ohio State University, Ohio.

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.

Yalmancı, S. (2009). *Öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Yapıcı, A., & Zengin, S. Z. (2003). İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1(4),* 173-206.

Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanabilirliğinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, G., & Özer, A. (2012). Examining of adaptability of academic optimism scale into Turkish language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47,* 566-571.

Yılmaz, E., & Dilmaç, B. (2011). An investigation of teachers values and job satisfaction. *Elementary Education Online, 10(1),* 302-310.

Yılmaz, K. (2008). Eğitim yönetiminde değerler. Ankara: Pegem.

EKLER

Ek 1: Veri Toplama Araçları

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SAHİP OLDUĞU DEĞERLER İLE AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sayın Katılımcı,

Bu araç, "Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olduğu Değerler İle Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Kişisel Bilgiler, ikinci bölümde öğretmenlerin kişisel değerlerini belirlemek amacıyla Portre Değerler Anketi, üçüncü bölümde ise öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek amacıyla Akademik İyimserlik Ölçeği bulunmaktadır. Araçta yer alan her bir maddeyi okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneği ilgili yerlere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Elif Büşra UZUN
Gazi Üniversitesi
ebusrauzun@gazi.edu.tr

KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

2. Yaşınız:…….

3. Mesleki kıdeminiz:…….yıl

4. Görev yaptığınız okuldaki hizmet süreniz:…….yıl

PORTRE DEĞERLER ANKETİ

Aşağıda bazı kişiler kısaca tanımlanmaktadır. Lütfen her tanımı okuyun ve bu kişilerin size ne derece benzediğini ya da benzemediğini düşünün. Tanımda verilen kişinin size ne kadar benzediğini göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini **[X]** ile işaretleyin.

	BU KİŞİ SİZE NE KADAR BENZİYOR?					
	Bana çok benzi-yor	Bana benzi-yor	Bana az benzi-yor	Bana çok az benzi-yor	Bana benze-miyor	Bana hiç benze-miyor
1. Yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak onun için önemlidir. İşleri kendine özgü yollarla yapmaktan hoşlanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Onun için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Onun için güvenli bir çevrede yaşamak önemlidir. Güvenliğini tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler arar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanır. İnsanların her zaman, hatta başkaları izlemiyorken bile, kurallara uymaları gerektiğini düşünür.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Kendisinden farklı olan insanları dinlemek onun için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmadığında bile onları anlamak ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Sahip olduğundan daha fazlasını **istememenin** önemli olduğunu düşünür. İnsanların sahip olduklarıyla tatmin olmaları gerektiğine inanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Eğlenmek için her fırsatı kollar. Zevk veren şeyleri yapmak onun için önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek onun için önemlidir. Faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Çevresindeki insanlara yardım etmek onun için çok önemlidir. Onların refaha kavuşmasını ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Risk almaktan hoşlanır. Her zaman macera peşinde koşar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Her zaman uygun şekilde davranmak onun için önemlidir. İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmak ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. İşin başında olmak ve başkalarına ne yapacaklarını söylemek onun için önemlidir. İnsanların onun söylediklerini yapmalarını ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Arkadaşlarına sadık olmak onun için önemlidir. Kendisini ona yakın olan insanlara adamak ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreyi	☐	☐	☐	☐	☐	☐

