



**ÖĞRETMENLERDE ÖĞRENİLMİŞ
ÇARESİZLİĞİN AKADEMİK İYİMSERLİĞİ
YORDAYICI ETKİSİ**

Zehra AKYOL

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLER ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERDE ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİĞİN AKADEMİK
İYİMSERLİĞİ YORDAYICI ETKİSİ**

(The Predictive Effect of Learned Helplessness in Teachers on Academic Optimism)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zehra AKYOL

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Canan ALBEZ

Erzurum
Mayıs, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Zehra AKYOL tarafından hazırlanan “Öğretmenlerde Öğrenilmiş Çaresizliğin Akademik İyimserliği Yordayıcı Etkisi” başlıklı çalışması 01/07/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Ahmet AYIK
Atatürk Üniversitesi

Aslı Islak İmzalıdır

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Canan ALBEZ
Atatürk Üniversitesi

Aslı Islak İmzalıdır

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Mevsim ZENGİN
Mersin Üniversitesi

Aslı Islak İmzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 2024

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

Aslı Islak İmzalıdır

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerde Öğrenilmiş Çaresizliğin Akademik İyimserliği Yordayıcı Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

01 / 07 / 2024

Aslı Islak İmzalıdır

Zehra AKYOL

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Öğretmenlerdeki öğrenilmiş çaresizliğin akademik iyimserliği yordayıcı etkisini araştıran bu çalışmanın her aşamasında desteğini hissettiğim, bilgi birikimini ve tecrübelerini benimle paylaşan tez danışmanım Dr. Canan ALBEZ'e sonsuz teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan ve beni her koşulda destekleyen annem Ayşe AKYOL'a, rahmetli babam Maksut AKYOL'a, kardeşlerime, müstakbel eşim Mehmet BEKTAŞ'a ve araştırma sürecine katkısı olan tüm meslektaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Zehra AKYOL

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ ÖĞRETMENLERDEKİ ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİĞİN AKADEMİK İYİMSERLİK ÜZERİNDE YORDAYICI ETKİSİ

Zehra AKYOL

Mayıs 2024, 103 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerdeki öğrenilmiş çaresizliğin akademik iyimserlik üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile akademik iyimserlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik betimsel ve korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kars ili merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan 462 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oransız eleman örnekleme yöntemiyle belirlenen 182 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “ÖÇÖ (Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği), ÖAİÖ (Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği) ve OAIÖ (Okul Akademik İyimserlik Ölçeği) kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizleri için; frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama, standart sapma, t Testi, Anova, LSD testi, Pearson korelasyon analizi, Çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular:Yapılan çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeylerinin arttıkça kendi akademik iyimserliklerinin arttığı ve öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlikten uzaklaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okulun sosyo ekonomik durumu değişkenine göre ÖAİÖ “yöneticiye güven” ve OAIÖ “akademik vurgu” alt boyutlarında, okul başarı durumu değişkenine göre ÖÇÖ genel ortalamasında ve içsel kontrol edilebilirlik alt boyutunda ve ÖAİÖ “yöneticiye güven” alt boyutunda, eğitim durumu değişkenine göre ÖAİÖ “velilere güven” alt boyutunda, cinsiyet değişkenine göre OAIÖ güven alt boyutunda anlamlı şekilde farklılık görülmüştür. Mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, görev yapılan okulun türü değişkenlerine göre ölçek ortalamalarında anlamlı farklılaşma yoktur. Öğretmenlere ve okula ait akademik iyimserlik ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. ÖAİÖ ve OAIÖ ile ÖÇÖ “dışsal kontrol edilemezlik” alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki, “içsel kontrol edilemezlik” boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmene ve okula ait akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yapılan çoklu regresyon analizine göre, öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları üzerinde okul akademik iyimserlik düzeyinin pozitif, öğrenilmiş çaresizliğin dışsal kontrol edilemezlik alt boyutunun negatif, içsel kontrol edilemezlik boyutunun pozitif yordayıcı etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlar: Yapılan araştırmada öğrenilmiş çaresizlik alt boyutlarının ve okul akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmen akademik iyimserliğini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğrenilmiş çaresizlik, akademik iyimserlik, öğretmen akademik iyimserliği, okul akademik iyimserliği

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE PREDICTIVE EFFECT OF LEARNED HELPLESSNESS IN TEACHERS ON ACADEMIC OPTIMISM

Zehra AKYOL

May 2024, 103 Pages

Purpose: This study aimed to reveal the predictive effect of learned helplessness in teachers working in middle schools on academic optimism.

Method: A descriptive and correlational survey model was used to examine the relationship between teachers' learned helplessness levels and academic optimism levels. The population of the study consists of 462 teachers working in middle schools affiliated with the Ministry of National Education in the central district of Kars province in the 2023-2024 academic year. The sample of the research consists of 182 teachers determined by the disproportional element sampling method. The data collection tools used in the study were the Learned Helplessness Scale for Teachers, Teacher Academic Optimism Scale, and School Academic Optimism Scale. For the statistical analysis of the data, frequency, percentage distribution, arithmetic mean, Standard deviation, t-test, ANOVA, LSD test, Pearson correlation analysis, and multiple regression analysis were used. The statistical significance level was set at .05.

Findings: The research findings indicate that as the level of academic optimism in schools increases, teachers also experience an increase in their own academic optimism, and they distance themselves from learned helplessness. Significant differences were observed among teachers based on various variables: trust in the administrator and academic emphasis in SAOS varied significantly according to the school's SED variable, while the overall average of LHS and the sub-dimension of internal controllability showed significant differences based on the school achievement variable. Trust in the administrator in TAOS also exhibited significant differences according to the educational status variable, and trust in parents in TAOS varied significantly based on the gender variable. However, no significant differences were found based on variables such as professional seniority, length of service at the current school, and the type of school. Positive correlations were found between the sub-dimensions of TAOS and SAOS, while a negative correlation was observed between TAOS and SAOS with the sub-dimension of "external uncontrollability" and a positive correlation with the sub-dimension of "internal uncontrollability". Additionally, there was a positive significant relationship between TAOS and SAOS. According to the results of multiple regression analysis, LHS and SAOS significantly predicted TAOS.

Conclusions: According to the results of the study, it was concluded that the level of learned helplessness in teachers negatively affected TAOS and positively affected SAOS.

Keywords: learned helplessness, academic optimism, teacher academic optimism, school academic optimism

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Varsayımlar	6
Terim ve Tanımlar.....	6
Öğrenilmiş Çaresizlik.....	6
Akademik İyimserlik.....	6
Dışsal Kontrol Edilemezlik ve İçsel Kontrol Edilebilirlik.....	6
Akademik Vurgu.....	6
Kolektif Yeterlilik	7
Güven	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	8
Öğrenilmiş Çaresizlik.....	8
Öğrenilmiş Çaresizliğin Tarihçesi.....	9
Öğrenilmiş Çaresizlik Modelleri.....	10
Seligman ve Arkadaşlarının Çaresizlik Modeli	10
Abramson ve Arkadaşlarının Çaresizlik Modeli.....	10

Öğrenilmiş Çaresizliği Etkileyen Faktörler	11
Bireysel Faktörler.....	12
Örgütsel Faktörler	13
Öğrenilmiş Çaresizlik Sonuçları	14
Okulda Öğrenilmiş Çaresizlikle Baş Etme Yolları	16
Akademik İyimserlik Tanımı	17
Akademik İyimserlik Alt Boyutları	18
Akademik Vurgu.....	18
Kolektif Yeterlik	19
Güven	20
Okulda Akademik İyimserliğin Önemi, Faydası ve Sonuçları	21
Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlgili Araştırmalar.....	23
Akademik İyimserlik İle İlgili Araştırmalar	25
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	29
Yöntem	29
Araştırma Yöntemi.....	29
Evren ve Örneklem	29
Veri Toplama Araçları	31
Kişisel Bilgi Formu	31
Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği.....	31
Öğretmen ve Okul Akademik İyimserlik Ölçeği	32
Süreç/Uygulama.....	33
Verilerin Analizi.....	33
Araştırmacı Rolü	33
Geçerlik ve Güvenirlik.....	34
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	38
Bulgular	38
Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyine Yönelik Bulgular.....	38
Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeyine İlişkin Bulgular	39
Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Akademik İyimserlik Düzeyine Yönelik Bulgular.....	41
Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akademik İyimserlik Düzeylerinin Bazı	
Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	41
Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre	
İncelenmesi	42

Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	42
Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi	43
Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	44
Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	44
Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Okul Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	45
Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Okul Başarısı Değişkenine Göre İncelenmesi	46
Öğretmenlerin Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	47
Öğretmenlerin Öğretmen Akademik İyimserlik Algılarının Kıdem Değişkenine göre İncelenmesi	47
Öğretmenlerin Öğretmen Akademik İyimserlik Algılarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	48
Öğretmenlerin Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	49
Öğretmenlerin Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	50
Öğretmenlerin Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeylerinin Okul Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	51
Öğretmenlerin Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeylerinin Okul Başarısı Değişkenine Göre İncelenmesi	52
Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi	53
Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeylerinin Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi	54
Öğretmenlerin Okul Akademik Düzeylerinin Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısında İncelenmesi	55
Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Açısından İncelenmesi	56

Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi	56
Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeylerinin Okul Sosyoekonomik Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi	57
Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeylerinin Okul Başarısı Değişkeni Açısından İncelenmesi	58
Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik düzeyleri ile Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	58
Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri ile Akademik İyimserlik Düzeylerine ilişkin Regresyon Analizi.....	60
BEŞİNCİ BÖLÜM	61
Tartışma ve Sonuç	61
Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç	61
Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	62
Öğretmenlerin Bireysel Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç .	68
Öğretmenlerde Öğrenilmiş Çaresizlik ve Okul Akademik İyimserlik Düzeyi ile Akademik İyimserlik Düzeyi arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	70
Öneriler.....	72
Araştırmacılara Öneriler.....	72
Uygulayıcılara Öneriler.....	72
KAYNAKÇA	74
EKLER	80
Ek-1. Kişisel Bilgi Formu	80
Ek-2. Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği	81
Ek-3. Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği	82
Ek-4. Okul Akademik İyimserlik Ölçeği	84
Ek-5. Etik Kurulu Karar Formu	85
Ek-6. Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni	88
ÖZGEÇMİŞ.....	89

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i>	30
Tablo 2. <i>Araştırmaya Dahil Edilen Okulların Demografik Özellikleri</i>	31
Tablo 3. <i>Çarpıklık, Basıklık ve Cronbach Alpha Değerleri</i>	34
Tablo 4. <i>Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi</i>	38
Tablo 5. <i>Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeyi</i>	40
Tablo 6. <i>Okul Akademik İyimserlik Düzeyi</i>	41
Tablo 7. <i>Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi-Cinsiyet</i>	42
Tablo 8. <i>Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi-Kıdem (ANOVA)</i>	42
Tablo 9. <i>Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi-Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi (ANOVA)</i> ...	43
Tablo 10. <i>Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi-Eğitim Durumu</i>	44
Tablo 11. <i>Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi- Okul Türü</i>	45
Tablo 12. <i>Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi-Okul Sosyoekonomik Düzeyi</i>	45
Tablo 13. <i>Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi-Okul Başarısı (ANOVA)</i>	46
Tablo 14. <i>Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeyi- Cinsiyet</i>	47
Tablo 15. <i>Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeyi- Kıdem</i>	48
Tablo 16. <i>Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeyi-Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi</i> ...	48
Tablo 17. <i>Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeyi- Eğitim Durumu</i>	49
Tablo 18. <i>Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeyi-Okul Türü</i>	50
Tablo 19. <i>Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeyi- Okul Sosyoekonomik Düzeyi (ANOVA)</i> ...	51
Tablo 20. <i>Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeyi- Okul Başarısı (ANOVA)</i>	52
Tablo 21. <i>Okul Akademik İyimserlik Düzeyi-Cinsiyet</i>	53
Tablo 22. <i>Okul Akademik İyimserlik Düzeyi- Kıdem</i>	54
Tablo 23. <i>Okul Akademik İyimserlik Düzeyi- Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi</i>	55
Tablo 24. <i>Okul Akademik İyimserlik Düzeyi- Eğitim Durumu</i>	56
Tablo 25. <i>Okul Akademik İyimserlik Düzeyi- Okul Türü</i>	56
Tablo 26. <i>Okul Akademik İyimserlik Düzeyi- Okul Sosyoekonomik Düzeyi(ANOVA)</i>	57
Tablo 27. <i>Okul Akademik İyimserlik Düzeyi- Okul Başarısı</i>	58
Tablo 28. <i>Öğrenilmiş Çaresizlik ile Akademik İyimserlik Düzeyine İlişkin Korelasyon Analizi</i>	59
Tablo 29. <i>Öğrenilmiş Çaresizlik- Akademik İyimserlik Regresyon Analizi</i>	60

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Seligman ve Arkadaşlarının Çaresizlik Modeli	10
Şekil 2. Abramson ve Arkadaşlarının Çaresizlik Modeli	11
Şekil 3. Akademik İyimserlik Boyutları (Hoy ve diğerleri, 2006).	18
Şekil 4. Akademik İyimserlik Boyutlarının Karşılıklı İlişkisi (Hoy vd., 2006)	21
Şekil 5. Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği' nin Doğrulamalı Faktör Analizi	34
Şekil 6. Okul Akademik İyimserlik Ölçeği' nin Doğrulamalı Faktör Analizi	36
Şekil 7. Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği'nin Doğrulamalı Faktör Analizi	37

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ÖÇÖ: Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği

OAIÖ: Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

ÖAIÖ: Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Akt. : Aktaran



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Yaşam boyu öğrenme ile edinilen bilgiler bireyin toplum içerisindeki konumunu belirlemekte ve hangi alanlarda başarılı olup olamayacağı konusunda ipuçları vermektedir. Birey öğrendikleri doğrultusunda hayatına yön verir. Önemli bir kavram olan öğrenme, bazen eksik, olumsuz ve ön yargılı öğrenme şeklinde karşımıza çıkabilir (Güven, 2021). Öğrenme sürecinde içsel ya da dışsal faktörlerden dolayı öğrenme sürecimiz sekteye uğrayabilir ya da istemediğimiz sonuçlara ulaşmamıza neden olabilir. Bu istenmedik durumlardan birisi öğrenilmiş çaresizliktir. Öğrenilmiş çaresizlik birkaç başarısızlıkla sonuçlanan denemeden sonra bireyin o durum karşısında çaresiz olduğunu düşünmesi ve başarılı olmak için çabalamayı bırakmasıdır.

Bireylerin davranışlarının kaynağı sahip olduğu duygu, düşünce ve inançlarıdır. Bu unsurlar birçok faktörden etkilenmekle birlikte genellikle deneyimler sonucu oluşur. Birey şimdi ve gelecekte ortaya koyacağı davranışa karar verirken geçmiş deneyimlerinden dolayı çaresizlik hissi ile baş başa kalabilir. Öğrenilmiş çaresizlik hissi sonradan öğrenilen bir duygudur ve farkındalık geliştirilerek aşılması mümkündür (Üzümlü, 2022).

Öğrenilmiş çaresizlik, ortaya konan davranışların istenen sonuca ulaşmakta yetersiz kalacağına, hangi davranış sergilenirse sergilenirse olumsuz durumun ortadan kaldırılamayacağına dair inancın zihin tarafından öğrenilmesidir (Avcı, 2008). Yaşanılan olumsuz tecrübeler, gelecekte alınacak kararlar üzerinde olumsuz bir etki doğurabilir. Geçmişte yaşanan olumsuz tecrübeler, gelecekte istenen sonuca ulaştıracak davranışların uygulanmasını engelleyebilmekte, bu nedenle de ulaşabileceğimiz sonuçlar başarısızlığa dönüşebilmektedir (Çavuşoğlu, 2007).

Öğrenilmiş çaresizlik, bireylerin karşılaştıkları durumlar karşısında edilgen bir tutum sergilemelerine neden olmakla birlikte, aynı zamanda onların kendi yetkinlik algılarının da zayıflamasına yol açmaktadır. Özellikle örgütlerde yaşanan öğrenilmiş çaresizlik, bireylerin öz güvenini düşürmekte, yabancılaşmaya ve edilgen davranışlara sebep olmaktadır. Bu tür etkileri görülen öğrenilmiş çaresizliğin çalışanlar üzerindeki etkisinin azaltılması onların daha etkin ve motive bir şekilde çalışma hayatlarına devam etmesini sağlayacaktır (Tayfur, 2011).

Kurumların başarıya ulaşmasında çalışanların işe karşı tutumları önemli bir etkidir. Çalışanların performansını tam olarak kullanabilmeleri için işe yönelik motivasyonlarının yüksek olması gerekir. Kurumlarda yaşanan olumsuz durum ve ilişkiler öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkmasına yol açarak kurumun verimliliğini düşürür. Kurumlardaki olumsuz durumların azaltılması ve ilişkilerin iyileştirilmesi yoluyla öğrenilmiş çaresizliğin önüne geçilebilir (Bağkesen & Çepikkurt, 2023).

Çalışanların yüksek iş stresiyle karşı karşıya kaldıkları değişken, belirsiz, karmaşık ve muğlak bir ortamda, öğrenilmiş çaresizlik gelişebilir ve bu durum hem çalışanların performansları hem de örgütsel sonuçlar üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir (Rizvi & Sikand, 2020). Yapılan araştırmalar öğrenilmiş çaresizliğin arttıkça iş verimliliği oranının düştüğünü (Mohanty vd., 2015), çalışanlardaki öğrenilmiş çaresizliğin örgütleri atalet, eylemsizliğe ve acizliğe sürükleyeceğini (Tutar, 2007) göstermektedir. Bu nedenle zorlu çalışma koşullarına veya dezavantajlı öğrenci gruplarına sahip okullarda çalışanların öğrenilmiş çaresizliği mevcut problemlerin çözümünü geciktirebilir. Çünkü öğrenilmiş çaresizlik, öğretmenlerin daha yaratıcı, daha açık görüşlü ve esnek düşünmesini engelleyebilir ve yenilikçi davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Oysaki mevcut problemlere çözümler üretmek ve öğrencilerin gelişimini desteklemek, daha yaratıcı, yenilikçi, esnek düşünebilmek ancak pozitif ve iyimser bir psikolojiye sahip olmakla mümkündür.

Pozitif psikoloji, insanların daha üretken olmaları için onların güçlü taraflarını ve olumlu yanlarını ön plana çıkarmaktadır. İnsanların güçlü taraflarını ortaya çıkarmak, onları başarıya ulaştırmakta etkili bir yoldur. Günümüzde depresyon, stres gibi çeşitli zorluklarla baş etme yöntemi olarak bireylerin zayıf yönlerine odaklanmaktansa güçlü yönlerini ortaya çıkararak başarılı olması ve istenmeyen durumlardan uzaklaşması sağlanmaktadır (Biricik, 2012). Anık ve Tösten (2019), yaptıkları araştırmada öğretmenlerde pozitif psikolojik sermayenin problem çözme becerilerinin %10'unu açıkladığını tespit etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin, zorlu okul koşulları altında dahi öğrencilerinin gelişimini desteklemek için daha iyimser bir bakış açısına ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

İyimserlik kavramı bireyin istenmeyen durumlarla karşılaşsa bile sonuçların olumlu olacağına dair olan inancı olarak ifade edilir. Kişinin iyimser olması, davranışlarına yansıyan bir durumdur. Bireylerin karşılaştıkları durumlara verdikleri tepkiler iyimser veya kötümser düşünceye sahip olmalarına göre değişir. Bireyin iyimser düşünceye sahip olması, hareketlerini değiştirir. Ancak kötümser insanlar ya da iyimserlik seviyesi alt seviyede olan insanlar, iyimserliği ikinci plana atarlar (Uzun, 2014).

Kurz (2006) yaptığı çalışmada, iyimserlerin bir durumla karşılaştıklarında olumlu sonuçlar elde etme beklentisinde olduğunu ifade etmiştir. Buna göre, öğretmenler sınıfa iyimser inançlarla girdiklerinde öğrenci sonuçları da iyimser olacaktır. İyimser öğretmenler, tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine dair bir inanca sahip oldukları için tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir ortam yaratacaklardır. Genel olarak iyimser öğretmenler kendileri, öğrencileri ve velileri hakkında olumlu inançlara sahiptir; bu inançlar akademik iyimserlik olarak adlandırılmaktadır.

Smith ve Hoy (2007), akademik iyimserliğin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırıcı bir etken olduğunu ifade etmiştir. Akademik iyimserlik kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutları ile öğrenciler için güvenli ve etkili öğrenme ortamları geliştirmeyi hedefler. Akademik iyimserlik açısından güçlü okullarda bütün öğrencilerin öğrenebileceğine dair inanç yüksektir ve buna yönelik yöntemler geliştirilir. Akademik iyimserliğin yüksek olması öğrencilerin öğrenmelerini ve okula karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamakla beraber öğretmenlerin de yaptıkları işten tatmin olmalarını sağlar.