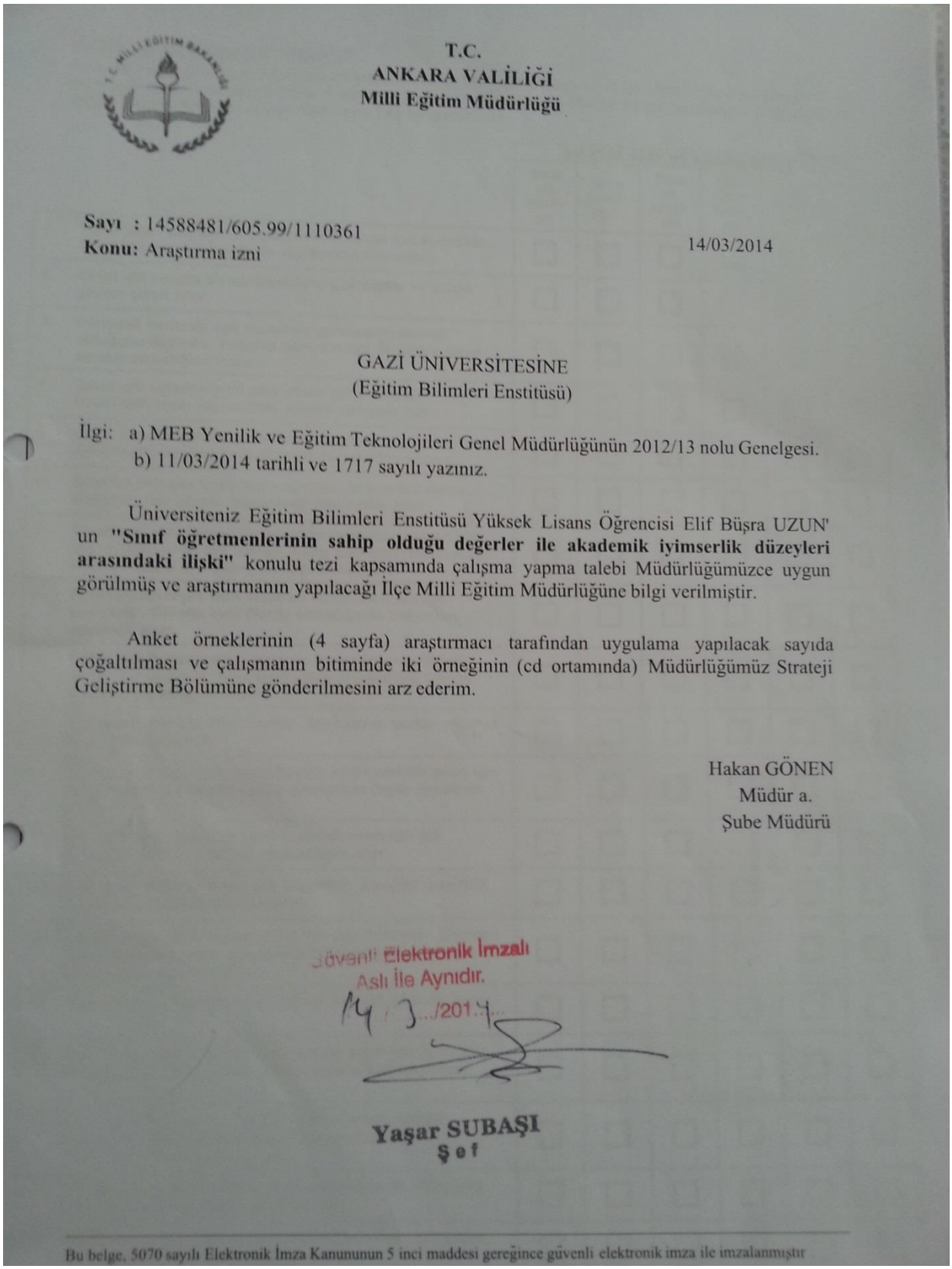
		BU KİŞİ SİZE NE KADAR BENZİYOR?					
		Bana çok benzi-yor	Bana benzi-yor	Bana az benzi-yor	Bana çok az benzi-yor	Bana benze-miyor	Bana hiç benze-miyor
	korumak onun için önemlidir.						
20.	Dini inanç onun için önemlidir. Dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21.	Eşyaların düzenli ve temiz olması onun için önemlidir. Her şeyin pislik içinde olmasından hiç hoşlanmaz.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22.	Her şeyle ilgili olmanın önemli olduğunu düşünür. Meraklı olmaktan ve her türlü şeyi anlamaya çalışmaktan hoşlanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23.	Dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanır. Dünyadaki bütün gruplar arasında barışın güçlenmesi onun için önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24.	Hırslı olmanın önemli olduğunu düşünür. Ne kadar kabiliyetli olduğunu göstermek ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25.	İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünür. Öğrendiği gelenek ve göreneklerin devam ettirmek onun için önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26.	Hayattan zevk almak onun için önemlidir. Kendisini "şımartmaktan" hoşlanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27.	Başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermek onun için önemlidir. Tanıdıklarına destek olmaya çalışır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28.	Ana-babasına ve yaşlı insanlara her zaman saygı göstermesi gerektiğine inanır. Onun için itaatkar olmak önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29.	Herkese, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak onun için önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30.	Sürprizlerden hoşlanır. Heyecan verici bir yaşamının olması onun için önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31.	Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterir. Sağlıklı kalmak onun için çok önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32.	Hayatta öne geçmek onun için önemlidir. Başkalarından daha iyi olmaya çalışır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33.	Kendisini inciten insanları bağışlamak onun için önemlidir. İçlerindeki iyi yanları görmeye ve kin gütmemeye çalışır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34.	Bağımsız olmak onun için önemlidir. Kendi ayakları üzerinde durmak ister.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35.	İstikrarlı bir hükümetin olması onun için önemlidir. Sosyal düzenin korunması konusunda endişelenir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36.	Başkalarına karşı her zaman kibar olmak onun için önemlidir. Başkalarını hiçbir zaman rahatsız veya huzursuz etmemeye çalışır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37.	Hayattan zevk almayı çok ister. İyi zaman geçirmek onun için önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38.	Alçakgönüllü ve kibirsiz olmak onun için önemlidir. Dikkatleri üzerine **çekmemeye** çalışır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39.	Her zaman kararları veren kişi olmak ister. Lider olmaktan hoşlanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40.	Doğaya uyum sağlamak ve onun uyumlu bir parçası olmak onun için önemlidir. İnsanların doğayı değiştirmemesi gerektiğine inanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Öğretmenlerin akademik iyimserliklerine ilişkin aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi ilgili yere (X) işareti koyarak lütfen belirtiniz.