Okulda görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olması sorumluluklarını özveri ile ve istekli bir şekilde yerine getirmelerini sağlar, bu öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Görevlerini güdülenmiş bir şekilde yerine getiren öğretmenlerin öğrencilerinin ve okulun akademik başarısının artmasında etkili olduğu söylenebilir. Zira akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenler sahip oldukları olumlu düşüncelerini ve akademik hedeflere ulaşma ile ilgili tutumlarını öğrencilerine aşılayabilirler (Altınmakas Semizler, 2021).

Öğrenilmiş çaresizlik ve akademik iyimserlik kavramlarının tanımlarına bakıldığında her iki kavramın da öğrenmede ve birey davranışlarını etkilemede önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle her iki kavram da okul ortamında dikkat edilmesi gereken değişkenlerdendir. Öğrenilmiş çaresizliğin etkin olduğu okullarda okul ikliminin ve akademik başarının olumsuz etkilendiğini gözlemek mümkündür. Aynı şekilde okul akademik iyimserliği ve öğretmen akademik iyimserliği de öğrenme çıktıları üzerinde etki gücüne sahiptir. Bu nedenle öğrenilmiş çaresizliğin okul ve öğretmen akademik iyimserliğini düşüreceği tahmin edilmektedir. Literatürde her iki değişkenle ilgili yapılmış çalışmalar bulunmakla beraber, iki değişkenin birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmadaki her iki değişkenin de öğrenme ile yakından ilgili olması ve iki değişken arasındaki ilişkiye dair sonuçların okullardaki öğrenme sürecini daha etkili olacak şekilde düzenleyebilecek olması araştırmayı önemli hale getirmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların ilgili araştırmacılara ve uygulayıcılara önemli fikirler vereceği söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik algıları ile akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu nedenle araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen akademik iyimserlik algıları ne düzeydedir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin okul akademik iyimserlik algıları düzeydedir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve akademik iyimserlik algıları cinsiyet, kıdem, okuldaki hizmet süresi, eğitim durumu, okul türü, okulun sosyo-ekonomik durumu, okulun akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları ile akademik iyimserlik algıları arasında ilişki var mıdır?
6. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Öğretmenlerin okullarda etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmeleri, motivasyonel olarak kendilerini ve öğrencilerini destekleyebilmeleri için öğrenilmiş çaresizlik hissinden uzak olmaları gerekir. Bireylerin deneyimleri sonucunda sürekli ulaştıkları başarısızlıklar veya yaptıkları işlerde kendi kontrollerinin olmadığına dair besledikleri inançlar onları kaçınma ve geri çekilme davranışlarına itebilir. Birey, sonucu değiştirecek davranışları gerçekleştirme potansiyeline sahip olsa da önceki başarısızlıklarını göz önünde bulundurarak bu davranışları gerçekleştirmekten geri çekilir (Ekinci & Gökler, 2017). Öğrenilmiş çaresizlik bireyin içinde bulunduğu başarısızlık durumundan kurtulmasını engellemekle birlikte onun başka birçok alanda da öğrenilmiş çaresizlik hissetmesine neden olabilir (Aktan & Yay, 2016) Öğretmenin yaşadığı öğrenilmiş çaresizlik; öz yeterlik algısını, motivasyonunu, öğrencilerden beklentisini düşürebilir. Bu da etkili bir öğrenme ortamının önünde büyük bir engel olabilir.

Öğretmenlerin okulda akademik öğrenmeyi merkeze alması, kendi öz yeterliklerine ve bulunduğu grubun yeterliğine inanması, daha iyi bir öğrenme süreci için öğrencilerin ve velilerin elinden geleni yapacaklarına güvenmesi olarak tanımladığımız akademik iyimserlik kavramı da öğrenme sürecini etkileyen önemli bir faktördür. Akademik iyimserliğe sahip öğretmenler, imkân verildiğinde her öğrencinin öğrenebileceğine, öğretim sürecinin daha iyi sonuçlar verebilmesi için velilerin ve öğrencilerin elinden geleni yapacaklarına ve kendi öz

yeterliklerine inanırlar. Öğretmenlerin bu inanca sahip olması akademik çabaları destekleyen davranışları ortaya çıkarır (Kalkan & Dağlı, 2021).

Alan yazın incelendiğinde eğitim bilimleri alanında öğrenilmiş çaresizlik ve akademik iyimserlik değişkenlerinin farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği pek çok araştırma olduğu görülmüştür. Bazı çalışmalarda okul kültürü ile akademik iyimserlik (Yılmaz& Kurşun, 2015); akademik iyimserlik ve öğretmen eğitimi (Woolfolk-Hoy, 2012); akademik iyimserlik ve mesleğe bağlılık (Kurz, 2006); akademik iyimserlik ile öğrenen okul algıları (Uysal, 2021); akademik iyimserlik ile iş doyumunu (Kökseven, 2015); akademik iyimserlik ile mesleki benlik saygısı (Katanalp-Biroğul, 2015); sınıf yönetim becerileri ile akademik iyimserlik (Ergen, Elma, 2020); akademik iyimserlik ile örgütsel bağlılık (Çoban, 2020); paylaşılan liderlik ile okul akademik iyimserliği (Coşkun-Yurtyapan, 2022); örgütsel öğrenme ile akademik iyimserlik (Ay-Işık, 2017); sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik (Uzun, 2014); öğretmenlerin politik yetileri ile akademik iyimserlik (Kurt, 2018); akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı (Smith & Hoy, 2007); duygusal zeka ile akademik iyimserlik (Pakiş, 2020); akademik başarı ile akademik iyimserlik (Nelson, 2012); mesleki tükenmişlik ile akademik iyimserlik (Yalçın, 2013) arasındaki ilişkinin ele alındığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise öğrenilmiş çaresizlik ile motivasyon (Barutçu& Çöllü, 2020); örgütsel eylemsizlik ile öğrenilmiş çaresizlik (Tutar, 2007); karanlık liderlik, duygusal emek ile öğrenilmiş çaresizlik (Öcalır, 2022); öğrenilmiş çaresizlik ile anksiyete ve öfke (Keskin, 2019); örgütsel adalet algısı ile öğrenilmiş çaresizlik (Kaplan, 2019); işe katılım ile öğrenilmiş çaresizlik (Rizvi & Sikand, 2020); öğrenilmiş çaresizlik ile değişime karşı pasif direnç (Aktan & Yay, 2016); öğrenilmiş çaresizlik ile örgütsel öğrenme (Yavaş, 2012); psikoşiddete maruz kalma ve öğrenilmiş çaresizlik (Ural, 2009) arasındaki ilişkilerin ele alındığı görülmüştür.

Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin yüksek olduğu öğretmenlerde akademik iyimserlik düzeyinin düşük olması beklenmektedir. Aynı şekilde öğrenilmiş çaresizlik düzeyi düşük olan öğretmenlerin akademik iyimserliği alt boyutları olan akademik vurgu, güven ve kolektif yeterlik düzeylerinin yüksek olacağı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde öğrenilmiş çaresizlik ile akademik iyimserlik kavramının farklı değişkenlerle ele alındığı araştırmalar olsa da bu iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklayacak bir araştırmaya ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca eğitim bilimleri alanında öğrenilmiş çaresizlik ile yapılan çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunlukla öğrenciler üzerinde yapıldığı, öğretmenlerle yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, yapılan bu araştırmanın öğretmenlerdeki öğrenilmiş çaresizliğin akademik iyimserliği yordayıcı etkisine bir açıklık getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kars il merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca araştırma kapsamında kullanılan Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği, Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği araştırma yapılan konuyu ölçme yeterliliği ile sınırlıdır. Veriler çevrimiçi form uygulanarak ve yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Verilerin güvenilirliği çevrimiçi ortamda ve yüz yüze görüşmelerde elde edilen verilerin güvenilirliğiyle sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin araştırmanın amacına uygun olduğu, araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarında verilen yönergeleri doğru bir şekilde anladığı ve ölçekleri cevaplandırırken samimi ve özenli oldukları, örneklemin evreni temsil etmede yeterli olduğu varsayılmaktadır.

Terim ve Tanımlar

Öğrenilmiş Çaresizlik

Öğrenilmiş çaresizlik, kişinin olaylar karşısında gösterdiği çabanın kişiyi sonuca ulaştırmaması, bu nedenle kişinin korku hissetmesi ve kaygılanması sonucunda durumu kontrol etme isteğinde meydana gelen azalmadır (Deniz & Çömlekçi, 2020).

Akademik İyimserlik

Akademik iyimserlik, öğretmenin öğrenmeyi vurgulayarak, öğrenci ve velilere güvenerek ve kendi yeterliliğine inanarak öğrencinin akademik performansında fark yaratacağına olan inancını ifade eder (Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz, 2008).

Dışsal Kontrol Edilemezlik ve İçsel Kontrol Edilebilirlik

Dışsal kontrol edilemezlik, kişinin deneyimlerinin sonuçlarını kendi dışındaki etkenlerle açıklaması iken içsel kontrol edilebilirlik, kişinin deneyimlerinin sonuçlarını kendi davranışlarıyla açıklamasıdır (Kantar & Kaşdarma, 2021).

Akademik Vurgu

Akademik vurgu; okulda öğrenmenin merkeze alınarak bu yönde davranışlar ve uygulamalar yapılmasına yönelik eğilimi ifade eder (Çalık & Tepe, 2019).

Kolektif Yeterlilik

Kolektif yeterlilik, grubun belirli amaçlara ulaşmak için gerekli aşamaları örgütleme ve yönetmeye dair paylaştıkları inançtır (Bandura, 1997).

Güven

Güven, öğretmenlerin öğrencilerin öğreneceğine ve velilerin öğrencilerin öğrenmesi için gerekli önlemleri alacağına dair beklentisinin yüksek olmasıdır (Kurz, 2006).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Öğrenilmiş Çaresizlik

Öğrenilmiş çaresizlik durum ve olaylar karşısında sürekli başarısızlık yaşanması, istenilen sonuca ulaşamaması, istenmeyen durumların ortaya çıkması sonucunda, herhangi bir çabanın durumu değiştirmeyeceğine dair inancın oluşması ve bu inancın oluşmasıyla gelecekte yaşanacak benzer olaylarda, başarıyı yakalamanın mümkün olmadığına dair fikrin yerleşmesiyle pasifleşmek ve durumu değiştirebilmek mümkün olsa bile kişinin kendine olan güveninin zayıflamasıyla durumu değiştirmek için hiçbir şey yapmamasıdır. Diğer bir deyişle organizmanın sonucu kontrol etmek için yapabileceği davranışları gerçekleştirmemesi ya da bu davranışları öğrenmeyi reddetmesidir (Büyükşahin-Çevik & Gündoğdu, 2015).

Öğrenilmiş çaresizlik üç aşama sonucunda oluşur. İlk aşamada kişi içinde bulunduğu olumsuz durumdan kurtulmak amacıyla çaba göstermiş fakat başarısız olmuştur. Çabaları karşısında başarısız olması kişide çabalarının işe yaramadığı düşüncesini oluşturmuştur. Bu durumun yarattığı olumsuzlukların etkisiyle kişi bundan sonra karşılaşacağı benzer durumlarda da çabasının yetersiz olacağı inancına sahip olacaktır. Sonuç olarak kişi olaylar karşısında çaresizlik hissine kapılır ve bu başarısızlık durumunun gelecekte de süreceğini düşünmeye başlar (Aktan & Yay, 2016).

Öğrenilmiş çaresizliğin temelinde olaylar ve durumlar karşısında kişinin davranış ve çabalarının etkisiz olacağına dair inancı, başka bir ifadeyle algılanan kontrolün azalması yer almaktadır (Karapınar vd., 2014).

Tutar (2007) yaptığı çalışmada öğrenilmiş çaresizlik ve yetersizlik kavramlarının farklılığına değinmiştir. Yetersizlik kavramını insan yeteneklerini aşan bir durum olarak ifade eder. İnsan bir olayın sonucunu değiştirmek için çabaladığı halde o olayın sonucunu değiştiremiyor ise, kişi o olay karşısında yetersiz kalmış demektir. Öğrenilmiş çaresizlikte ise kişinin olayları etkileme gücü olduğu halde kişi yeterli davranış ve çaba göstermemekte, yeteneklerini kullanmamakta ve kendini dış denetleyicilerin kontrolüne bırakmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan bireyler daha önce herhangi bir nedenle ulaşmak istediği sonuca ulaşamayacağı fikrine kendilerini inandırdıkları için, kolayca ulaşabilecekleri bir durumla karşı karşıya kalsalar bile gereken çabayı göstermemektedirler.

Gül ve Oktay (2009) yaptıkları çalışmada öğrenilmiş çaresizliğin davranış ile sonuç arasındaki bağlantısızlığın öğrenilmesi olduğunu ifade etmiştir. Öğrenilmiş çaresizlik bireyde güdüsel (motivational), bilişsel (cognitive) ve duygusal (emotional) alanlarda bozukluklar meydana getirmektedir. Güdüsel alandaki bozukluk istemli davranışların azalması, bilişsel alandaki bozukluk sonuç ortaya çıkarmakta yaşanan zorluk, duygusal alandaki bozukluk ise depresyon olarak kendini gösterir.

Öğrenilmiş Çaresizliğin Tarihçesi

Öğrenilmiş çaresizlikle ilgili ilk çalışmaları Martin Seligman 1960'lı yılların sonlarında Pensilvanya Üniversitesi'nde köpekler üzerinde yaptığı deneylerle başlatmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik kavramını ilk kez kullanan Seligman ve Maier(1967), bireylerin bir davranış gerçekleştirdikleri sırada bu davranışların engellenmesinin sonucunda olumsuz tepki ile karşılaşabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durumu yaşayan birey, verdiği tepkilerde başarısız olur ve böyle bir durumla tekrar karşılaştığında yine başarısız olacağını düşünerek tepki vermekten kaçınır (Yücelen, 2022).

Seligman ve arkadaşları (1967) öğrenilmiş çaresizliği modellemek için yaptığı çalışmada köpekleri “kaçma”, “çaresizlik” ve “kontrol grubu” olarak adlandırılan üç gruba ayırmış ve iki aşamalı bir deney gerçekleştirmiştir. Deneyin ilk aşamasında, kaçma ve çaresizlik grubundaki köpekler birer birer alınmış ve deney ortamına konulmuştur. Köpeklere şok verileceğine dair hiçbir işaret olmadan şok verilmiştir. Bu aşamaya deney grubundaki köpekler dâhil edilmemiştir. Kaçma grubundaki köpekler deney ortamındaki düğmeye burunlarıyla dokunduklarında şokun durmasını sağlayabiliyorken, çaresizlik grubundaki köpeklerin şoku engelleyebilmesi için hiçbir yol sunulmamıştır. Kaçma grubunda bulunan köpekler birkaç denemeden sonra burunlarıyla düğmeye basarak şoktan kurtulabileceklerin öğrenmişlerdir.

İlk aşamada kaçma grubundaki köpekler şok verilmesini engelleyebileceklerini öğrenmişken çaresizlik grubundaki köpekler şoktan kaçmak için bir yol olmadığını öğrenmişlerdir. Daha sonra deneyin ikinci aşamasına geçilmiştir. İkinci aşamada deney, iki bölmeden oluşan bir alana ayrılmıştır. Bu alanda köpeklere ilk aşamadan farklı olarak şokun geleceğine dair uyarıcı niteliğinde bir ışık kullanılmıştır. Uyarıcı verildikten sonra köpeklere altmış saniye içerisinde diğer bölmeye atlayarak kaçma şansı verilmiştir. Bu süre içerisinde diğer bölmeye geçmeyen köpekler şoka maruz kalmaya devam etmiştir.

Deneyin ikinci aşamasında kaçma ve kontrol grubundaki köpekler kısa süre içerisinde şoktan kurtulabileceklerini öğrenmişlerdir. Çaresizlik grubundaki köpekler ise şoktan kurtulabilecekleri halde bir önceki aşamada şoktan kaçmayı öğrenemedikleri ve olumsuz

sonuçlarla karşılaştıkları için bu aşamada şoktan kurtulmak için herhangi bir tepkide bulunmadan şokun bitmesini beklemişlerdir.

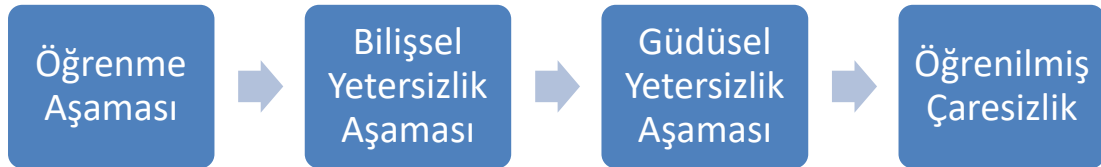
Yapılan bu deneyin sonucunda, çaresizlik grubunda bulunan köpeklerin ilk aşamada şoktan kurtulmak için verdikleri tepkinin sonucu değiştirmeyeceğini öğrenmesi sonucunda ikinci aşamada tepkisiz kalmaları Seligman ve arkadaşları tarafından öğrenilmiş çaresizlik olarak adlandırılmıştır (Seligman & Maier, 1967; akt. Keskin, 2019).

Öğrenilmiş Çaresizlik Modelleri

Seligman ve Arkadaşlarının Çaresizlik Modeli

Maier ve Seligman'ın (1976) çaresizlik modelinde öğrenilmiş çaresizliğin nasıl ortaya çıktığı ve sonuçları üzerinde durulmuştur. Bu modele göre kişi olayların sonucunu kontrol edemeyeceğini öğrenir ise, bu öğrenme sonucu güdüsel, bilişsel ve duygusal alanlarda problemler yaşamaktadır. Bu problemler sonucunda ise kişinin davranışları ve olaylar karşısındaki tutumu olumsuz anlamda etkilenmektedir. Kişinin bu olumsuz durumdan kurtulmak için bir tepkide bulunmaması güdüsel yetersizlik kavramını çağrıştırmaktadır. Yaşanan bu durum insanların başarılı olabilecekken onlara engel olmakta ve tepkisiz kalmalarına neden olmaktadır (Çelebi, 2018).

Şekil 1. Seligman ve Arkadaşlarının Çaresizlik Modeli



Seligman ve arkadaşlarının çaresizlik modeline göre, kişi öğrenme aşamasında davranışlarının sonucunda amacına ulaşamadığını görür. Bilişsel yetersizlik aşamasında davranışlarının sonuçlarını kontrol edemeyeceğine dair bir inanç geliştirir. Güdüsel yetersizlik aşamasında, davranışlarının sonucunu kontrol edemeyeceğini düşündüğü için eylemde bulunmaz. Nihayetinde öğrenilmiş çaresizlik duygusu ile karşı karşıya kalır.

Abramson ve Arkadaşlarının Çaresizlik Modeli

Abramson ve arkadaşları Seligman'ın çaresizlik modelinde bireysel farklılıkların göz ardı edildiğini öne sürmüştür. Abramson'a göre Seligman, aynı durumla karşı karşıya kalan bireylerden bir kısmının olumsuz duygulara kapılarak mücadele etmeyi bırakırken, bir kısmının neden durumu değiştirmek için mücadele ettiklerini açıklayamamıştır. Bu nedenle Abramson

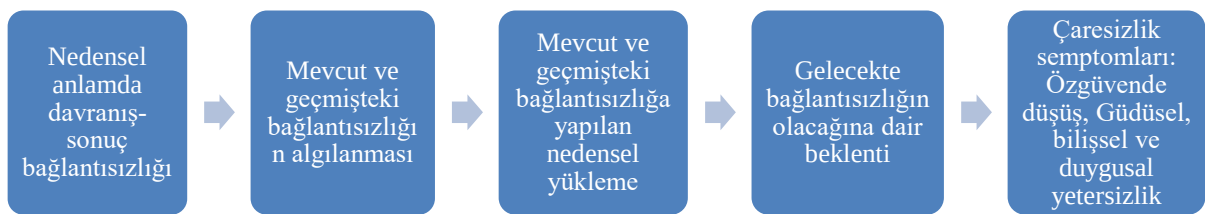
ve arkadaşları yeni bir model geliştirmiştir. Modeli Seligman'ın modelinden ayıran en önemli özellik nedensel yükleme kavramıdır.

Nedensel yükleme kavramı, bireylerin istedikleri sonuca ulaşamamasının nedenlerini dair yaptıkları değerlendirmelerdir. Nedensel yüklemeler 3 boyuttan oluşur. Bunlar; denetim kaynağı, değişmezlik ve genel/özel boyutlardır. Denetim kaynağı boyutunda, bireyin istediği sonuca ulaşamamasının kendi çaba ve yeteneklerine mi yoksa dış faktörlere mi bağlı olduğu sorgulanır. Bu boyutta asıl olan çaresizliğin içsel mi yoksa dışsal bir durum mu olduğudur. Değişmezlik boyutunda, birey yaşadığı çaresizliğin gelecekte de devam ederek sürekli hale geleceğiyle ilgili düşünülmektedir. Eğer birey bu durumun hiçbir zaman değişmeyeceğini düşünürse, çaresizlik sürekli bir hal alır. Bu boyutta birey bilişsel, güdüsel ve duygusal yetersizliği yoğun bir şekilde hissetmektedir.

Son boyut olan genel/özel boyutta ise; birey çaresizlik duygularını sadece bir durum karşısında mı yoksa diğer durumlarda da mı yaşadığına karar verir. Birey yaşadığı başarısızlığı tüm durumlarda yaşayacağına inanırsa çaresizlik hissi kalıcı hale gelir.

Abramson vd. (1978), ise öğrenilmiş çaresizliği dört aşamalı bir model olarak tanımlamışlardır. İnsanlar istedikleri sonuca varamadıklarında geçmişteki benzer durumlarda yaşadıkları başarısızlıkları hatırlamakta ve aynı başarısızlığa tekrar düştüklerini düşünmektedirler. Sonuçları kontrol edemediğini deneyimleyen kişiler, geçmişteki ve bugündeki başarısızlıklarını değerlendirdikleri zaman bu başarısızlığın gelecekte de devam edeceğini düşünürlerse bu kişilerde çaresizlik belirtileri görülebilir. Başka bir ifadeyle sonuç üzerinde kontrol sahibi olmadığını düşünmek ve ulaşılan sonuçların nedenlerine ilişkin yapılan açıklamalar çaresizliğin ortaya çıkmasında önemli bir yere sahiptir. Abramson ve arkadaşlarının çaresizlik modeli aşağıdaki şekilde özetlenmiştir (Çelebi, 2018).

Şekil 2. Abramson ve Arkadaşlarının Çaresizlik Modeli



Öğrenilmiş Çaresizliği Etkileyen Faktörler

Cobutoğlu (2022) çalışmasında bireylerin öğrenilmiş çaresizlik yaşamada birçok etken olduğunu ifade etmiştir. Bu etkenler bireysel, toplumsal, çevresel ve örgütsel alanlar gibi birçok alanda ele alınabilir. Bu bağlamda baktığımızda kişinin karakteristik özellikleri, kendisine dair

algısı (bireysel); içinde bulunduğu toplumun kültürü, gelenek ve görenekleri, toplum tarafından uygulanan baskı, toplumdaki roller ve cinsiyetçi tutumlar (toplumsal), İnsanların desteğini alamamak ve çevre tarafından anlayışla karşılanmamak (çevresel); çalışma hayatında üstlerin baskıcı ve olumsuz tutumu (örgütsel) gibi etkenler öğrenilmiş çaresizliğin nedenleri arasında gösterilebilir.

Bireylerin öğrenilmiş çaresizlik yaşamasında bireysel özellikleri etkili olabileceği gibi çalışma hayatlarında karşılaştıkları bazı nedenler de etkili olabilmektedir. Cinsiyet, bireyin benlik algısı gibi nedenler içsel nedenler olarak gösterilirken çalışma hayatında karşılaştıkları nedenler örgütsel nedenler olarak isimlendirilir. Bireylerin öğrenilmiş çaresizlik yaşamasına neden olabilecek örgütsel nedenler arasında; bürokratik yapı, çalışanlara yetki verilmemesi, çalışanların yönetime katılmasına fırsat tanımaması gibi nedenler yer alır. Bu nedenlerin yanında örgüt içerisinde kontrol odağına sahip olmamak, iş hayatında kullanılan yeni teknolojiler ve örgütte yeni öğrenmelerin kısıtlılığı gibi etkenler de öğrenilmiş çaresizlik yaşanmasında etkili olabilmektedir.

Bireysel Faktörler

- Cinsiyet: Kümbül (2002) çalışmasında yapılan araştırmalardan yola çıkarak öğrenilmiş çaresizlik yönünden kadınların erkeklere göre daha duyarlı olduğunu ifade etmiştir. Çalışma hayatında erkeklerin karşılaştıkları zorluklarla mücadele etme isteği yüksekken, kadınların zorluklara karşı daha dayanıksız olduğu ve çaresizlik yaşama ihtimalinin daha yüksek olduğu ileri sürülmüştür.
- İyimserlik/Kötümserlik: İyimser bireyler sorunlarla karşı karşıya kaldıklarında sorunun çözüleceği yönünde bir beklentiye sahip olurken, kötümser bireylerin sorunla baş edilebileceğine dair beklentisi düşüktür. Bu nedenle kötümser bireylerin iyimser bireylere göre çaresizlik yaşama ihtimali daha yüksektir (Tuna, 2018).
- Öz yeterlilik: Bireyin karşılaştığı durumlarda başarılı olacağına dair kendine olan inancıdır. Öz yeterliliği yüksek olan bireyler hedefleri yolunda ilerlerken karşılaştıkları zorlukları aşabileceklerini düşünürken, öz yeterliliği düşük olan bireyler ise karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebileceği inancına sahip değildir. Bu durum öz yeterliliği düşük bireylerin öz yeterliliği yüksek bireylere göre daha fazla çaresizlik yaşama ihtimalinin olduğunu gösterir (Tuna,2018).
- Yükleme Şekli/Teorisi: Bireyin bir durumun sonuçlarını kendi davranışlarına ve tutumlarına dayandırmasına içsel yükleme, kendi dışındaki faktörlere yüklemesine ise dışsal yükleme denir.

Tutar'a (2007) göre kişinin içsel kontrol odağı güçlü ise, kişi hedeflediği sonuca ulaşmak için daha fazla deneme yapmakta ve başarılı olmak için daha çok zaman harcamaktadır. İçsel kontrol odağı güçlü olan insanlar, dışsal kontrol odaklı insanlara göre olumsuzlukları hemen kabullenmemekte, olumsuz durumu değiştirmek ve hedefledikleri şeye ulaşmak için daha fazla çaba göstermektedirler. İçsel kontrol odaklı insanlar çevre ve diğer faktörlere karşı daha bağımsız davranabilirler ve öz saygı bilinçleri dışsal kontrol odaklı kişilere göre daha gelişmiştir.

Örgütsel Faktörler

- Kontrol olanağının olmaması: Kontrol kavramı, çalışanların kendi mevcut görevlerine ilişkin sorumluluklarının artmasıyla ilgili bir durum olarak ifade edilmektedir. Çalışanlar görevlerini yerine getirirken inisiyatif kullanabildiklerinde yaptıkları işlerde kontrol sahibi olduğu hissine daha çok sahip olacaklardır. Çalışanların kontrol olanağının düşük düzeyde olması ise görevleri karşısında pasif ve çaresiz kalmalarına ve karşılaştıkları sorunlarda kolay pes etme eğiliminde olmalarına yol açmaktadır. Bu durum zamanla çalışanlar üzerinde stres oluşturarak öğrenilmiş çaresizlik gibi sorunlara neden olabilmektedir (Öcalır, 2022).
- Bürokrasi: Örgütün aşırı bürokratik bir yapıya sahip olması örgütteki iletişim ve bilgi akışını güçleştirmektedir. Örgütteki katı bir hiyerarşi sisteminin olması çalışanları pasifleştirir, denemesine, öğrenmesine engel olur ve hata yapmaktan korkmasına neden olur. Dolayısıyla örgütlerde bireylere özerklik tanınmadığı ve her şeyin bürokratik sistem içerisinde çözüldüğü örgütlerde çalışanlar öğrenilmiş çaresizlik duygularını yoğun bir şekilde yaşar.
- Çalışanların Yetkilendirilmemesi: Yöneticilerin çalışanlarına inisiyatif alma hakkı tanınması, onların kendi kendilerini yönetmesine izin vermesi, onların yeteneklerini kullanabilmesi için belli bir otorite hakkının verilmesi olarak tanımlanabilir (Kocabaş & Karaköse, 2006). Çalışanları yetkilendirmemek kontrol ve bağımsızlık duygusunu azaltacağı için bu durum çalışanlarda öğrenilmiş çaresizlik yaşama ihtimalini arttıracaktır (Tuna,2018).
- Kısıtlı öğrenme olanakları: Örgüt içerisinde çalışana kendini geliştirmesi için fırsat verilmemesi ve farklı öğrenme olanaklarının sunulmaması çalışanın öğrenilmiş çaresizlik yaşamasına neden olabilir.

Öğrenilmiş Çaresizlik Sonuçları

Öğrenilmiş çaresizlik sonuçlarını Hovardaoğlu (1986) 3 başlık altında incelemiştir.

- Güdüsle değişmeler, kişinin istediği sonuca ulaşmak için gereken davranışları göstermemesidir. Davranışının sonuç üzerinde etkili olmayacağını öğrenen bireyin güdülenmesinde bir azalma meydana gelir. Bunun sonucunda birey gelecekte benzer durumlarla karşılaştığında istediği sonuca ulaşmak için istekli olmayacak ve geri çekilecektir.
- Bilişsel değişmeler, bireyin olaylar üzerindeki kontrol gücüne olan algısının zayıflaması sonucu oluşmaktadır. Birey bir olay karşısında kontrol gücünün olmadığını öğrendiğinde sonraki meydana gelen olaylarda da bu kontrol edememe beklentisini geliştirecektir. Bu beklenti içerisine giren birey olayları kontrol edebilecek olsa bile çaba gösterme ihtimali azalacak ya da tamamen ortadan kalkacaktır. Böyle bir beklentiyle hareket eden bireyin sonucu kontrol edebileceğini öğrenme ihtimali zorlaşacak ya da hiç mümkün olmayacaktır.
- Heyecansal değişmeler ise bireyin fizyolojisinde meydana gelen değişimleri ifade eder. Yapılan araştırmalar davranışının sonucunu kontrol edemeyen bireyin kan basıncında artma, kalp ritminde hızlanma ve bozulmalar meydana geldiğini göstermektedir.

Bazı araştırmacılara göre (Peterson vd., 1993) öğrenilmiş çaresizlik ve depresyon sonuçları birbirine benzemektedir. Depresyonun ortaya çıkardığı iştahta azalma, uykusuzluk, norepinefrin ve seretonin eksikliği gibi sonuçların öğrenilmiş çaresizlik yaşandığında da ortaya çıktığı görülmektedir. Alan yazında doğrudan test edilmemekle birlikte, öğrenilmiş çaresizliğin nöro-kimyasal alanda azalmalara neden olduğu ve bunun beden ve zihin sağlığını olumsuz etkilediği yönünde kanı bulunmaktadır (Tayfur, 2011).

Bazı araştırmacılar öğrenilmiş çaresizlikle depresyonun benzerliğine dikkat çekmişlerdir. Davranışlarıyla sonuçları arasında bağlantı kuramayan bireyler çaresizlik duygusunu yaşarlar. Araştırmacılar bu çaresizlik duygusunun depresyona neden olabileceğine dikkat çekmiştir. Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan bireylerde depresyonla birlikte, tükenmişlik, stres, düşük benlik algısı ve yetersizlik duygularına rastlanabilir.

Ampirik olarak test edilmese de, çaresizliğin üretkenlik ve kaliteyi düşürmekle beraber, işten ayrılma ve devamsızlık gibi fiziksel geri çekilme, sessiz kalma ve inisiyatif almama gibi pasif davranışlar ortaya çıkardığını söylemek mümkündür (Tayfur, 2011).

Öğrenilmiş çaresizliğin olumsuz sonuçlarını gözlemlediğimiz bir başka alan ise çalışma hayatıdır. Çavuşoğlu (2007) öğrenilmiş çaresizliğin temel noktasında, bireyin tercih hakkını kullanmaması olduğunu ifade etmiştir. Başka bir ifadeyle birey sonucu değiştirebilecek etkisi olan çabaya sahipken bunu kullanmak istemez. Birey çaresizliği kabullenir ve yılgınlık içerisine girer. Bireyin sonucu değiştirecek çabayı ortaya çıkaramaması birey üzerinde başta stres olmak üzere başka psikolojik rahatsızlıklara ve depresyona neden olabilmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan bireyin bir kurumda çalıştığını düşündüğümüzde, birey aktif bir çaba göstermeyen davranışlar sergileyerek sağlıklı işleyen bir kurumsal yapının oluşmasını engelleyecektir.

Öğrenilmiş çaresizliğin çalışanlar üzerindeki etkisi aşağıda özetlenmiştir(Öcalır, 2022; Kümbül, 2002):

- **Yabancılaşma:** Yabancılaşma kişinin insana özgü olan her şeyle bağının yitilmesi olarak ifade edilmektedir. Kurumlarda kontrol hissine sahip olamayan kişiler güçsüz olduklarını düşünmesi sonucunda çaresizlik davranışları sergileyerek işlerine ve çalıştıkları kuruma yabancılaşmaktadırlar. Çalışanlara örgüt içerisinde söz hakkı ve yetki verilmemesi, inisiyatif almalarına fırsat verilmemesi çalışanlarda kontrol hakkına sahip olmadığı hissini uyandıracaktır. Kontrol hakkının olmadığını düşünen çalışan öğrenilmiş çaresizlik duygusuyla örgüte ve işe yabancılaşacaktır.
- **İş Doyumsuzluğu:** Bireyin çalıştığı işten, çalışma koşullarından ve işin özelliklerinden memnun olmama durumunu ifade eder. Çalışanların işlerini sevmesi, yaptıkları işin değerli olduğuna inanmaları ve istedikleri sonuçlara ulaşması iş doyumunu arttıran etmenlerdir. Öğrenilmiş çaresizlik görülen çalışanlarda yetersizlik ve başarısızlık kaygılarının yoğun olması çalışanların işlerini severek yapmasında ve iş doyumunu sağlamalarında psikolojik bir engel oluşturacaktır.
- **Tükenmişlik:** Yaşanan öğrenilmiş çaresizlik sonucu ortaya çıkan, fiziksel, zihinsel ve duygusal alanlarda yaşanan ve kişiden kişiye değişiklik gösteren bir sendromdur. Bu sendroma sahip kişilerde kronik yorgunluk ve bitkinlik, başarısızlık hissi, öz saygı ve öz güvende azalma, kuruma duyulan ilginin azalması veya kaybı gibi belirtilere rastlanabilir.
- **Devamsızlık:** Çalışanın çalışması gereken zamanlarda işine gelmemesidir. Örgüt içinde üst yönetimin çalışanın kendi görevlerindeki kontrol hakkını engellemesi sonucunda, çalışan devamsızlığı bir kaçış noktası olarak görebilir. Bu durumu

öğrenilmiş çaresizlikle bağdaştırıp şu şekilde yorumlamak mümkündür: “Bireyin işinde bireysel kontrolünü kaybetmesi sonucu yaşayacağı olumsuz durum ile aktif bir şekilde (örneğin, işten çıkararak veya yönetime muhalif olarak) baş etmeye çalışmaktansa, devamsızlıkta bulunma gibi pasif bir yol seçmesidir.

Okulda Öğrenilmiş Çaresizlikle Baş Etme Yolları

Öğrenilmiş çaresizlik yaşanan ve bu konuda farkındalık geliştirilemeyen okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin potansiyellerini ortaya koyamadığı, motivasyonun düşük düzeyde olduğu, öğrencilerin ve öğretmenlerin yeni deneyimlere karşı isteksiz ve ön yargılı olduğu ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturulamadığı görülmektedir (Taş & Deniz, 2018).

Öğretmenlerin, öğrenilmiş çaresizlik ile karşılaştığında bunun farkında olması ve bu hisle baş etmek için stratejiler geliştirmesi eğitim sürecinin verimli bir şekilde devamı için önemlidir. Öğretmenin öğrenilmiş çaresizlik ile başarı arasındaki ilişkiyi kavraması, öğrenci için derse ve okula yönelik özgüven geliştirecek uygulamalar yapmasını sağlayacak böylelikle öğretmenin mesleki öz yeterliği de artacaktır (Ekinci & Gökler, 2017).

Öğrenilmiş çaresizliğin kabullenme boyutunda iş gören sorumluluk almasına ve çabalamasına rağmen olumsuz koşulları değiştiremediği için olaylar karşısında geri çekilme yoluna gider. Kurumlarda çalışanların öneri ve uyarılarını dikkate almamak, örgüt kültürünü önemsememek, iş kurallarını ve düzenlemeleri dikkate almamak, örgütte çalışanların ne kadar çabalarlarsa çabalasınlar emeklerinin boşa gideceği fikrini yaratacaktır. Bu durumda çalışan öğrenilmiş çaresizlik yaşayarak kabullenme yoluna gidecektir. Bu durum çalışanı farklı iş arayışlarına itecektir, bununla birlikte örgütteki kariyer beklentisi oluşmayacağı için bir süre sonra işten ayrılma gibi durumlar da görülebilecektir (Gönül & Demir, 2020).

Üzümlü (2022) yaptığı çalışmada çaresizlik duygusunun örgütsel yansımalarını şu şekilde ifade etmiştir. Çaresizlik yaşanan kurumlar, çalışanları karamsarlığa sürükler, çalışanların başarılarını engeller, iş yerindeki ilişkileri zedeler ve çalışanların eş güdümlü çalışmasını engeller. Fakat çaresizlik de insanın kazandığı diğer deneyimler gibi öğrenilen bir kavramdır. Dolayısıyla yanlış ya da eksik edinilen bilgiler nasıl ki doğru bilgi ile değiştirilebiliyorsa, öğrenilmiş çaresizliğin yarattığı geri çekilmeyi motivasyonel yöntemlerle alt etmek mümkündür. Kurumlarda öğrenilmiş çaresizliğin azaltılması için bu konuda farkındalık geliştirecek eğitimler yapılmalı, çalışanların olumsuz davranışlarının kaynağı doğru bir şekilde tespit edilmelidir.

Öğrenilmiş çaresizliğin ortadan kaldırılması için ilk olarak bu konuda farkındalık geliştirmiş olmak gerekir. Farkındalığı yüksek olan birey çözümün kendinde olduğunun

bilincindedir. Bu bilinçte olan kişi, çaresizliğin öğrenme sonucu meydana geldiğini bildiği gibi bundan kurtulmanın da öğrenme sonucunda gerçekleşeceğini bilir. Öğrenilmiş çaresizliğin ortadan kalkması için gerekli olan unsurlar arasında farkındalık dışında istek, inanç ve çaba gelir. Çabanın sonuca ulaştırması kişiyi özgüvene kavuşturacaktır (Orhan & Udul, 2016).

Ural (2009) yaptığı yüksek lisans çalışmasında öğrenilmiş çaresizlikle baş etmede bazı önerilerde sunmuştur. Kişinin olaylar karşısındaki kontrol algısı arttırılmalıdır. Çalışana çalıştığı kurumda daha çok yetki imkanı verilmeli, sorumluluk alma ve başarıma duygusu yaşamasına fırsat verilmelidir. Bu şekilde çalışanın iş doyumunu yükselecek ve olaylar karşısındaki kontrol algısı artacaktır. Sonuç olarak ise kontrol algısının düşük olmasının yarattığı tatminsizlik ve tükenmişlik hissi azalacaktır. Kurumlarda çalışanların kararlara katılımı sağlanmalı ve verdikleri kararlar dikkate alınmalıdır. Kurumda çalışanların bilgi alışverişinde bulunabileceği ortamlar oluşturulmalı, çalışanların öğrenme imkânları arttırılmalıdır. Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan çalışanların yaptığı yükleme şekillerinin içsel kontrol odaklı olması sağlanmalıdır. Dıştan kontrol odaklı olan kişileri rahatsız eden olayların sonucunu kontrol etme gücüne sahip olmadığı fikri, kişinin içsel kontrol odaklılığı geliştirilerek değiştirilebilir. Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan içsel kontrol odaklı insanlarda ise yaşadıkları çaresizliğin nedeni olarak kendilerini görecekları için öz yeterlilik algısını geliştirme yoluna gidilebilir. Çalışanların karamsarlıktan kurtulup olumlu bir bakış açısı geliştirmeleri sağlamak yaşanan öğrenilmiş çaresizliği azaltacaktır. Kişilerin özgüven, öz yeterlilik ve dayanıklılık özellikleri güçlendirmek öğrenilmiş çaresizlik karşısında mücadeleyi arttıracaktır. Kişilerin davranışları ile olayların sonuçları arasındaki ilişkiyi gerçekçi bir pencereden görmeleri ve bunlarla baş etme stratejileri geliştirmeleri kişilerin öğrenilmiş çaresizlik hissine karşı daha dayanıklı olmasını sağlayabilir. Kişinin önceki hatalarından ders alması eksik ve yanlış yönlerinin farkında olması ve bunları iyileştirmeye çalışması öğrenilmiş çaresizliğin azalmasını ve ortaya çıkmamasını sağlayabilir.

Akademik İyimserlik Tanımı

Akademik iyimserlik, öğretmenlerin bilimsel bilgi ışığında, öğrencilerin ve velilerin desteğini alarak karşılaşacakları zorluklarla baş etme güçlerine inanarak öğrencilerin akademik anlamda gelişimi yönündeki olumlu beklentileridir (Uzun, 2014).

Öğretmenin akademik iyimserliği farklı boyutlardan oluşan bir kavramdır. Woolfolk Hoy ve diğerlerine (2008) göre öğretmenlerin akademik iyimserlik duyguları; birbiriyle yüksek derecede ilişkili olarak öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını, öğrenci ve velilerin öğretmene desteğini ve öğrencilerin ilgisini çekecek ve olumlu bir akademik ortam oluşturma çabasını

içeren üç gizil boyuttan oluşur. Bu üç boyut birbirlerine işlevsel olarak bağlıdır (Ergen & Elma, 2020).