	Aşağıdaki ifadelere ilişkin görüşlerinizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.	**Hiç**	**Çok Az**	**Biraz**	**Oldukça**	**Çok**
1.	Öğrencilerinizi okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine ne ölçüde inandırabilirsiniz?					
2.	Öğrencileriniz için derslerde ve sınavlarda kaliteli soru hazırlama becerisine ne ölçüde sahipsiniz?					
3.	Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını ne ölçüde sağlayabilirsiniz?					
4.	Öğrencilerimin ailelerine güvenirim.					
5.	Veli desteğine güvenebilirim.					
6.	Öğrencilerime inanırım.					
7.	Öğrencilerim bana güvenir.					
8.	Öğrencilerimden verdikleri cevaplara nasıl ulaştıklarını açıklamalarını isterim.					
9.	Öğrencilerimin yaptığı kalitesiz ödevleri kabul etmem.					
10.	Öğrencilerime çaba gerektiren çalışmalar veririm.					
11.	Öğrencilerimin akademik açıdan başarılı olmaları için zorlarım.					

Ek 2: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde Alınan Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/1110361
Konu: Araştırma izni

14/03/2014

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 11/03/2014 tarihli ve 1717 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Elif Büşra UZUN' un **"Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki"** konulu tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket örneklerinin (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini arz ederim.