Akademik iyimserliği yüksek düzeyde olan öğretmenler, öğrencilerinin bireysel farklılıklar taşıdıklarını, fırsat verilmesi halinde tüm öğrencilerin var olan potansiyelini yansıtabileceğini, öğrenci başarısı için öğrencilerin ve ailelerinin vereceği desteğin önemli olduğunu ve veli ile iş birliği yapılması gerektiğini düşünmektedir (Yılmaz & Kurşun, 2015).

Hoy ve diğerleri (2006) yaptığı çalışmada akademik iyimserlik kavramının üç boyuttan oluştuğu ve bu üç boyutun birbiri ile sıkı bir ilişki içinde olduğu fikrini ileri sürmüşlerdir. Bunlar akademik vurgu, güven ve kolektif yeterliktir. Bu boyutlar Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3. Akademik İyimserlik Boyutları (Hoy ve diğerleri, 2006).



Akademik iyimserliğin alt boyutları kendi başlıkları altında farklı anlamlara gelse de ortak noktalarda birleşen kavramlardır. Çünkü öz yeterliği yüksek düzeyde olan bir öğretmenin başarılı olabileceğine dair inancı sınıfta güven ortamı yaratmasını kolaylaştıracaktır. Böylelikle öğretmen hem kendisine hem de öğrencilerinin başarılı olabileceğine dair olan motivasyonunu yükseltecektir. Sonuç olarak akademik vurgu diye adlandırılan yüksek hedeflere ulaşma arzusu sınıf ve okul ortamında yaratılmış olacaktır. Bu üç alt boyut birbirini tamamladığı ve desteklediği sürece istenilen akademik eğitim ortamı sağlayacaktır (Aydın, 2019).

Akademik İyimserlik Alt Boyutları

Akademik Vurgu

Akademik vurgu boyutu; okulda öğrenmenin merkeze alınarak bu yönde davranışlar ve uygulamalar yapılmasına yönelik eğilimi ifade eder (Çalık & Tepe, 2019). Akademik vurgu, akademik anlamda en iyiye ulaşmayı amaçlayan ve akademik başarı için çaba gösteren bir okulu kapsamaktadır. Öğrencilerin akademik ilgisini arttırmak ve eğitimi önemsemelerini sağlamak amacıyla akademik hedefler öğrenciler için düzenlenir, öğrenme ortamı ciddi ve düzenlidir; öğrenciler çalışmalarını gerçekleştirirken yüksek motivasyona sahiptirler (Hoy vd., 2006).

Akademik vurgunun birçok ülkedeki karşılığı okulların başarı düzeyidir. Öğretmenlerin öğrencilerini akademik olarak çalışmaları konusunda motive etmesi, onlara akademik meşguliyet vermesi olarak açıklanır. Öğretmenin bu davranışı öğrencilerin okulda kaliteli zaman geçirmesi yönünden çok önemlidir. Akademik vurgu yönü güçlü olan öğretmenler okulda geçirdiği zamanı en verimli şekilde kullanan öğretmenlerdir (Woolfolk, 2010; akt. Pakiş & Deniz, 2020).

Okullarda akademik başarının bir hedef olması ve okulun bu amaçlar doğrultusunda eylemlerde bulunması okulda akademik vurguya önem verildiğinin kanıtıdır. Akademik vurgunun güçlü olduğu okullarda süreç öğretmen ve yöneticilerin iş birliği içinde çalışması ve öğrenciye rehberlik edilmesi gibi hizmetlerin sağlanması yoluyla ilerler. Aynı şekilde öğretmenler de kendi açılarından akademik hedeflere sahiptir. Mesleki anlamda kendilerini geliştirmek amacıyla kurslara ve seminerlere katılım sağlamak isteyebilirler. Yöneticilerin öğretmenlere bu konuda destek olarak kendilerini mesleki anlamda geliştirmeleri sağlanmalıdır (Altınmakas -Semizler, 2021).

Kolektif Yeterlik

Öz yeterlik, öğretmenin öğrencilerinin akademik gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayacağına ve böylece akademik gelişimlerini destekleyeceğine dair kendine güvenmesi ve kendini yeterli hissetmesidir. Okul ortak yeterliliği ise okulda görev yapmakta olan öğretmenlerin bu sürece yönelik algılarının bütünü olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle, tüm öğretmenlerin akademik alanda kendilerine güvenmeleri, kendilerini yeterli hissetmeleri ve öğrencilerinin başarılı olmaları için onlara rehberlik edebileceklerine inanmaları olarak ifade edilebilir (Altınmakas-Semizler, 2021).

Bireyin davranışlarını yönlendiren şey kendisine ilişkin oluşturmuş olduğu inançlardır. Buda, kişinin kendi potansiyeline dair farkındalık geliştirmesiyle doğrudan ilişkilidir. Kişinin kendisi için oluşturmuş olduğu ve davranışlarına yön veren bu inançlar, sosyal öğrenme kuramının temel kavramı olan "öz-yeterlik inancı" ile açıklanmaktadır. Öz yeterlik inancı kavramını, öğretmenlik açısından ele aldığımızda, öğretmenlik mesleğini yerine getirirken gereken görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için kişinin sahip olması gereken bilgi, beceri, anlayış ve tutumlar olarak ifade edebiliriz (Kökseven, 2015).

Öğrenci başarısını arttırmada kendilerini yeterli hisseden öğretmenler sorumluluk almaktan ve girişimde bulunmaktan çekinmezler. Bu öğretmenler kendi yeterliliklerinden emin olduklarından dolayı başaramama endişesi taşımazlar. Başarılı olacaklarına inandıkları için başarıya giden yola çıkmakta çekingenlik göstermezler. Başarılı olmak için gereken bütün unsurları bir araya getirtmek için çabalarlar. Öğrencilerin başarıya ulaşmaları için planlar yapar

ve bu planların hayata geçirilmesi için çaba gösterirler. Olası sorunlarla baş etme konusunda kendilerine olan güvenleri onları sorunun üzerine gitmek için cesaretlendirir (Ergen, 2016).

Kişinin öz yeterlik hissinin güçlü olması, o kişinin aynı ölçüde çaba, ısrar ve direnç göstermesini sağlar. Aynı zamanda kişinin kendine ait yeterlik inancı, düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini de etkiler. Öz yeterliği düşük insanlar, gerçekçi değerlendirmeler yapamaz, olayların görüldüğünden zor olduğunu düşünür ve her şeye dar bir görüş açısından bakarlar ve karşılaştıkları problemleri çözemezler. Fakat öz yeterliği yüksek olan insanlar karşılaştıkları zor olay ve işlerde rahatlık duygusuyla beraber daha güçlü ve güvenli davranışlar gösterirler (Kurt, 2018).

Güven

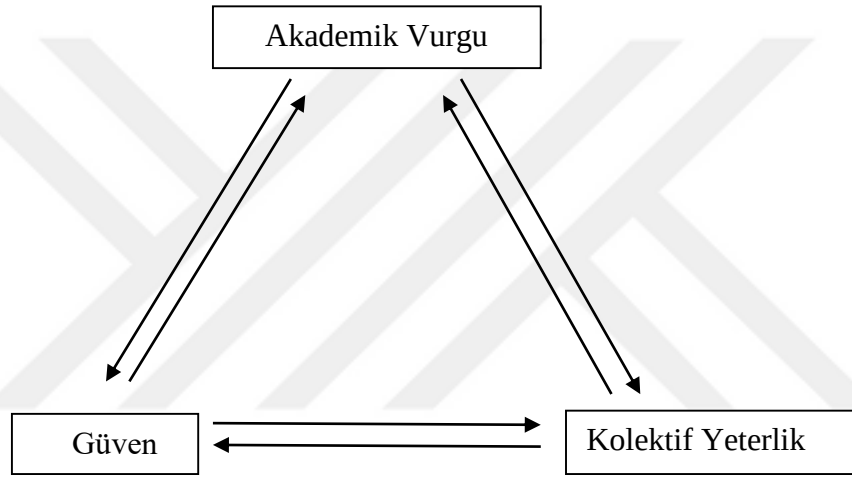
Öğretmenin veli ve öğrencilere duyduğu güven, ortak öz yeterlilik ve akademik vurgu ile birlikte öğrenci başarısında üçüncü bir okul özelliğidir. Güven öğrenciler arasında olumlu ilişkiler yaratmak ve bunları en üst seviyeye çıkarmak için gereken önemli bir unsurdur. Öğretmenler okulda güvenli bir ortam yarattıklarında, öğrenciler karşılaştıkları fırsatları daha iyi değerlendirmekte ve hatalarından ders çıkarırken kendilerini daha rahat hissetmekte ve veliler de öğretmenlerin çocukları için en uygun ortamı yarattıklarını düşünerek motive olduklarına inanmaktadırlar. Öğretmenle oluşturulan güven ilişkisi sonucunda öğrenciler kendi performanslarını en iyi şekilde yansıtabilmekte ve öğrenme için daha istekli hale gelmektedirler (Yıldız, 2011).

Öğretmenlerin yeterlik inancının ve akademik vurgu düzeyinin yüksek olmasıyla beraber, öğrenci ve velilerle güvene dayalı ilişkiler kurmaları gerekmektedir. Güven bir ilişkinin olumlu yönde ilerlemesi için temel koşullardan biridir. Öğretmen okulda ve sınıfta güven ortamını oluşturduğu zaman, öğrenciler okul ortamında kendilerini daha rahat hisseder ve hata yapmaktan korkmayarak daha fazla risk alırlar. Veli ve öğretmenler arasında güven ilişkisi kurulduğunda velilerin öğretmenlerle iletişimi güçlenir. Öğrenciler sadece kendilerini güvende hissettikleri zaman var olan potansiyellerini ortaya koyarlar ve öğrenme ortamına daha çok katılırlar (Çoban, 2010).

Öğretmenler, velilere güven duyduklarında ve bunu onlara ifade ettiklerinde velilerin öğrenci başarısındaki rollerine dair yeterlik algısı artacak ve veliler akademik başarıya katkı sağlamak için daha fazla cesaretlenecektir. Velilerin öğrencilerin akademik başarılarında daha fazla rol alarak aktif bir çaba göstermeleri ve öğretmenler ile birlikte içerisinde olmaları öğretmenin başarı hedefini gerçekleştirmesini kolaylaştırabilir (Ergen, 2016).

Güven duygusu insanlar arasındaki iletişimde ve hayatın her aşamasında önemli bir yere sahip olmuştur. Okullarda güven ortamı yaratmak ise eğitim-öğretim açısından oldukça büyük önem teşkil ederken aynı zamanda öğretmenin veli ve öğrencilerle ilişkisinde oluşturduğu güven ortamı öğretmenin mesleki tatminine de olumlu katkılar yapacaktır. Güven duygusu üzerine kurulan ilişkilerin olduğu ortamda öğretmen yeteneklerini en iyi şekilde ortaya koyacak ve öğretmen performansından tam bir verim alınacaktır. Güvene dayalı ortam yaratabilen bir öğretmenin, bu ortamı sağlayamayan bir öğretmene göre görevini daha etkili bir şekilde yapacağı düşünülmektedir (Ataş- Akdemir, 2016).

Şekil 4. Akademik İyimserlik Boyutlarının Karşılıklı İlişkisi (Hoy vd., 2006)



Şekil 4’ te görüldüğü üzere Akademik iyimserliğin bu üç boyutu birbiri ile sıkı bir ilişki içerisinde. Her boyut birbirini karşılıklı olarak etkiler ve okulda olumlu bir iklim oluşturarak öğretmenleri ve öğrencileri motivasyonel olarak destekler. Kolektif yeterlik akademik iyimserliğin bilişsel boyutunu, güven duygusal boyutunu akademik vurgu ise davranışsal boyutunu oluşturmaktadır (Hoy, 2006). Bu kapsamda Gül ve Oktay’ın (2009) yaptıkları çalışmada öğrenilmiş çaresizliğin bireyde meydana getirdiği güdüsel (motivational), bilişsel (cognitive) ve duygusal (emotional) alanlardaki bozukluklara yol açtığını ifade etmesi akademik iyimserliğin öğrenilmiş çaresizlikten etkilenebileceği fikrimizi destekleyici bir ifade olacaktır.

Okulda Akademik İyimserliğin Önemi, Faydası ve Sonuçları

Akademik iyimserliğin alt boyutları olan akademik vurgu, kolektif yeterlik ve güven birbirini etkileyen kavramlardır. Bu kavramlar, okulun normlarını ve davranışsal beklentileri şekillendirir ve bu üç boyut da öğrenci başarısı ve olumlu bir okul iklimi üzerinde önemli bir

etkiye sahiptir. Akademik vurgunun güçlü olduğu okullarda öğrenciler için ulaşılabilir yüksek hedefler belirlenir, öğrenciler arasında akademik başarıya saygı duyulur, öğrenme düzenli ve ciddi bir ortamda yapılır, öğrenciler akademik başarı için yoğun bir şekilde motive edilir. Kolektif yeterlik inancının yüksek olduğu okullar daha hızlı harekete geçip gelişirken kolektif yeterlik inancı düşük olan okullar gelişim gösteremezler. Veliye ve öğretmene güvenin yüksek olduğu okullarda velinin ve öğrencinin çabasına güvenilir ve iş birliği yapılır(Hoy vd. 2006).

Akademik vurgu yönünden güçlü olan öğretmenler, öğrencilerini akademik başarı kazanmaları için etkin katılım göstermeye teşvik eder, sınıf ortamını öğrenme açısından en iyi öğrenmeleri sağlayacak şekilde düzenler, öğrencilerin zamanlarını etkili şekilde kullanması için yönlendirir, dersleri etkili bir şekilde işler ve verilen ödevlerin öğrenciler için etkili olmasına özen gösterir. Akademik vurgusu yüksek olan öğretmen öğrencide akademik başarının önemli olduğu fikrini uyandırır bu da öğrencileri öğrenmeye teşvik edebilir (Ergen, 2016).

Kolektif yeterliği yüksek öğretmenler okulun bir bütün olarak öğrencilerin daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmesi ve akademik başarıyı yakalaması için çalışmalar gerçekleştireceğine inanır. Okulun kolektif yeterlik konusundaki algısı okul normlarını belirlemekte etkindir. Okuldaki öğretmenler öğrencilerin öğrenmesi için çaba gösteriyorsa okul normları öğretmenlere bu çabanın sürekliliği açısından baskı sağlar, böylelikle öğrenci başarısı artış gösterir. Yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler problemlere karşı daha dirençlidirler ve problemleri öğrenmek için bir fırsat olarak görürler, bu öğretmenler öğrencilerin öğrenmesi için yüksek performans gösterirler, öğrenme ortamında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alırlar (Aymaz, 2022).

Öğretmenler veliye güvendiğinde ve bu güveni onlara yansıttığında, velilerin öğrenci başarısı üzerindeki rollerine dikkat çekecek ve velilerin öğrenci başarısına katkı sağlayabileceği fikrini güçlendirecektir (Coşkun-Yurtyapan, 2022). Aynı zamanda güven öğrenciler arasında olumlu bir iklim yaratmak açısından da önemlidir. Öğretmenler öğrenciler için sınıf ortamını güvenli ve rahat bir ortama çevirdiklerinde öğrenciler hatalarından ders çıkarabilirler, kendilerini daha iyi ifade ederek gerçek performanslarını gösterebilirler (Yıldız, 2011).

Okul yöneticilerinin de öğretmenler açısından güvenilir bulunması ve öğretmenlerle iyi ilişkiler kurması öğretmenlerin performansını ve akademik iyimserliğini olumlu anlamda etkileyecek faktörlerden biridir. Okul yöneticileri, okuldaki akademik başarının ön planda olduğu bir ortam hazırlamalı, öğretmenlerin sorumluluk alması için onları teşvik etmeli ve okulun verimliliğini arttırmak için öğretmenlere rehberlik etmelidir (Yılmaz & Kurşun, 2015).

İlgili Araştırmalar

Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlgili Araştırmalar

Öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili alan yazın incelendiğinde konuyla ilgili yapılan çalışmaların daha çok eğitim-öğretim ve psikoloji alanında yapıldığını görmek mümkündür. Çalışmalarda öğrenilmiş çaresizliğin motivasyon, tükenmişlik, liderlik tarzı, örgütsel adalet, örgütsel öğrenme ve iş yükü gibi kurum içindeki birçok değişkenle bağlantılı olduğu görülmüştür. Aynı şekilde öğrenilmiş çaresizlik ile cinsiyet, yaş, yaşam doyumu yaratıcılık ve olumsuz düşünme eğilimi gibi kişisel değişkenler arasında da ilişki olduğu saptanmıştır.

Ural (2009) yaptığı çalışmada psikoşiddete maruz kalmış öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini incelemiştir. Yaptığı çalışmanın sonucunda psikoşiddet ile öğrenilmiş çaresizlik arasında pozitif korelasyonlu bir ilişki saptamıştır. Bu sonuç psikoşiddete maruz kalan öğretmenlerin yaşadıkları karşısında çaresizlik hissettikleri ve hangi davranışı sergilerlerse sergilesinler bu olumsuz durumdan kurtulamayacaklarına dair bir inanç geliştirmiş olduklarını göstermiştir.

Kapıcı (2010) yaptığı çalışmada olumsuz otomatik düşünceler ve yaratıcılık ile öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda yaratıcılık ve öğrenilmiş çaresizlik arasında negatif bir yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşırken, olumsuz otomatik düşünceler ve yaratıcılık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadan yola çıkarak bireylerin yaratıcılıklarını geliştirmek ve olumsuz otomatik düşüncelerin azaltılmasını sağlamak öğrenilmiş çaresizliği önleyebilecek bir tedbir olarak ele alınabilir.

Tayfur (2011) yaptığı çalışmada iş yükü, iş-özel yaşam arasındaki çatışma, hizmet verilen kişilerle ilişkilerden duyulan memnuniyetsizlik ve yöneticiden alınan desteğin öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. İş yükü, iş-özel yaşam çatışması ve hizmet verilen kişilerle ilişkilerden duyulan memnuniyetsizlik çaresizlik hissini arttırırken, yöneticiden alınan desteğin çaresizlik hissini azalttığı saptamıştır.

Yavaş (2012) çalışmasında, öğrenilmiş çaresizlik ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemiş ve cinsiyete dayalı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada okullarda görev yapan erkek yöneticiler ve öğretmenlerde öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenmeyi etkilemediği görülürken, kadın okul yöneticileri ve öğretmenlerde öğrenilmiş çaresizliğin örgütsel öğrenmeyi anlamlı ve pozitif yönde etkilediği görülmüştür.

Elkadri (2016) yaptığı çalışmada öğrenilmiş çaresizlik ve öğrenci başarısı arasında bir neden sonuç ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Başarısızlığın beraberinde düşük öz saygı ve

yetersizlik inançları, sosyal reddedilme ve başarısızlığın başka alanlara yansıtılması gibi durumları beraberinde getirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Kaplan'ın (2019) araştırmasına göre örgütsel adaletin genel öğrenilmiş çaresizliği azalttığı görülmüştür. Bu araştırmaya göre çalışanlar örgüt içinde adaletin var olduğunu düşündüklerinde bu durum öğrenilmiş çaresizlik düzeyini azaltmaktadır. Ayrıca süreç adaleti öğrenilmiş çaresizliği azaltırken, etkileşim ve dağıtım adaletleri öğrenilmiş çaresizlik düzeyine etki etmemektedir.

Deniz (2019) çalışmasında çalışan ve çalışmayan kadınların öğrenilmiş çaresizlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak ise çalışan kadınların çalışmayan kadınlara göre daha çok öğrenilmiş çaresizlik yaşadığı, yaşam doyumlarının ise daha çok arttığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik ve yaşam doyumu üzerindeki ilişkiye bakıldığında ise iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Barutçu ve Çöllü (2020) çalışmasında öğrenilmiş çaresizlik ve motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda motivasyon ve öğrenilmiş çaresizlik arasında negatif yönlü bir ilişki saptanırken, cinsiyete göre öğrenilmiş çaresizlik üzerinde bir farklılık saptanmamıştır. Bu araştırmadan farklı olarak daha önceki bazı çalışmalarda öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılarak kadınların öğrenilmiş çaresizliğe daha yatkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kümbül, 2002; Karapınar, 2010).

Rivzi ve Sikand (2020) yaptıkları çalışmada iş yerinde öğrenilmiş çaresizliğin işe katılım üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrenilmiş çaresizliğin işe katılımın yordayıcısı olduğu ve işe katılımı olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Güven (2021) yaptığı çalışmada kamuda çalışan bireylerin öğrenilmiş çaresizlik algılarına yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda kamuda çalışan kişiler tarafından öğrenilmiş çaresizliğin nedenleri olarak bireysel nedenler ve örgütsel nedenlerle beraber ve liyakat sorunu asıl neden olarak gösterilmiştir. Yine kamuda çalışanlar tarafından liyakate önem verilmesinin ve çalışanların motivasyon kaybını engellemenin öğrenilmiş çaresizliği azaltacağı ifade edilmiştir.

Ghasemi (2021) yaptığı çalışmada motivasyonel müdahalelerin öğrencilerin yaşadığı öğrenilmiş çaresizlik hissi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda motivasyonel olarak öğretmenler tarafından desteklenen ve pekiştirilen öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik belirtilerinin azaldığını ifade etmiştir. Aynı çalışmada öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu ilişkiler ile öğrenilmiş çaresizlik arasında negatif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır.

Göleş (2021) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı araştırmada dönüşümcü liderlik alt boyutları ile öğrenilmiş çaresizlik arasında negatif ve anlamlı bir düzeyde ilişki saptanmıştır. Okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik davranışları okul öncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyini azaltırken, sürdürümcü liderliğin ve serbestlik tanıyan liderliğin öğrenilmiş çaresizlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür.

Heilman (2021) yaptığı araştırmada öğrenilmiş çaresizliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen algılarını incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizliği öğrenci başarısı önünde bir engel olarak algıladıkları görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin sahip olduğu öğrenilmiş çaresizlik ile baş etmede öğrencilere güvenli bir ortam oluşturma ve ilgi çekici dersler planlamanın faydalı yöntemler olabileceği fikirlerini ileri sürmüştür.

Celep (2023) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerle çalışmış ve öğrenilmiş çaresizliğin yaşam ve iş doyumu üzerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin yaşadığı öğrenilmiş çaresizlik ile yaşam doyumu ve iş doyumu arasında ilişki olmadığını, dışsal kontrol edilemezlik alt boyutunun yaşam doyumu ve iş doyumunu etkilemediğini içsel kontrol edilemezliğin ise yaşam doyumu ve iş doyumunu azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Gökçe ve Mazı (2024) yaptıkları çalışmada üniversite mezunu olan işsiz kadınların öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin yaşam doyumlarına olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrenilmiş çaresizliğin yaşam doyumu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı negatif bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Toplumda kadının rolünün ve kadın-erkek eşitsizliğinin iş hayatına ve işe alım sürecine yansımalarının bu bulguların nedeni olabileceği ifade edilmiştir.

Akademik İyimserlik İle İlgili Araştırmalar

Akademik iyimserlik ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların daha çok akademik iyimserlik ile öğretmenlerin sahip olduğu diğer mesleki değişkenler arasındaki ilişkiye yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile kişisel değişkenler ve okul ile ilgili değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu değişkenler arasında cinsiyet, kıdem, örgütsel öğrenme, liderlik tarzları, öğrenen okul, öğretmenlerin eğitim inançları, mesleki benlik saygısı, mesleki tükenmişlik, stres ve psikolojik dayanıklılık gibi değişkenlere rastlamak mümkündür.

Kurz (2006) yaptığı araştırmada Öğretmenlerin mesleğe olan bağlılıkları ile akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin mesleki bağlılıklarını olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Smith ve Hoy (2007) yaptığı çalışmada akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre akademik iyimserlikleri yüksek olan okulların sosyoekonomik düzeyi düşük olsa bile akademik başarı gösterebileceğini, dolayısıyla akademik iyimserlik ile başarının karşılıklı bir ilişkide olduğu görülmüştür.

Yalçın (2013) çalışmasını ilköğretim okulu öğretmenleri ile gerçekleştirmiş ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre akademik iyimserlik algılarının daha pozitif olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okuldaki hizmet süresine göre akademik iyimserliklerinde bir farklılık saptanmamıştır. Mesleki tükenmişlik ile akademik iyimserlik, akademik iyimserlik ve algılanan stres ve psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı ve negatif yönde ilişkiler tespit edilmiştir.

Katanalp -Biroğul (2015) çalışmasında mesleki benlik saygısı ile akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Cinsiyet ve mezuniyet durumu değişkeni açısından puanlarda anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde öğretmenlerin sadece akademik vurgu puan ortalamalarının kıdem yılı uzun olan öğretmenlerde kısa olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Kökseven (2015) yaptığı çalışmada akademik iyimserliği kıdem değişkenine göre incelediğinde, sadece güven alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Akademik iyimserlik 16 yıl ve üzeri öğretmenlik yapanların lehine bir sonuç vermiştir. Aynı araştırma ilkökul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ve iş doyumları arasında anlamlı pozitif ilişkilerin olduğu tespitine ulaşmıştır.

Fırat (2016) araştırmasında cinsiyet değişkeninin ortak öz yeterlik ve güven alt boyutlarında erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç daha önce yapılan bazı araştırma sonuçlarıyla uyuşmamaktadır (Katanalp- Biroğul, 2015; Ay- Işık, 2017). Çalışmanın asıl problem durumu olan okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin epistemolojik inançları arasındaki ilişki ise düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu vermiştir.

Boz (2016) çalışmasında yöneticilerin otantik liderlik davranışları sergilemesinin okulun akademik iyimserlik düzeyini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okulların akademik iyimserlik düzeyleri öğretmenlerin yaşadığı örgütsel sinizmi negatif yönde etkilemektedir.

Mitchell ve Tarter (2016) yaptıkları çalışmada okul akademik iyimserliğinin okul okuma başarısındaki etkilerini incelemiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okul akademik iyimserliği okuma başarısını etkileme konusunda sosyoekonomik düzeyden daha güçlüdür. Bu araştırma sosyoekonomik düzey bakımından dezavantajlı olan okulların da iyimser bir iklime sahip olduklarında başarıyı yakalayabildiklerini ifade edilmiştir.

Scott (2016) yaptığı çalışmada akademik iyimserlik ve ebeveyn katılımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda ebeveyn katılımı ve akademik iyimserlik arasında ilişki olduğu ve akademik iyimserliğin ve özellikle güven alt boyutunun ebeveyn katılımı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Ay Işık (2017) çalışmasında okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeli ile akademik iyimserlikleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Hong (2017) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği, okul akademik iyimserliği, öğretmenlerin akademik iyimserliği ve öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul akademik iyimserliği ve müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliği göstermeleri öğretmenlerin akademik iyimserlikleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Yine aynı çalışma öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin mesleki bağlılıkları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Maxwell (2019) yaptığı çalışmada cinsiyet, etnik köken ve kıdemin öğretmen akademik iyimserliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet ve etnik kökenin akademik iyimserlik ve alt boyutları üzerinde etkili olmadığı görülürken kıdem değişiminin akademik iyimserliği anlamlı bir şekilde yordadığı, öğretmenlerdeki deneyim arttıkça akademik iyimserliğin de arttığı görülmüştür.

Çalık ve Tepe (2019) yaptıkları çalışmada okul etkililiği ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelemiş ve okul etkililiği ve akademik iyimserlik arasında pozitif yönlü orta dereceli anlamlı bir ilişki olduğunu ve akademik iyimserliğin okul etkililiğini anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmiştir (Çalık & Tepe, 2019).

Aydın (2019) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin varoluşçuluk ve esasicilik eğitim inançları ile akademik iyimserlikleri arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki

saptanmıştır. Araştırma sonucuna göre esasici ve varoluşçu eğitim inancı benimsendikçe akademik iyimserlik düzeyi düşmektedir.

Uysal (2021) çalışmasında akademik iyimserlik ile öğrenen okul arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak akademik iyimserlik ile öğrenen okul arasında pozitif bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Bu sonuca göre öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları arttıkça öğrenen okul olma düzeyinde de artış olması beklenir.

Coşkun- Yurtyapan (2022) paylaşılan liderlik ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin yetkilendirilmesi, etkili bir bürokratik yapının sürdürülmesi ve iş birliğinin teşvik edilmesi öğretmenlerin akademik iyimserliklerini yükseltecektir.

Sacco (2023) yaptığı çalışmada sosyoekonomik düzeyi düşük yüksek başarıya sahip okullarda akademik iyimserliğin rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyoekonomik düzeyi düşük yüksek başarılı okulların farklı niteliklere sahip olmakla birlikte, sağlam akademik kültür oluşturmak (akademik vurgu), veliler ile güçlü ilişkiler kurmak (güven), zorlukların üstesinden birlikte gelmek (kolektif yeterlik) konularında ortak paydada buluştukları görülmüştür.

Schwarz (2023) okul akademik iyimserliği, okul yapılarının etkinleştirilmesi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyoekonomik düzeyin akademik iyimserlik ve başarı üzerinde etkiye sahip olduğu, sosyoekonomik etkenler kontrol edildiğinde bile başarı ve akademik iyimserlik arasında anlamlı derecede pozitif ilişki olduğu ve okul yapısının etkinleştirilmesinin akademik iyimserliği ve başarıyı olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Smith (2023) 164 lise öğretmeni ile akademik iyimserliğin siyah-beyaz öğrencilerin başarı farkı üzerindeki etkisine ilişkin çalışma yapmıştır. Çalışmasında elde ettiği bulgular sonucunda, okul akademik alt boyutlarının her birinin okul başarısı ile arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkiye sahip olduğu görülürken, siyah-beyaz öğrencilerin arasındaki başarı farkının akademik iyimserlik ile ilişkilendirilemeyeceği saptandı.

Lelieur ve arkadaşları (2024) yaptıkları çalışmada okul akademik iyimserliğinin öğretmen akademik iyimserliği yordadığını ve sınıfın demografik özelliklerinin öğretmen akademik iyimserlik düzeyine etki etmediğini saptamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, süreç ve uygulama, verilerin analizi, araştırmacının rolü ve geçerlik güvenirliğe yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile akademik iyimserlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik betimsel ve korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli bir arada kullanılmıştır. Korelasyonel tarama yöntemi iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi saptamak için kullanılır. Korelasyonel tarama yöntemi, değişkenler arasında ilişkinin olup olmadığını, ilişki varsa bu ilişkiyi hangi yönde (olumlu/olumsuz) ve hangi düzeyde (güçlü/zayıf) olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2024). Çalışmada bağımlı ve bağımsız olmak üzere iki değişken vardır. Öğrenilmiş çaresizlik bağımsız değişken, akademik iyimserlik bağımlı değişkendir. Araştırmada ortaokulda görev yapan öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Betimsel tarama yöntemi, büyük gruplarla yürütülen çalışmalarda, seçilen örneklemin algılarının, görüşlerinin veya tutumlarının belirlendiği ve bunların betimlendiği araştırma yöntemidir (Karakaya, 2012). Bu araştırmada aynı zamanda öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik ile akademik iyimserlik düzeylerinin cinsiyet, kıdem, okuldaki hizmet süresi, eğitim durumu, okul türü, okulun sosyo-ekonomik durumu, okulun akademik başarısı gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kars ili Merkez ilçesinde MEB'e bağlı 5'i İmam Hatip Ortaokulu olmak üzere 34 resmi ortaokulda (kars.meb.gov.tr) görev yapan 607 öğretmen (MEB, 2023) oluşturmaktadır. Evrende yer alan okulların öğrenci ve öğretmen sayısı incelendiğinde öğretmen ve öğrenci sayısı çok düşük olan, norm kadro açığı olan ve araştırmanın odağına uygun olduğu düşünülmeyen okullar listeden çıkarılmış ve evren 400 öğretmenle sınırlandırılmıştır. Araştırmada örneklem büyüklüğünü belirlemek için Adam (2020) tarafından geliştirilen farklı büyüklükteki evrenler için örneklem büyüklüğünü gösteren tablo kullanılmıştır. Buna göre %90 güven aralığında 0.5 hata payı dikkate alınarak oransız

eleman örnekleme tekniği ile belirlenmiş, araştırmaya gönüllü katılmayı kabul eden 182 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Örneklem alma aşamasında veri toplanacak okullar, akademik başarı durumuna göre listelenmiştir. Listeleme çalışması, 2022 LGS puan ortalamalarına göre yapılmıştır. Okullar yüksek, orta ve düşük akademik başarıyla olarak sınıflandırılmış ve LGS puan ortalaması 200-250 arası ortalamaya sahip olan okullar düşük, 250-300 arası ortalamaya sahip olan okullar orta, 300-350 arası ortalamaya sahip olan okullar ise yüksek akademik başarıya sahip olarak değerlendirilmiştir. Okulların LGS puan ortalamalarına Kars Ölçme ve Değerlendirme Merkezi'nin verilerinden ulaşılmıştır. Akademik başarı durumuna göre gruplandırılan okulların tamamına ulaşılmaya çalışılmış, araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü katılımcılarla araştırma tamamlanmıştır.

Araştırma grubuna ait demografik bulgular Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	123	67.6
	Erkek	59	32.4
Eğitim Durumu	Lisans	141	77.5
	Yüksek Lisans	41	22.5
Kıdem	0-5 yıl	41	22.5
	5-10 yıl	66	36.3
	10-15 yıl	34	18.7
	15+ yıl	41	22.5
Okuldaki Hizmet Süresi	0-3 yıl	67	36.8
	3-6 yıl	60	33.0
	6-9 yıl	34	18.7
	9+ yıl	21	11.5
Toplam		182	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %67.6'sının kadın %32.4'ünün erkek olduğu; %77.5' inin eğitim durumunun lisans %22.5'nin ise eğitim durumunun yüksek lisans olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem süresine bakıldığında %22.5' in 0-5 yıl, %36.3' ün 5-10 yıl, %18.7' nin 10-15 yıl, %22.5' in ise 15+ yıllık bir kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin bulundukları okuldaki hizmet süresine bakıldığında %36.8' inin 0-3 yıl, %33.0' inin 3-6 yıl, %18.7' sinin 6-9 yıl ve %11.5' inin de 9+ yıldır aynı okulda görev yaptıkları görülmektedir.

Araştırmada yer alan okulların demografik özelliklerine Tablo 2’ de yer verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Dahil Edilen Okulların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Grup	n	%
Sosyoekonomik Düzy	İyi	44	24.2
	Orta	94	51.6
	Kötü	44	24.2
Okul Başarı	Yüksek	34	18.7
	Orta	129	70.9
	Düşük	19	10.4
Okulun Türü	Ortaokul	152	83.51
	İmamHatip Ortaokulu	30	16.49

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okulların %24.2’sinin sosyoekonomik düzeyinin iyi düzeyde, %51.6’nın orta düzeyde ve %24.2’nin ise kötü düzeyde olduğu görülmektedir. Okulların başarı düzeyine bakıldığında %18.7’nin iyi düzeyde, %70.9’unun orta düzeyde ve %10.4’ünün ise kötü düzeyde olduğu; okulların türüne bakıldığında ise %83.51’inin ortaokul, %16.49’unun imam hatip ortaokulu olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçek ve formlara yer verilmiştir. Araştırmada kişisel bilgi formu (Ek-1), Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği (ÖÇÖ)(Ek-2), Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği (ÖAİÖ)(Ek-3) ve Okul Akademik İyimserlik Ölçeği (OAİÖ)(Ek-4) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada örnekleme dâhil edilecek öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, okuldaki hizmet yılı ve öğrenim durumunu belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği

Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği (ÖÇÖ), öğretmenlerin yaşadığı öğrenilmiş çaresizlik düzeyini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek Quinless ve Nelson (1988) tarafından 20 maddelik likert ölçeği şeklinde geliştirilen ölçeğin Yavaş (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış versiyonudur. Bu çalışmada kullanılan öğrenilmiş çaresizlik ölçeği 5’li Likert biçiminde olup 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri; “Her Zaman = 5, Çoğu Zaman = 4, Bazen = 3, Çok Nadir = 2 ve Hiçbir Zaman = 1” olarak puanlanmıştır.

Ölçek Dışsal kontrol edilemezlik alt ölçeği ve içsel kontrol edilebilirlik alt ölçeği olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut 8 maddeden (1, 3, 6, 7, 8, 10, 14, 15),

ikinci alt boyut 7 maddeden (2, 4, 5, 9, 11, 12, 13) oluşmaktadır. Ölçek maddelerinden bazıları (2, 4, 5, 9, 12, 13) ters puanlama yapılması gereken maddelerdir. Ölçeğin toplam puanı arttıkça öğrenilmiş çaresizlik düzeyi artmaktadır. Buna göre AFA sonucu oluşan 15 maddelik öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden alınabilecek puan 15-75 aralığındadır. Ölçekten alınan puanın 75'e yakın olması kişinin yüksek öğrenilmiş çaresizliğe sahip olduğunu göstermektedir (Yavaş, 2012).

Öğretmen ve Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

Akademik iyimserlik ölçeği Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz (2008) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek Yıldız (2011) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin bireysel akademik iyimserlik düzeyi ve okula ilişkin akademik iyimserlik düzeyini belirlemek amacıyla Öğretmen Akademik İyimserlik ölçeği ve Okul Akademik İyimserlik ölçeği kullanılmıştır.

1. ***Öğretmen akademik İyimserlik Ölçeği:*** Ergen (2016) ölçeği geliştirmek amacıyla ölçeğin orijinal halini ve Türkçe 'ye uyarlanmış halini incelemiştir. Yapılan incelemeden sonra 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bayburt ilinde görevli olan 31 sınıf öğretmenine öğrencilerin akademik başarısını arttırmaya yönelik neler yapılabileceği konusunda kompozisyon yazdırılmış ve kompozisyonlar ve orijinal ölçek maddeleri göz önünde bulundurularak 134 maddeden oluşan bir form hazırlanmıştır. Formadaki madde sayısının fazla olması, alınan uzman görüşleri ve yapılan faktör analizleri sonucunda ölçek 33 madde olacak şekilde geliştirilmiştir. Ölçeğin öz yeterlik alt boyutuna ait maddeler 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10; velilere güven alt boyutu ölçeğine ait maddeler 11, 12, 13, 14, 15, 16; Öğrencilere güven alt boyutuna ait maddeler 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23; yöneticilere güven alt boyutuna ait maddeler 24, 25, 26, 27, 28, 29; akademik vurgu alt boyutuna ait maddeler 30, 31, 32, 33. maddelerdir. Ölçekte ters puanlama yapılacak madde yoktur. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması okul akademik iyimserliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.
2. ***Okul Akademik İyimserlik Ölçeği:*** Ölçek Kerimgil Çelik (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek orijinal halinden uzman kişiler tarafından çevrilmiş ve eğitim programları alanında uzman bir kişiye kontrol ettirilerek formun orijinal hali ile uyarlanmış hali arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Ölçek Likert tipi bir ölçektir ve orijinal halinde 30 madde ve 3 alt boyuttan (öz yeterlik, güven, akademik vurgu) oluşmaktadır. Yapılan test ve analizler sonucu ölçek 3 alt boyut ve 18 madde olacak şekilde Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin öz yeterlik alt boyutuna ait

maddeler 1, 2, 3, 4, 5; güven alt boyutuna ait maddeler 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12; akademik vurgu alt boyutuna ait maddeler 13, 14, 15, 16, 17, 18. maddelerdir. Ölçekte bulunan maddelerden 3 ve 5. Maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması öğretmen akademik iyimserlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Süreç/Uygulama

Bu araştırma, basit tesadüfi örnekleme yolu ile seçilecek ortaokulda görevli öğretmenler ile yapılmıştır. Ölçekler yüz yüze görüşmeler ve Google formlar üzerinden toplanmıştır. Araştırma yapılan okullarda görev yapan idarecilerinin izniyle okul Whatsapp gruplarında veri toplama linki paylaşılmıştır. Yapılan araştırma için Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik kurulundan araştırma uygunluk izni (Ek-5) ve veri toplama araçlarının okullarda uygulanabilmesi için valilikten gerekli izinler (Ek-6) alınmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı kullanılan ölçeklerin yönerge kısmında belirtilmiştir. Bu araştırma sürecinde bilimsel araştırma ilkeleri göz önünde bulundurularak çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizi SPSS 22.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Kullanılan ölçeklerin iç tutarlılıklarını belirlemek amacıyla cronbachalpha katsayıları hesaplanmıştır. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile akademik iyimserlik düzeylerinin diğer değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-Testi, ANOVA ve LSD testi kullanılmıştır. Ortaokul öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik iyimserlik düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Ölçek puanlamaları yapılırken dikkate alınan puan aralıkları 1.0-1.79 “çok düşük”, 1.80-2.59 “düşük”, 2.60-3.39 “orta”, 3.40-4.19 “yüksek”, 4.20-5.0 “çok yüksek” şeklindedir.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı, bu çalışmada Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi olarak aktif katılımcıdır. Araştırmacı, araştırmanın; planlama, uygulama, veri toplama, verileri analiz etme, yorumlama ve

değerlendirme süreçlerini, bilimsel ilke ve esasları göz önünde bulundurarak gerçekleştirmekten sorumludur. Araştırmacı, araştırmasını yaparken elde ettiği sonuçlara müdahale etmeden verileri ölçeklerden elde ettiği şekilde yansıtmıştır. Yapılan araştırma iş-zaman tablosundaki belirtilen sürede tamamlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Tablo 3'te verilerin çarpıklık basıklık ve cronbachalpha değerlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

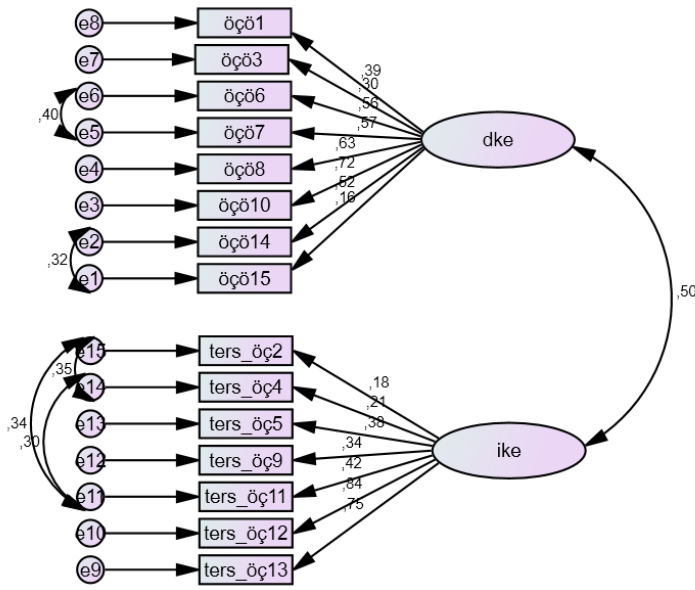
Tablo 3.Çarpıklık, Basıklık ve Cronbach Alpha Değerleri

Değişkenler		Skewness	Kurtosis	Cronbach Alpha
Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği	Dışsal kontrol edilemezlik	.403	.179	.735
	İçsel Kontrol edilebilirlik	-.197	.700	.675
Öğretmen Akademik İyimserliği		.133	.276	.878
Okul Akademik İyimserliği		-.252	.810	.886

Tablo 3 incelendiğinde ölçeklerin çarpıklık-basıklık katsayısının literatürde kabul gören +1 ile -1 arasında olduğu ve normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Ölçeklerin güvenirlik katsayısı incelendiğinde değerlerin .60'tan yüksek olduğu, dolayısıyla ölçek sonuçlarının güvenilir olduğu belirlenmiştir (Kilmen, 2020).

Öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla elde edilen araştırma verileri ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve analize ilişkin sonuçlar Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5. Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği' nin Doğrulayıcı Faktör Analizi

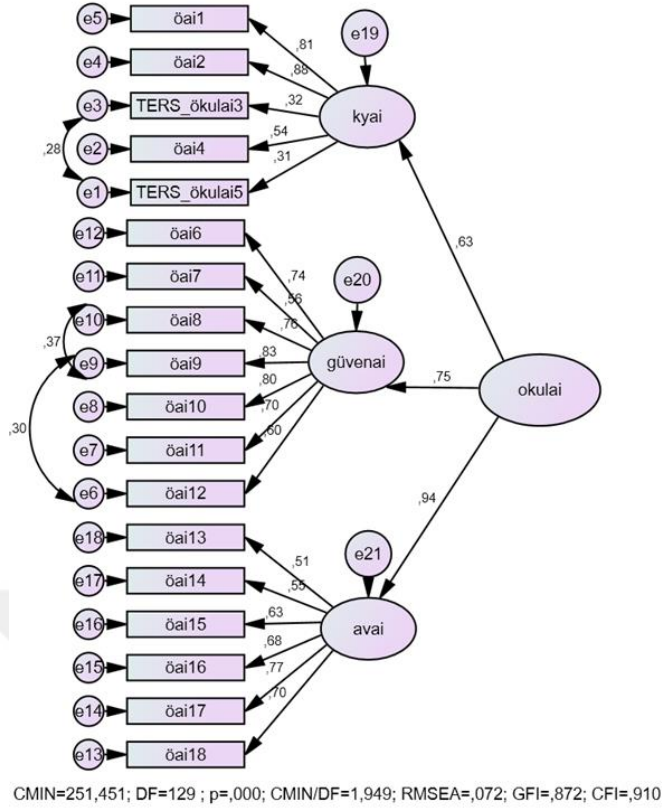


CMIN=209,045; DF=84 ; p=,000; CMIN/DF=2,489; RMSEA=,091; GFI=,863; CFI=,801

Şekil 5'e göre, öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinin DFA sonuçları incelendiğinde uyum indekslerinin ($\chi^2/df=2.489$, $p<.001$; RMSEA=,091; GFI=,863; CFI=,801) olduğu görülmektedir. Değerler incelendiğinde $\chi^2/df<5$; RMSEA<0.10 olması modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010).

Okul Akademik İyimserliği Ölçeği'nin yapı geçerliğini doğrulamak amacıyla elde edilen araştırma verileri ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Şekil 6'da verilmiştir.

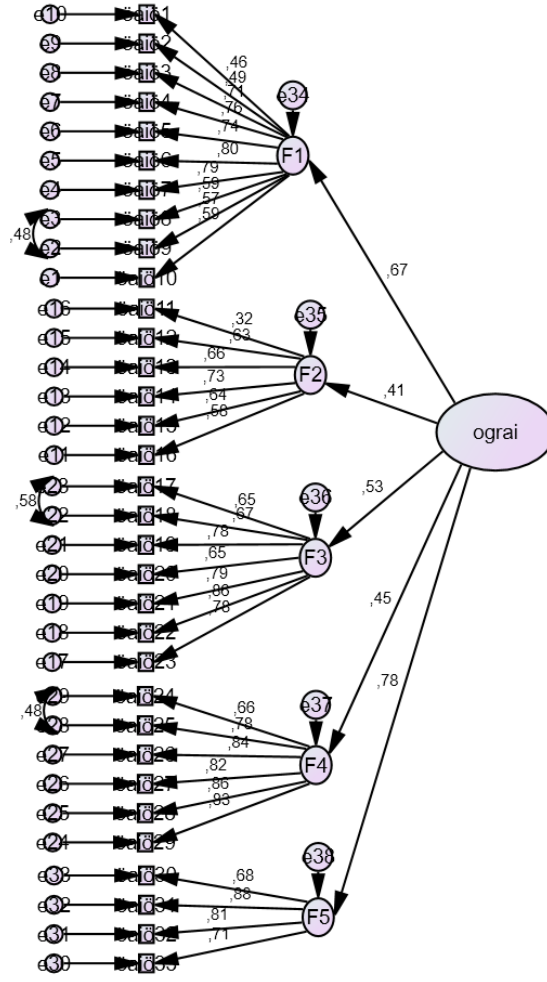
Şekil 6.Okul Akademik İyimserlik Ölçeği' nin Doğrulayıcı Faktör Analizi



Şekil 6'ya göre, Okul Akademik İyimserliği Ölçeği'nin DFA sonuçlarına ait uyum indeksleri (χ^2/df :1.949; $p<.001$; RMSEA=.072; GFI=.872; CFI=.910) incelendiğinde χ^2/df nin 5' in altında ve RMSEA' nın 0.10' dan küçük olduğu görülmektedir. Buna göre üç faktörlü ölçek modelinin kabul edilebilir model uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir (Çokluk vd., 2010).

Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği' nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla araştırmadan elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Analize ilişkin veriler Şekil 7' de verilmiştir.

Şekil 7.Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi



Şekil 7'ye göre, Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeğinin DFA sonuçları incelendiğinde uyum indekslerinin (χ^2/df :1.742; $p<.001$; RMSEA=.064; GFI=.783; CFI=.888) olduğu görülmüştür. Değerler incelendiğinde χ^2/df 'nin 5' in altında ve RMSEA' nın 0.10' dan küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2010).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerde öğrenilmiş çaresizliğin akademik iyimserliği yordayıcı etkisini incelemek üzere yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ve akademik iyimserlik algılarında cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okuldaki hizmet süresi, okul türü, okul başarısı ve okul sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Öğrenilmiş çaresizlik ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki ve öğrenilmiş çaresizliğin akademik iyimserliği yordayıp yordadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “ortaokul öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları ne düzeydedir?” şeklinde olan birinci alt problemine ait bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi

Madde	Dışsal Kontrol Edilemezlik Alt Boyutu	N	$\bar{X}$	SD
1	Bir işte çok enerji.....	182	2.19	.897
3	Zor problemlere çözüm.....	182	2.30	.759
6	Bir işte başarılı olamazsam.....	182	2.42	1.03
7	Bir şeyler planladığım.....	182	2.40	1.02
8	Başarılarım ve başarısızlıklarım üzerinde.....	182	1.98	.922
14	Yaptığım işlerin sonuçları....	182	2.16	.914
15	Başarılarımın çoğu, şansımla....	182	2.20	.852
Ort.		182	2.19	.550
Madde	İçsel Kontrol Edilebilirlik Alt Boyutu	N	$\bar{X}$	SD
2	Başarımlarımın nedeninin problemleri.....	182	3.95	.782
4	Bir işi başarılı bir şekilde.....	182	3.83	.727
5	Hayattaki problemlerin çoğunu....	182	3.70	.816
9	Geçmişte benzer işlerde.....	182	3.81	.935
11	Başarılarımın çoğu.....	182	3.84	.767
12	Denediğim pek çok.....	182	3.95	.633
13	Hayattaki hedeflerime.....	182	3.96	.570
Ort.		182	3.86	.747
ÖÇÖ		182	2.16	.427

Tablo 4’te öğretmenlerde öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinin alt boyutları dışsal kontrol edilemezlik ortalamasının $\bar{X}=2.19$; içsel kontrol edilebilirlik ortalamasının $\bar{X}=3.86$ ve öğrenilmiş çaresizlik genel ortalamasının $\bar{X}=2.16$ olduğu görülmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinde 13. Madde $\bar{X}=3.96$ ile en yüksek ortalamaya sahip madde iken 8. madde $\bar{X}=1.98$ ile en düşük ortalamaya sahip maddedir. Ölçek puanları incelendiğinde öğretmenlerin kontrol

edemedikleri sonuçların kişi bakımından önem derecesinin düşük düzeyde olduğunu ve bir şekilde sonuçları kontrol edebilecekleri yönündeki beklentilerinin yüksek düzeyde olduğu sylenabilir. Bu iki faktörün durumu dikkate alındığında öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin düşük olduğu yorumu yapılabilir.

Ortaokul ğretmenlerinin ğretmen Akademik İyimserlik Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “ ortaokul ğretmenlerinin akademik iyimserlik algıları ne düzeydedir ?” şeklinde olan ikinci alt problemine ait bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.



Tablo 5. Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeyi

Madde	Öz yeterlik Alt boyutu	N	$\bar{X}$	SD
1	Öğretim teknolojilerini.....	182	4.05	.624
2	Öğrencilerin öğrenme.....	182	4.12	.518
3	Dersin amaçlarına uygun.....	182	4.24	.478
4	Öğrenilenlerin nasıl kullanılabileceğini.....	182	4.38	.519
5	Öğrencileri, öğrenebilecekleri....	182	4.45	.561
6	Öğrencilerin sorularına gelişim.....	182	4.44	.519
7	Ders etkinliklerini öğrencilerin.....	182	4.38	.542
8	Öğrencileri yetenekleri.....	182	4.21	.640
9	Öğrencilere sorumluluk.....	182	4.31	.598
10	Öğrencilere yönelik.....	182	4.49	.544
Ort.		182	4.30	.385
Madde	Velilere Güveni Alt Boyutu	N	$\bar{X}$	SD
11	Velilere, öğrenci için.....	182	2.98	.834
12	Velilerin öğrencilerin sorunlarını.....	182	3.44	.783
13	Velilerin öğrencilerin devamsızlıkları.....	182	3.42	.908
14	Velilerin, öğrencilerin arkadaşlık.....	182	3.07	.856
15	Velilerin, aile içindeki.....	182	2.34	.859
16	Velilerin, düzenleyeceğim.....	182	2.95	.687
Ort.		182	3.05	.736
Madde	Öğrencilere Güven Alt Boyutu	N	$\bar{X}$	SD
17	Öğrencilerimin, ödevlerini yapmak.....	182	3.53	.687
18	Öğrencilerimin, ödevlerini.....	182	3.47	.695
19	Öğrencilerimin, dersi ilgiyle.....	182	3.68	.671
20	Öğrencilerimin, ödevlerini kendilerinin.....	182	3.65	.645
21	Öğrencilerimin, öğrenme etkinliklerine.....	182	3.72	.708
22	Öğrencilerimin, çalışmalarına.....	182	3.52	.695
23	Öğrencilerimin, grup çalışmalarında.....	182	3.61	.718
Ort.		182	3.59	.545
Madde	Yöneticilere Güven Alt Boyutu	N	$\bar{X}$	SD
24	Yöneticilerin, ders araçlarının.....	182	4.03	.750
25	Yöneticilerin, mesleki gelişimim.....	182	4.03	.810
26	Yöneticilerin, çalışmalarına.....	182	3.98	.837
27	Yöneticilerin, bana.....	182	4.27	.759
28	Yöneticilerin, olumsuz eleştirilerini.....	182	4.14	.778
29	Yöneticilerin, öğrencilerimin.....	182	4.04	.875
Ort.		182	4.08	.843
Madde	Akademik Vurgu Alt Boyutu	N	$\bar{X}$	SD
30	Öğrencilerimden, derse nasıl.....	182	3.72	.843
31	Öğrencilerimden, öğrendikleri.....	182	3.92	.724
32	Öğrencilerime öğrendiklerini.....	182	3.98	.717
33	Öğrencilerimden, yeni öğrendiklerinin.....	182	4.14	.632
Ort.		182	3.94	.604
ÖAİÖ		182	3.84	.366

Tablo 5’te öğretmen akademik iyimserlik ölçeği genel ortalaması $\bar{X}$ =3.84 ile “yüksek” düzeyde, öz yeterlik alt boyutu $\bar{X}$ =4.30 ile çok “yüksek”, velilere güven alt boyutu $\bar{X}$ =3.05 ile “orta” düzey, öğrencilere güven alt boyutu $\bar{X}$ =3.59 ile “yüksek”, yöneticilere güven alt boyutu $\bar{X}$ =4.08 ile “yüksek” ve akademik vurgu alt boyutu $\bar{X}$ =3.94 ile “yüksek” düzeydedir. Bu

bulgulara göre öğretmenler algılarının sırasıyla en yüksek öz yeterlik algısı, yöneticilere güven, akademik vurgu, öğrencilere ve velilere güven şeklinde olduğu görülmektedir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Akademik İyimserlik Düzeyine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “öğretmenlerin okul akademik iyimserlik algıları ne düzeydedir?” şeklinde olup probleme ait analizler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.Okul Akademik İyimserlik Düzeyi

Madde	Kolektif Yeterlik Alt Boyutu	N	$\bar{X}$	SD
1	Bu okuldaki öğretmenler.....	182	3.66	1.038
2	Bu okuldaki öğretmenler.....	182	3.73	.929
3	Bir öğrenci öğrenmeye.....	182	4.04	1.145
4	Bu okuldaki öğretmenler.....	182	3.58	1.208
5	Bu okuldaki öğretmenler.....	182	4.20	1.145
Ort.		182	3.84	.738
Madde	Güven	N	$\bar{X}$	SD
6	Bu okuldaki öğretmenler.....	182	3.13	.952
7	Bu okuldaki öğrencilerin.....	182	3.41	.940
8	Bu okuldaki velilerin.....	182	2.98	.895
9	Öğretmenler velilerin.....	182	3.08	.937
10	Öğretmenler velilerin.....	182	3.03	.943
11	Öğretmenler velilerin.....	182	3.14	.897
12	Bu okuldaki öğrenciler.....	182	2.62	1.032
Ort.		182	3.05	.713
Madde	Akademik Vurgu Alt Boyutu	N	$\bar{X}$	SD
13	Öğrenciler iyi notlar.....	182	3.38	1.022
14	Akademik başarı okulda.....	182	4.17	.933
15	Öğrenciler önceki çalışmalarını.....	182	3.30	.916
16	Öğrenme ortamı.....	182	3.89	.922
17	Okuldaki öğrenciler.....	182	3.45	.889
18	Bu okuldaki.....	182	3.78	.889
Ort.		182	3.66	.656
OAİÖ		182	3.47	.572

Tablo 6’da öğretmenlerin okul akademik iyimserlik ölçeği genel ortalaması $\bar{X}$ =3.47 ile “yüksek”, kolektif yeterlik alt boyutu $\bar{X}$ =3.84 ile “yüksek”, güven alt boyutu $\bar{X}$ =3.05 ile “orta”, akademik vurgu alt boyutu $\bar{X}$ =3.66 ile “yüksek” düzeydedir. Bu sonuçlar ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul akademik iyimserlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akademik İyimserlik Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik ve akademik iyimserlik algıları cinsiyet, kıdem, okuldaki hizmet süresi, eğitim durumu, okul türü,

okulun sosyo-ekonomik durumu, okulun akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde olup, bu demografik değişkenlere ilişkin analizler alt başlıklarda verilmiştir.

Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinde cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla t-testi yapılmıştır.

Tablo 7. *Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi-Cinsiyet*

Boyutlar	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Genel Ortalama	Kadın	123	2.15	.39	180		
	Erkek	59	2.20	.48		-746	.177
Dışsal Kontrol Edilemezlik	Kadın	123	2.16	.52	180	-1.040	.385
	Erkek	59	2.25	.59			
İçsel Kontrol Edilebilirlik	Kadın	123	2.13	.41	180	-.065	.222
	Erkek	59	2.14	.48			

p<0.05

Test sonuçlarına göre (Tablo 7), öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeği alt boyutlarından hem dışsal kontrol edilemezlik alt boyut algıları ($t=-1,040$, $F=,758$, $p>0,05$), hem de içsel kontrol edilebilirlik alt boyut algıları ($t=-,065$, $F=1,502$, $p>0,05$) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik algılarının genel ortalamasına bakıldığında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($t=-,746$, $F=1,835$, $p>0,05$). Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algılarının kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 8. *Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi-Kıdem (ANOVA)*

Boyutlar	Grup	n	Ort	Varyansın Kaynağı	KT	KO	SD	F	p
	0-5 yıl	41	2.14						
Öğrenilmiş Çaresizlik Genel Ortalaması	5-10 yıl	66	2.18	Gruplar Arası	.357	.089	4		
	10-15 yıl	34	2.23	Gruplar İçi	32.67	.185	17	.484	.748
	15+ yıl	41	2.11	Toplam	1		7		
					33.02		18		
					8		1		
	0-5 yıl	41	2.14						
	5-10 yıl	66	2.21	Gruplar Arası	.310	.077	4		

Dışsal Kontrol edilemezlik	10-15 yıl	34	2.25	Gruplar İçi	54.60	.309	17	.251	.909
	15+ yıl	41	2.16	Toplam	9		7		
					54.91		18		
					9		1		
	0-5 yıl	41	2.13						
İçsel Kontrol Edilebilirlik	5- 10 yıl	66	2.14	Gruplar Arası	.563	.141	4		
	10-15 yıl	34	2.20	Gruplar İçi	34.43	.195	17	.723	.577
	15+ yıl	41	2.06	Toplam	2		7		
					34.99		18		
					5		1		

p<0.05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre (Tablo 8), p<0.05 anlamlılık düzeyinde öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi dışsal kontrol edilemezlik (F=.251, p=.909), içsel kontrol edilebilirlik (F=.723, p=.577) boyutlarında ve öğrenilmiş çaresizlik genel ortalamasında (F=.484, p=.748) kıdem yılı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu bulguya dayanarak, öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik algıları üzerinde kıdem değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algılarının görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. *Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi-Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi (ANOVA)*

Boyutlar	Grup	n	Ort	Varyansın Kaynağı	KT	KO	SD	F	p
Öğrenilmiş Çaresizlik Genel Ortalaması	0-3 yıl	67	2.16						
	3-6 yıl	60	2.13	Gruplar Arası	.318	.109	3		
	6-9 yıl	34	2.16	Gruplar İçi	32.71	.184	178	.576	.631
	9+ yıl	21	2.27	Toplam	1		181		
					33.02				
					8				
Dışsal Kontrol edilemezlik	0-3 yıl	67	2.19						
	3-6 yıl	60	2.14	Gruplar Arası	.483	.161	3		
	6-9 yıl	34	2.20	Gruplar İçi	54.43	.184	178	.527	.665
	9+ yıl	21	2.31	Toplam	6		181		
					54.91				
					9				
	0-3 yıl	67	2.12						

İçsel Kontrol Edilebilirlik	3-6 yıl	60	2.13	Gruplar Arası	.254	.085	3		
	6-9 yıl	34	2.10	Gruplar İçi	34.74	.195	178	.433	.730
	9+ yıl	21	2.23	Toplam	1		181		
					34.99				
					5				

p<0.05

Analiz sonuçlarına göre (Tablo 9), p<0.05 anlamlılık düzeyinde görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından öğrenilmiş çaresizlik düzeyi dışsal kontrol edilemezlik (F=.527, p=.665) ile içsel kontrol edilebilirlik (F=.433, p=.730) boyutlarında ve öğrenilmiş çaresizlik genel ortalamasında (F=.576, p=.631) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu bulguya dayanarak, öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik algıları üzerinde görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Eğitim durumu değişkenine göre, ortaokul öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algılarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır.