Hakan GÖNEN
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
14/3/2014

Yaşar SUBAŞI
Şef

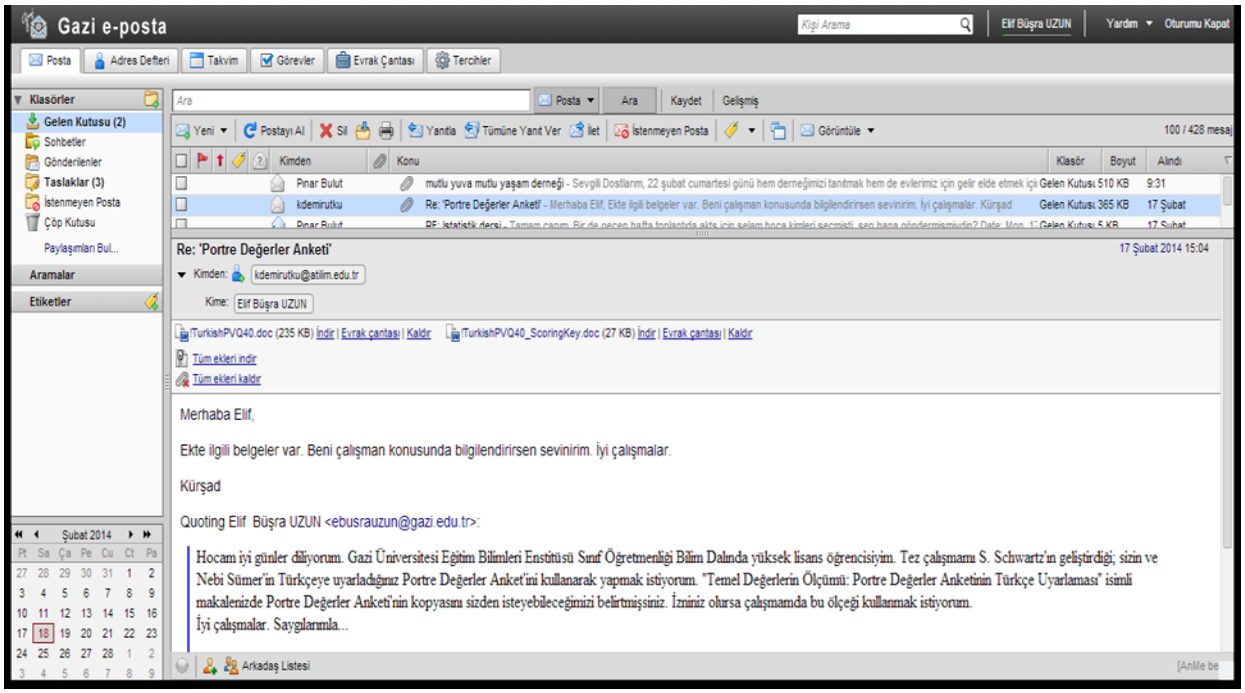
Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Ek 3: Uygulama Yapılan Okul Listesi

ÖLÇEKLERİN UYGULANDIĞI OKULLAR	
İLÇE	**OKUL İSMİ**
Altındağ	Fatih Sultan Mehmet İlkokulu
	Halim Şaşmaz İlkokulu
	13 Ekim İlkokulu
	Abdullah Tokur İlkokulu
	Nazife Hatun İlkokulu
	Özdemir Gürocak İlkokulu
Çankaya	Kemal Atatürk İlkokulu
	Mustafa Kemal İlkokulu
	Atasülün İlkokulu
	Turhan Dökmeci İlkokulu
	Kılıç Ali Paşa İlkokulu
Yenimahalle	Gökkuşağı İlkokulu
	Emniyetçiler İlkokulu
	Sofuoğlu İlkokulu
Keçiören	Mecidiye İlkokulu
	Yalçın Eskiyapan İlkokulu
Akyurt	Yakupoğlu İlkokulu
	Yıldırım Beyazıt İlkokulu
	Akyurt İlkokulu

Ek 4: Ölçek İzin Yazışması

Portre Değerler Anketi için Yapılan İzin Yazışması



Akademik İyimserlik Ölçeği İçin Yapılan İzin Yazışması