Tablo 10. Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi-Eğitim Durumu

Boyutlar	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Genel Ortalama	Lisans	141	2.1858	.42	180		
	Y.Lisans	41	2.1073	.44		1.036	.606
Dışsal Kontrol Edilemezlik	Lisans	141	2.2083	.54	180	.602	.867
	Y.Lisans	41	2.1494	.55			
İçsel Kontrol Edilebilirlik	Lisans	141	2.1601	.44	180	1.295	.979
	Y.Lisans	41	2.0592	.43			

p<0.05

Analiz sonuçlarına göre (Tablo 10), öğrenilmiş çaresizlik alt boyutu olan dışsal kontrol edilemezlik (t=.602, F=.028, p>0.05) ile içsel kontrol edilebilirlik alt boyutu (t=1.295, F=.001, p>0.05) eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Öğrenilmiş çaresizlik genel ortalaması eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t=1.036, F=.267, p>0.05). Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik algıları üzerinde eğitim durumu değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik algılarını karşılaştırmak için t-testi yapılmıştır.

Tablo 11. Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi- Okul Türü

Boyutlar	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Genel Ortalama	Ortaokul	152	2.16	.43	180	-135	.877
	İmam	30	2.17	.39			
	Hatip Ortaokulu						
Dışsal Kontrol Edilemezlik	Ortaokul	152	2.18	.55	180	-.416	.338
	İmam	30	2.23	.54			
	Hatip Ortaokulu						
İçsel Kontrol Edilebilirlik	Ortaokul	152	2.14	.43	180	-.314	.826
	İmam	30	2.11	.46			
	Hatip Ortaokulu						

p<0.05

Tablo 11'e göre öğrenilmiş çaresizlik ölçeği dışsal kontrol edilemezlik ($t=-.416$, $F=.922$, $p>0.05$) ve içsel kontrol edilebilirlik alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t=-.314$, $F=.048$, $p>0.05$). Okul türü değişkeni ile öğrenilmiş çaresizlik genel ortalaması arasında da anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur ($t=-.135$, $F=.024$, $p>0.05$). Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri üzerinde okul türü değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Okul Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin okul sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 12. Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi-Okul Sosyoekonomik Düzeyi

Boyutlar	Grup	n	Ort.	Varyansın Kaynağı	KT	KO	SD	F	P
Öğrenilmiş Çaresizlik Genel Ortalama	İyi	44	2.0970	Gruplar Arası	.725	.363	2	2.010	.137
	Orta	94	2.2291	Gruplar İçi	32.303	.180	179		
	Kötü	44	2.1091	Toplam	33.028		181		
Dışsal Kontrol Edilemezlik	İyi	44	2.1307	Gruplar Arası	1.538	.769	2	2.578	.079
	Orta	94	2.2819	Gruplar İçi	53.382	.298	179		
	Kötü	44	2.0739	Toplam	54.919		181		
İçsel Kontrol Edilebilirlik	İyi	44	2.0584	Gruplar Arası	.373	.186	2	.963	.384
	Orta	94	2.1687	Gruplar İçi	34.622	.193	179		
	Kötü	44	2.1494	Toplam	34.995		181		

p<0.05

Analiz bulgularına göre (Tablo 12), $p<0.05$ anlamlılık düzeyinde öğrenilmiş çaresizlik düzeyi dışsal kontrol edilemezlik ($F=2.578$, $p=0.79$), içsel kontrol edilebilirlik ($F=.963$, $p=.384$) boyutlarında ve öğrenilmiş çaresizlik genel ortalaması açısından ($F=2.010$, $p=.137$) okul sosyoekonomik düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu

bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi üzerinde okul sosyoekonomik düzeyi değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Okul Başarısı Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında okul başarısı değişkenine göre bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz bulguları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13.Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi-Okul Başarısı (ANOVA)

Boyutlar	Grup	n	Ort.	Varyansın Kaynağı	KT	KO	SD	F	P	PostHoc
Öğrenilmiş Çaresizlik Genel Ortalama	Yüksek	34	2.070	Gruplar Arası	1.542	.771	2	4.384	.014*	Orta>Düşük
	Orta	129	2.224	Gruplar İçi	31.486	.176	179			
	Düşük	19	1.961	Toplam	33.028		181			
Dışsal Kontrol Edilemezlik	Yüksek	34	2.121	Gruplar Arası	1.606	.803	2	2.696	.070	
	Orta	129	2.249	Gruplar İçi	53.314	.298	179			
	Düşük	19	1.960	Toplam	54.919		181			
İçsel Kontrol Edilebilirlik	Yüksek	34	2.012	Gruplar Arası	1.555	.777	2	4.161	.017*	Orta>düşük Orta>yüksek
	Orta	129	2.196	Gruplar İçi	33.440	.187	179			
	Düşük	19	1.962	Toplam	34.995		181			

p<0.05

Tablo 13’deki ANOVA sonucuna göre p<0.05 anlamlılık düzeyinde öğrenilmiş çaresizlik düzeyi dışsal kontrol edilemezlik (F=2.696, p=.070) boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken, içsel kontrol edilebilirlik (F=4.161, p=.017) boyutunda ve öğrenilmiş çaresizlik genel ortalaması açısından (F=4.384, p=.014) orta başarıya sahip okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. ANOVA analizine göre farklılığın hangi sosyoekonomik seviyeden kaynaklandığını tespit etmek için LSD testi uygulanmıştır. Bu test varyanslar homojen dağıldığı için tercih edilmiştir.

Öğrenilmiş çaresizlik puanlarına bakıldığında farklılığın orta ve düşük başarılı okullar arasında olduğu, orta başarılı okullarda görev yapan öğretmenlerin düşük başarılı okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Yine orta başarıya sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik içsel kontrol edilebilirlik alt boyutunda yüksek ve düşük başarılı okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. İçsel kontrol edilebilirlik alt boyutundaki maddeler ters puanlama yapıldığı için orta başarıya sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin yüksek ve düşük başarıya sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öğrenilmiş çaresizlik yaşadığı görülmektedir. Bu bulguya dayanarak okul başarısı değişkeninin

öğretmenlerdeki öğrenilmiş çaresizliğin içsel kontrol edilebilirlik alt boyutu üzerinde etkili olurken, dışsal kontrol edilemezlik alt boyutu üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaokul Öğretmenlerinin bireysel akademik iyimserlik düzeylerine ait ortalamaları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla t-test yapılmıştır.

Tablo 14. *Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeyi- Cinsiyet*

Boyutlar	Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Öğretmen Akademik İyimserlik Genel	Kadın	123	3.81	.33	180	-1.480	.141
	Erkek	59	3.90	.41	180		
Özyeterlik	Kadın	123	4.26	.36	180	-1.893	.060
	Erkek	59	4.38	.41	180		
Veliye Güven	Kadın	123	3.05	.58	180	-.188	.851
	Erkek	59	3.07	.98	180		
Öğrenciye Güven	Kadın	123	3.57	.54	180	-.966	.335
	Erkek	59	4.03	.54	180		
Yöneticiye Güven	Kadın	123	4.18	.67	180	-1.400	.163
	Erkek	59	4.18	.67	180		
Akademik Vurgu	Kadın	123	3.93	.57	180	-.171	.865
	Erkek	59	3.95	.66	180		

p<0.05

Yapılan testin sonuçlarına göre (Tablo 14), kadın ve erkek öğretmenlerin en yüksek puanı öz yeterlik alt boyutunda en düşük puanı ise veliye güven alt boyutunda aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin; öğretmen akademik iyimserlik ölçeği öz yeterlik alt boyutundan aldıkları puanlar ($t=-1.893$, $F=1.559$, $p>0.05$), veliye güven alt boyutunda aldıkları puanlar ($t=-.188$, $F=7.537$, $p>0.05$), öğrenciye güven alt boyutunda aldıkları puanlar ($t=-.966$, $F=0.005$, $p>0.05$), yöneticiye güven alt boyutunda aldıkları puanlar ($t=-1.400$, $F=.408$, $p>0.05$), akademik vurgu alt boyutunda aldıkları puanlar ($t=-.171$, $F=.474$, $p>0.05$), öğretmen akademik iyimserlik ölçeğinden aldığı genel puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-1.480$, $F=1.559$, $p>0.05$). Bu bulgulara göre, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin öğretmen akademik iyimserlik düzeylerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğretmen Akademik İyimserlik Algılarının Kıdem Değişkenine göre İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen akademik iyimserlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 15. Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeyi- Kıdem

Boyutlar	Grup	n	Ort.	Varyansın Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P
Öğretmen Akademik İyimserlik Genel	0-5 yıl	41	3.7997	Gruplar Arası	.894	.298	3		
	5-10 yıl	66	3.8365	Grup İçi	23.483	.132	178	2.259	.083
	10-15 yıl	34	3.7674	Toplam	24.377		181		
	15+ yıl	41	3.9660						
Öz Yeterlik	0-5 yıl	41	4.3171	Gruplar Arası	.456	.152	3		
	5-10 yıl	66	4.2939	Grup İçi	26.484	.149	178	1.023	.384
	10-15 yıl	34	4.2294	Toplam	26.941		181		
	15+ yıl	41	4.3829						
Veliye Güven	0-5 yıl	41	2.9878	Gruplar Arası	3.493	1.164	3		
	5-10 yıl	66	2.9646	Grup İçi	94.604	.531	178	2.191	.091
	10-15 yıl	34	3.0196	Toplam	98.097		181		
	15+ yıl	41	3.3130						
Öğrenciye Güven	0-5 yıl	41	3.4913	Gruplar Arası	1.517	.506	3		
	5-10 yıl	66	3.5887	Grup İçi	52.341	.294	178	1.719	.165
	10-15 yıl	34	3.5546	Toplam	53.857		181		
	15+ yıl	41	3.7526						
Yöneticiye Güven	0-5 yıl	41	4.0569	Gruplar Arası	.736	.245	3		
	5-10 yıl	66	4.1212	Grup İçi	82.250	.462	178	.531	.662
	10-15 yıl	34	3.9657	Toplam	82.986		181		
	15+ yıl	41	4.1423						
Akademik Vurgu	0-5 yıl	41	3.8780	Gruplar Arası	1.257	.419	3		
	5-10 yıl	66	4.0076	Grup İçi	64.888	.365	178	1.149	.331
	10-15 yıl	34	3.8088	Toplam	66.144		181		
	15+ yıl	41	4.0122						

p<0.05

Yapılan analizden elde edilen sonuçlara göre (Tablo 15), $p<0.05$ anlamlılık düzeyinde öğretmen akademik iyimserlik ölçeği öz yeterlik ($F=1.023$, $p=.384$), veliye güven ($F=2.191$, $p=.091$), öğrenciye güven ($F=1.719$, $p=.165$), yöneticiye güven ($F=.531$, $p=.662$), akademik vurgu ($F=1.149$, $p=.331$), boyutlarında ve öğretmen akademik iyimserlik genel puanı açısından ($F=2.259$, $p=.083$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğretmen akademik iyimserlik algıları üzerinde kıdem değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğretmen Akademik İyimserlik Algılarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen akademik iyimserlik düzeyleri görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre karşılaştırılmıştır.

Tablo 16. Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeyi-Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi

Boyutlar	Grup	n	Ort.	Varyansın Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P
Öğretmen Akademik İyimserlik Genel	0-3 yıl	67	3.8096	Gruplar Arası	.203	.068	3		
	3-6 yıl	60	3.8662	Grup İçi	24.174	.136	178	.499	.684
	6-9 yıl	34	3.8922	Toplam	24.377		181		
	9+ yıl	21	3.8167						

Öz Yeterlik	0-3 yıl	67	4.3015	Gruplar Arası	.218	.073	3		
	3-6 yıl	60	4.3317	Grup İçi	26.723	.150	178	.484	.694
	6-9 yıl	34	4.3294	Toplam	26.941		181		
	9+ yıl	21	4.2190						
Veliye Güven	0-3 yıl	67	2.9552	Gruplar Arası	2.013	.671	3		
	3-6 yıl	60	3.0389	Grup İçi	96.084	.540	178	1.243	.296
	6-9 yıl	34	3.1765	Toplam	98.097		181		
	9+ yıl	21	3.2540						
Öğrenciye Güven	0-3 yıl	67	3.5672	Gruplar Arası	.542	.181	3		
	3-6 yıl	60	3.5810	Grup İçi	53.315	.300	178	.603	.614
	6-9 yıl	34	3.7101	Toplam	53.857		181		
	9+ yıl	21	3.5578						
Yöneticiye Güven	0-3 yıl	67	4.0348	Gruplar Arası	.578	.193	3		
	3-6 yıl	60	4.1212	Grup İçi	82.408	.463	178	.416	.742
	6-9 yıl	34	4.1569	Toplam	82.986		181		
	9+ yıl	21	4.0000						
Akademik Vurgu	0-3 yıl	67	3.9478	Gruplar Arası	1.806	.602	3		
	3-6 yıl	60	4.0583	Grup İçi	64.338	.361	178	1.665	.176
	6-9 yıl	34	3.7941	Toplam	66.144		181		
	9+ yıl	21	4.8333						

p<0.05

Yapılan analizden elde sonuçlara göre (Tablo 16), p<0.05 anlamlılık düzeyinde öğretmen akademik iyimserlik ölçeği öz yeterlik (F=.484, p=.694), veliye güven (F=1.243, p=.296), öğrenciye güven (F=.603, p=.614), yöneticiye güven (F=.416, p=.742), akademik vurgu (F=1.665, p=.176) boyutlarında ve öğretmen akademik iyimserlik genel puanı açısından (F=.499, p=.684) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğretmen akademik iyimserlik algıları üzerinde görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen akademik iyimserlik düzeylerini eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla t- testi yapılmıştır. Analiz bulguları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeyi- Eğitim Durumu

Boyutlar	Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Öğretmen Akademik İyimserlik Genel	Lisans	141	3.85	.37	180		
	Yüksek Lisans	41	3.79	.32	180	.931	.353
Özyeterlik	Lisans	141	4.29	.37	180		
	Yüksek Lisans	41	4.34	.42	180	-.692	.490
Veliye Güven	Lisans	141	3.12	.75	180		
	Yüksek Lisans	41	2.81	.60	180	2.419	.017*
Öğrenciye Güven	Lisans	141	3.63	.52	180		
	Yüksek Lisans	41	3.47	.59	180	1.607	.110
Yöneticiye Güven	Lisans	141	4.06	.69	180		
	Yüksek Lisans	41	4.14	.62	180	-.642	.522

	Lisans	141	3.94	.59	180		
Akademik Vurgu	Yüksek Lisans	41	3.94	.64	180	-.034	.973
p<0.05							

Tablo 17'ye göre öz yeterlik alt boyutu eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-.692$, $F=2.516$, $p>0.05$). Veliye güven alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının $\bar{X}=3.12$, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puanlarından $\bar{X}=2.81$ istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t=2.419$, $F=.500$, $p<0.05$). Öğrenciye güven ($t=1.607$, $F=.528$, $p>0.05$), yöneticiye güven ($t=-.642$, $F=.020$, $p>0.05$), akademik vurgu ($t=-.034$, $F=.684$, $p>0.05$) alt boyutları ile öğretmen akademik iyimserlik genel puanı eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($t=.931$, $F=.733$, $p>0.05$). Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin eğitim durumunun sadece veliye güven alt boyutunda lisans mezunları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini, lisans mezunları öğretmenlerin yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre velilere daha çok güvendikleri söylenebilir. Eğitim durumu değişkeninin öğretmen akademik iyimserlik puanı ve diğer alt boyutları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öğretmen akademik iyimserlik düzeylerinde okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak amacıyla t- testi yapılmıştır.

Tablo 18. Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeyi-Okul Türü

Boyutlar	Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Öğretmen Akademik İyimserlik Genel	Ortaokul	152	3.85	.37	180		
	İ. Hatip	30	3.81	.34	180	.511	.610
Özyeterlik	Ortaokulu	152	4.30	.39	180		
	İ. Hatip	30	4.31	.35	180	-.096	.924
Veliye Güven	Ortaokul	152	3.09	.73	180		
	İ. Hatip	30	2.88	.74	180	1.385	.168
Öğrenciye Güven	Ortaokulu	152	3.60	.54	180		
	İ. Hatip	30	3.53	.52	180	.650	.517
Yöneticiye Güven	Ortaokul	152	4.07	.69	180		
	İ. Hatip	30	4.11	.61	180	-.253	.800
Akademik Vurgu	Ortaokul	141	3.93	.58	180		
	İ. Hatip Ortaokul	41	3.98	.68	180	-.406	.685

p<0.05

Yapılan testten elde edilen sonuçlara göre öz yeterlik ($t=-.096$, $F=.379$, $p>0.05$), veliye güven ($t=1.385$, $F=.280$, $p>0.05$), öğrenciye güven ($t=.650$, $F=.175$, $p>0.05$), yöneticiye güven

($t=-.253$, $F=1.837$, $p>0.05$), akademik vurgu ($t=-.406$, $F=.128$, $p>0.05$) alt boyutları ve öğretmen akademik iyimserlik genel puanı açısından ($t=.511$, $F=.305$, $p>0.05$) okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin görev yapığı okul türünün öğretmenlerin öğretmen akademik iyimserlik algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeylerinin Okul Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öğretmen akademik iyimserlik düzeylerinde okul sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA analiz bulguları Tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19.Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeyi- Okul Sosyoekonomik Düzeyi (ANOVA)

Boyutlar	Grup	N	Ort.	Varyansın Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P	PostHoc
Öğretmen Akademik İyimserlik Genel	İyi	44	3.928	Gruplar Arası	.428	.214	2	1.601	.205	
	Orta	94	3.809	Grup İçi	23.949	.134	179			
	Düşük	44	3.835	Toplam	24.377		181			
Öz Yeterlik	İyi	44	4.300	Gruplar Arası	.020	.010	2	.066	.936	
	Orta	94	4.317	Grup İçi	26.921	.150	179			
	Düşük	44	4.293	Toplam	26.941		181			
Veliye Güven	İyi	44	3.125	Gruplar Arası	.346	.173	2	.317	.729	
	Orta	94	3.055	Grup İçi	97.751	.546	179			
	Düşük	44	3.000	Toplam	98.097		181			
Öğrenciye Güven	İyi	44	3.746	Gruplar Arası	1.315	.657	2	2.240	.109	
	Orta	94	3.557	Grup İçi	52.543	.294	179			
	Düşük	44	3.532	Toplam	53.857		181			
Yöneticiye Güven	İyi	44	4.284	Gruplar Arası	3.786	1.893	2	4.278	.015*	İyi>Orta
	Orta	94	3.948	Grup İçi	79.200	.442	179			
	Düşük	44	4.166	Toplam	82.986		181			
Akademik Vurgu	İyi	44	3.998	Gruplar Arası	.284	.142	2	.386	.680	
	Orta	94	3.904	Grup İçi	65.860	.368	179			
	Düşük	44	3.977	Toplam	66.144		181			

$p<0.05$

Tablo 19’ da verilen ANOVA sonucuna göre $p<0.05$ anlamlılık düzeyinde öğretmen akademik iyimserlik ölçeğı öz yeterlik ($F=.066$, $p=.936$), veliye güven ($F=.317$, $p=.729$), öğrenciye güven ($F=2.240$, $p=.109$), akademik vurgu ($F=.386$, $p=.680$), boyutları ve öğretmen akademik iyimserlik genel ortalaması ($F=1.601$, $p=.205$) açısından okul sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir. Yöneticiye güven alt boyutu ($F=4.278$, $p=.015$) ise sosyoekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde bir farklılık

göstermektedir. Bu farklılığa yol açan sosyoekonomik düzeyi tespit etmek için LSD testi yapılmış ve farklılığın sosyoekonomik düzeyi iyi ve orta olan okullar arasında olduğu tespit edilmiştir. Sosyoekonomik düzeyi iyi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin bireysel akademik iyimserlik puanları sosyoekonomik düzeyi orta olan okullarda görev yapan öğretmenlerin göre daha yüksektir. Yöneticiye güven puanları en yüksekten düşüğe sosyoekonomik düzeyi iyi olan okullar ($\bar{X}$ =4.28), sosyoekonomik düzeyi düşük olan okullar ($\bar{X}$ =4.16), sosyoekonomik düzeyi orta olan okullar ($\bar{X}$ =3.94) olacak şekilde sıralamak mümkündür. Bu bulguya dayanarak okul sosyoekonomik düzeyi yöneticilere güven alt boyutunda etkili olurken, diğer alt boyutlarda ve öğretmen akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeylerinin Okul Başarısı Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin bireysel akademik iyimserlik puanlarında okul başarısı değişkenine göre bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.Öğretmen Akademik İyimserlik Düzeyi- Okul Başarısı (ANOVA)

Boyutlar	Grup	N	Ort.	Varyansın Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P	PostHoc
ÖAI Genel	Yüksek	34	3.95	Gruplar Arası	.568	.284	2			
	Orta	129	3.81	Grup İçi	23.809	.133	179	2.135	.121	
	Düşük	19	3.84	Toplam	24.377		181			
	Yüksek	34	4.31	Gruplar Arası	.055	.027	2			
Öz Yeterlik	Orta	129	4.29	Grup İçi	26.886	.150	179	.182	.834	
	Düşük	19	4.35	Toplam	26.941		181			
	Yüksek	34	3.09	Gruplar Arası	2.702	1.351	2			
	Orta	129	3.10	Grup İçi	95.395	.533	179	2.535	.082	
Veliye Güven	Düşük	19	2.70	Toplam	98.097		181			
	Yüksek	34	3.76	Gruplar Arası	1.150	.575	2			
	Orta	129	3.56	Grup İçi	52.708	.294	179	1.953	.145	
	Düşük	19	3.51	Toplam	53.857		181			
Yöneticiye Güven	Yüksek	34	4.40	Gruplar Arası	6.440	3.220	2			
	Orta	129	3.96	Grup İçi	76.546	.428	179	7.530	.001*	Yüksek>Orta
	Düşük	19	4.32	Toplam	82.986		181			Düşük>Orta
	Yüksek	34	4.04	Gruplar Arası	1.190	.595	2			
Akademik Vurgu	Orta	129	3.89	Grup İçi	64.954	.363	179	1.640	.197	
	Düşük	19	4.10	Toplam	66.144		181			

p<0.05

Tablo 19’de verilen ANOVA sonucuna göre p<0.05 anlamlılık düzeyinde öğretmen akademik iyimserlik ölçeği öz yeterlik (F=.182, p=.834), veliye güven (F=2.535, p=.082),

öğrenciye güven ($F=1.953$, $p=.145$), akademik vurgu ($F=1.640$, $p=.197$) alt boyutları ve öğretmen akademik iyimserlik genel ortalaması açısından ($F=2.135$, $p=.121$) okul başarısı değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir. Yöneticiye güven alt boyutu ($F=7.530$, $p=.001$) okul başarısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla LSD testi yapılmıştır. Farklılığın okul başarısı yüksek-orta, kötü-orta olan okullar arasında olduğu görülmektedir. Yüksek ve düşük başarıya sahip okullardaki öğretmenler orta başarıya sahip okullardaki öğretmenlere göre yöneticiye güven alt boyutunda daha yüksek puanlar almıştır. Yöneticiye güven boyutunda en yüksek puanı sırasıyla okul başarısı iyi olan okullar ($\bar{X}=4.40$), okul başarısı kötü olan okullar ($\bar{X}=4.32$) ve okul başarısı orta olan okullar ($\bar{X}=3.96$) almaktadır. Bu bul20ya dayanarak okul başarısı değişkeninin yöneticiye güven alt boyutu üzerinde etkili olurken, diğer alt boyutlar ve öğretmen akademik iyimserlik düzeyi üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin okul akademik iyimserlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi yapılmıştır. Yapılan t-Testinin sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Okul Akademik İyimserlik Düzey-Cinsiyet

Boyutlar	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Okul Akademik İyimserliği	Kadın	123	3.42	.56	180	-1.662	.098
	Erkek	59	3.57	.57			
Kolektif Yeterlik	Kadın	123	3.89	.72	180	-1.274	.204
	Erkek	59	3.74	.75			
Güven	Kadın	123	2.93	.69	180	-3.262	.001*
	Erkek	59	3.29	.68			
Akademik Vurgu	Kadın	123	3.61	.63	180	-1.490	.138
	Erkek	59	3.76	.68			

$p<0.05$

Tablo 21’de verilen t- Testi sonucuna göre öğretmenlerin okul akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir ($t=-1.274$, $F=.121$, $p>0.05$). Güven alt boyutu cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmektedir ($t=-3.262$, $F=.000$, $p<0.05$). akademik vurgu alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir ($t=-1.490$, $F=2.129$, $p>0.05$). Öğretmenlerin okul akademik iyimserlik genel ortalamasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir ($t=-1.662$, $F=.488$, $p>0.05$). Güven alt boyutunda erkek öğretmenlerin puanlarının ($\bar{X}=3.29$) kadın

öğretmenlerin puanlarına ($\bar{X}=2.93$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre güven alt boyutunda cinsiyet değişkeninin etkili olduğu fakat kolektif yeterlik, akademik vurgu ve okul akademik iyimserliği genel ortalamasında cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeylerinin Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin okul akademik iyimserlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 22. Okul Akademik İyimserlik Düzeyi- Kıdem

Boyutlar	Kıdem yıl	n	Ort.	Varyansın Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P	PostHoc
Okul Akademik İyimserlik Genel	1.0-5	41	3.4986	Gruplar Arası	1.969	.650	3	2.037	.110	
	2.5-10	66	3.4815	Grup İçi	57.342	.322	178			
	3.10-15	34	3.2827	Toplam	59.311		181			
	4. 15+	41	3.6043							
Kolektif Yeterlik	1.0-5	41	3.9756	Gruplar Arası	4.632	1.544	3	2.923	.035*	1>2* 2>3* 4>3*
	2.5-10	66	3.8848	Grup İçi	94.034	.525	178			
	3.10-15	34	3.5176	Toplam	98.666		181			
	4.15+	41	3.9122							
Güven	1.0-5	41	3.0070	Gruplar Arası	1.238	.413	3	.807	.492	
	2.5-10	66	3.0541	Grup İçi	91.029	.511	178			
	3.10-15	34	2.9496	Toplam	92.207		181			
	4.15+	41	3.1916							
Akademik Vurgu	1.0-5	41	3.6748	Gruplar Arası	2.358	.786	3	1.848	.140	
	2.5-10	66	3.6438	Grup İçi	75.692	.425	178			
	3.10-15	34	3.4755	Toplam	78.050		181			
	4.15+	41	3.8293							

p<0.05

Yapılan analiz sonucunda p<0.05 anlamlılık düzeyinde öğretmenlerin okul akademik iyimserlik ölçeği güven (F=.807, p=.492), akademik vurgu (F=1.848, p=.140) alt boyutlarında ve okul akademik iyimserlik genel ortalamasında (F=2.037, p=.110) kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Kolektif yeterlik (F=2.923, p=.035) alt boyutunda ise kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir. Farklılığın 0-5 yıl-5-10 yıl, 5-10 yıl-10-15 yıl, 15+ yıl-10-15 yıl grupları arasından kaynaklandığı görülmemektedir. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden, 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler 10-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden, 15+ yıl kıdeme sahip öğretmenler ise 10-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden

daha yüksek kolektif yeterlik algısına sahiptir. Kolektif yeterlik düzeyi en yüksek 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler olurken, en düşük ortalama 10-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak kıdem değişkeninin okul akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutunda etkili olurken okul akademik iyimserlik genel ortalamasında ve diğer alt boyutlarda etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul Akademik Düzeylerinin Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısında İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin okul akademik iyimserlik düzeylerinin görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 23. *Okul Akademik İyimserlik Düzeyi- Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi*

Boyutlar	Grup	n	Ort.	Varyansın Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P
Okul Akademik İyimserlik Genel	0-3 yıl	67	3.4527	Gruplar Arası	1.329	.443	3	1.366	.257
	3-6 yıl	60	3.5241	Grup İçi	57.982	.326	178		
	6-9 yıl	34	3.5637	Toplam	59.311		181		
	9+ yıl	21	3.2698						
Kolektif Yeterlik	0-3 yıl	67	3.9045	Gruplar Arası	.945	.315	3	.574	.633
	3-6 yıl	60	3.8233	Grup İçi	97.720	.549	178		
	6-9 yıl	34	3.8647	Toplam	98.666		181		
	9+ yıl	21	3.6667						
Güven	0-3 yıl	67	2.9936	Gruplar Arası	3.551	1.184	3	2.375	.072
	3-6 yıl	60	3.1262	Grup İçi	88.716	.498	178		
	6-9 yıl	34	3.2353	Toplam	92.267		181		
	9+ yıl	21	3.7551						
Akademik Vurgu	0-3 yıl	67	3.6119	Gruplar Arası	.876	.292	3	.674	.569
	3-6 yıl	60	3.7389	Grup İçi	77.174	.434	178		
	6-9 yıl	34	3.6961	Toplam	78.050		181		
	9+ yıl	21	3.5397						

p<0.05

Yapılan testin sonucunda p<0.05 anlamlılık düzeyinde öğretmenlerin okul akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik (F=.574, p=.633), güven (F=2.375, p=.072), akademik vurgu (F=.674, p=.569) alt boyutlarında ve okul akademik iyimserlik genel ortalaması (F=1.360, p=.257) açısından görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu bulguya dayanarak görev yapılan okuldaki hizmet süresinin okul akademik iyimserliği üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Açısından İncelenmesi

Ortaokul Öğretmenlerinin okul akademik düzeylerinin öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermeyeceğini ortaya çıkarmak için t-Testi yapılmıştır.

Tablo 24. Okul Akademik İyimserlik Düzeyi- Eğitim Durumu

Boyutlar	Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Okul Akademik İyimserlik Genel Ort.	Lisans	141	3.49	.59	180	.898	.521
	Yüksek Lisans	41	3.40	.49	180		
Kolektif Yeterlik	Lisans	141	3.85	.76	180	.517	.449
	Yüksek Lisans	41	3.79	.65	180		
Güven	Lisans	141	3.08	.74	180	.950	.186
	Yüksek Lisans	41	2.96	.59	180		
Akademik Vurgu	Lisans	141	3.67	.66	180	.659	.956
	Yüksek Lisans	41	3.60	.61	180		

p<0.05

Yapılan testin sonucuna göre öğretmenlerin okul akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik (t=.517, F=.576, p>0.05), güven (t=.950, F=1.762, p<0.05), akademik vurgu (t=.659, F=.003, p>0.05) alt boyutları ve okul akademik iyimserlik genel ortalaması (t=.898, F=.414, p>0.05) açısından eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeylerini üzerinde eğitim durumu değişkeninin bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin okul akademik düzeylerinin okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla t-testi yapılmıştır.

Tablo 25. Okul Akademik İyimserlik Düzeyi- Okul Türü

Boyutlar	Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Okul Akademik İyimserlik Genel	Ortaokul	152	3.48	.61	180	.251	.802
	İ. Hatip Ortaokulu	30	3.45	.32	180		
Kolektif Yeterlik	Ortaokul	152	3.86	.77	180	.943	.347
	İ. Hatip Ortaokulu	30	3.72	.50	180		
Güven	Ortaokul	152	3.04	.73	180	-.218	.828
	İ. Hatip Ortaokulu	30	3.08	.59	180		
Akademik Vurgu	Ortaokul	152	3.66	.69	180	.051	.959
	İ. Hatip Ortaokulu	30	3.65	.41	180		

p<0.05

Yapılan t- testi sonucuna göre öğretmenlerin okul akademik iyimserlik alt boyutlarından kolektif yeterlik (t=.943, F=7.187, p>0.05), güven (t=-.218, F=1.262, p>0.05), kolektif yeterlik (t=.051, F=5.193, p>0.05) alt boyutları ve okul akademik iyimserlik genel ortalaması (t=.251, F=11.266, p>0.05) açısından okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde okul türü değişkeninin bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeylerinin Okul Sosyoekonomik Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin okul akademik iyimserlik düzeylerinin okul sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26.Okul Akademik İyimserlik Düzeyi- Okul Sosyoekonomik Düzeyi(ANOVA)

Boyutlar	Grup	N	Ort.	Varyansın Kaynağı	KO	KT	Sd	F	P	PostHoc
Okul Akademik İyimserlik	İyi	44	3.545	Gruplar arası	1.197	,599	2			
	Orta	94	3.509	Grup İçi	58.114	,325	179	1.844	.161	
	Kötü	44	3.336	Toplam	59.311		181			
Kolektif Yeterlik	İyi	44	3.854	Gruplar Arası	.025	.013	2			
	Orta	94	3.846	Grup İçi	98.640	.551	179	.023	.977	
	Kötü	44	3.822	Toplam	98.666		181			
Güven	İyi	44	3.074	Gruplar Arası	1.166	.583	2			
	Orta	94	3.110	Grup İçi	91.100	.509	179	1.146	.320	
	Kötü	44	2.915	Toplam	92.267		181			
Akademik Vurgu	İyi	44	3.837	Gruplar Arası	4.089	2,045	2			
	Orta	94	3.693	Grup İçi	73.961	.413	179	4.949	.008*	İyi>Kötü Orta>Kötü
	Kötü	44	3.416	Toplam	78.050		181			

p<0.05

Tablo 26’ da verilen sonuçlara göre p<0.05 anlamlılık düzeyinde okul akademik iyimserlik kolektif yeterlik (F=.023, p=.977), güven (F=1.146, p=.320) alt boyutları ve okul akademik iyimserlik genel ortalaması (F=1.844, p=.161) açısından okul sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Akademik vurgu alt boyutu (F=4.949, p=.008) ise okul sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın kaynaklandığı gruplar iyi-kötü, orta-kötü sosyoekonomik düzeye sahip gruplardır. Sosyoekonomik düzeyi kötü olan okullarda görev

yapan öğretmenler diğer sosyoekonomik düzeye sahip okullara göre okul akademik vurgu alt boyutunda daha düşük puanlar almıştır. Bu sonuca göre okul akademik iyimserlik ölçeğinde akademik vurgu alt boyutunda en yüksek puanı sırasıyla sosyoekonomik düzeyi iyi olan okullar ($\bar{X}$ =3.83), sosyoekonomik düzeyi orta olan okullar ($\bar{X}$ =3.69) ve sosyoekonomik düzeyi kötü olan okullar ($\bar{X}$ =3.41) almıştır. Bu bulguya dayanarak okulların sosyoekonomik düzeyi arttıkça öğretmenlerin okul akademik iyimserliğini algısının da artacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeylerinin Okul Başarısı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin okul akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde okul başarısı değişkeninin anlamlı bir farklılık meydana getirip getirmediğini ortaya çıkarmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 27. Okul Akademik İyimserlik Düzeyi- Okul Başarısı

Boyutlar	Grup	N	Ort.	Varyansın Kaynağı	KT	KO	Sd	F	P
Okul Akademik İyimserlik Genel	Yüksek	34	3.54	Gruplar Arası	.664	.332	2	1.013	.365
	Orta	129	3.48	Grup İçi	58.647	.328	179		
	Düşük	19	3.31	Toplam	59.311		181		
Kolektif Yeterlik	Yüksek	34	3.95	Gruplar Arası	.688	.344	2	.629	.534
	Orta	129	3.83	Grup İçi	97.978	.547	179		
	Düşük	19	3.72	Toplam	98.666		181		
Güven	Yüksek	34	2.97	Gruplar Arası	.818	.409	2	.800	.451
	Orta	129	3.09	Grup İçi	91.449	.511	179		
	Düşük	19	2.90	Toplam	92.267		181		
Akademik Vurgu	Yüksek	34	3.87	Gruplar Arası	2.463	1.232	2	2.917	.057
	Orta	129	3.63	Grup İçi	75.587	.422	179		
	Düşük	19	3.44	Toplam	78.050		181		

p<0.05

Yapılan analiz sonucuna göre okul akademik iyimserlik kolektif yeterlik (F=.629, p=.534), güven (F=.800, p=.451), akademik vurgu (F=2.917, p=.057) alt boyutları ve okul akademik iyimserlik genel ortalaması (F=1.013, p=.365) açısından okul başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulguya dayanarak okul başarı değişkeninin öğretmenlerin okul akademik iyimserlik algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik düzeyleri ile Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Ortaokul öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik algıları ile akademik iyimserlik algıları arasında ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problem kapsamında değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için “Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı” hesaplanmıştır. Korelasyon Sonucu Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28.*Öğrenilmiş Çaresizlik ile Akademik İyimserlik Düzeyine İlişkin Korelasyon Analizi*

Ölçekler		1.	1.1.	1.2.	2.	3.
1. Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği	R	1	.903**	.789**	-.232**	-.454**
1.1. Dışsal Kontrol Edilemezlik	R	.903**	1	.448**	-.200**	-.360**
1.2. İçsel Kontrol Edilebilirlik	R	.789**	.448**	1	-.196**	-.431**
2. Okul Akademik İyimserlik	R	-.232*	-.200**	-.196**	1	.559**
3. Öğretmen Akademik İyimserlik	R	-.454**	-.360**	-.431**	.559**	1

**p<0.01

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen akademik iyimserlik düzeyleri ile dışsal kontrol edilemezlik alt boyutu arasında orta düzeyde negatif bir ilişki ($r=-.360$) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin dışsal kontrol edilemezlik algısı arttıkça öğretmen akademik iyimserlik algılarının orta düzeyde azalacağı söylenebilir. Dışsal kontrol edilemezlik algıları ile okul akademik iyimserlik algıları arasında düşük düzeyde negatif ilişki ($r=-.200$) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin dışsal kontrol edilemezlik düzeyinin arttıkça okul akademik iyimserlik düzeylerinin düşük düzeyde azalacağı şeklinde yorumlanabilir.

İçsel kontrol edilebilirlik düzeyi ile öğretmen akademik iyimserlik düzeyi arasında orta düzeyde pozitif ilişki ($r=.431$) olduğu saptanmıştır. Bu bulguya dayanarak, öğretmenlerin içsel kontrol edilebilirlik düzeyi arttıkça öğretmen akademik iyimserlik düzeylerinin de orta düzeyde artacağı söylenebilir. İçsel kontrol edilebilirlik düzeyi ile okul akademik iyimserlik düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif ilişki ($r=.196$) olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin içsel kontrol edilebilirlik düzeyi arttıkça okul akademik düzeylerinin de düşük düzeyde artacağı söylenebilir.

Öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile öğretmen akademik iyimserlik düzeyi arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişki ($r=-.454$) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arttıkça öğretmen akademik iyimserlik düzeylerinin orta düzeyde azalacağı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile okul akademik iyimserlik düzeyi arasında düşük düzeyde negatif ilişki ($r=-.232$) olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin arttıkça okul akademik düzeylerinin düşük düzeyde azalabileceği söylenebilir.

Okul akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmen akademik iyimserlik düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki ($r=.559$) olduğu saptanmıştır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyleri arttıkça kişisel akademik iyimserlik düzeylerinin de orta düzeyde artacağı yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri ile Akademik İyimserlik Düzeylerine ilişkin Regresyon Analizi

Öğretmenlerin algılarına göre, kişisel akademik iyimserlikleri üzerinde öğrenilmiş çaresizlikleri ile okul akademik iyimserliklerinin açıklayıcı etkisi çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Çoklu regresyon analizi öncesinde analiz varsayımları incelenmiş ve çoklu bağlantı sorunu olmadığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 29. Öğrenilmiş Çaresizlik- Akademik İyimserlik Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	t	P
Model	Sabit	3.479	0.190		18.279	0.000*
Öğretmen Akademik İyimserlik	Dışsal kontrol edilemezlik	-.094	0.042	-0.142	-2.226	0.027*
	İçsel Kontrol edilebilirlik	.229	0.053	0.274	4,316	0.000*
	Okul Akademik İyimserliği	.305	0.037	0.476	8,224	0.000*
	R = 0.660 R ² = 0,435 F _(3, 181) = 45,696 p < 0.05					
VIF < 2.00; Tolerance Value > 0.2; Condition Index < 30; *p < 0.05						

Yapılan çoklu regresyon analizine göre öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik alt boyutlarının ve okul akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmen akademik iyimserliğini anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir (F=45.696, p<0.05). Öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile okul akademik düzeyleri, öğretmen akademik iyimserliğinin yaklaşık %43'ünü açıklamaktadır (R= 0.660, R²= 0.435). Dışsal kontrol edilemezlik alt boyutu (β = -.094, p<0.05) öğretmen akademik iyimserliği negatif, içsel kontrol edilebilirlik alt boyutu (β = .229, p<0.05) öğretmen akademik iyimserlik ölçeğini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul akademik iyimserlik ölçeği (β = .305, p<0.05) öğretmen akademik iyimserlik düzeyini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlerdeki öğrenilmiş çaresizliğin azalması ve okul akademik iyimserliğinin artması sonucunda öğretmenlerin bireysel akademik iyimserlik algılarının artacağı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerde öğrenilmiş çaresizliğin akademik iyimserlik üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi genel ortalamasının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özellikle içsel kontrol edilebilirlik boyutundan elde edilen puanların dışsal kontrol edilemezlik boyutundan elde edilen puanlara göre yüksek olması öğretmenlerin sonuçlar üzerinde kendi etkilerinin daha fazla olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Alan yazın çalışanların düşük öğrenilmiş çaresizliğinin arkasında düşük psikoşiddet maruziyetinin (Ural, 2009), olumsuz düşüncelerden uzak kalmanın (Kapıcı, 2010), örgütsel adaletin (Kaplan, 2019), güçlü motivasyonun (Barutçu & Çöllü, 2020) etkileri olduğundan söz etmektedir. Bu araştırmaların sonucuna göre, okul ortamında yaşanan olumsuz deneyimlerin öğrenilmiş çaresizliği arttırırken, olumlu deneyimlerin öğrenilmiş çaresizliği azalttığı ve öğrenilmiş çaresizlikle baş etmede daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya göre cinsiyet değişkenine göre öğrenilmiş çaresizlik genel puanı ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kaplan'ın (2019) Mersin belediyesi çalışanları ile yaptığı çalışmada öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Barutçu ve Çöllü (2020) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada cinsiyet değişkeninin öğrenilmiş çaresizlik üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öcalır (2022) yaptığı araştırmada öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin cinsiyete değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguların aksine Göleş (2021) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı araştırmada öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ve erkeklerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında görülen bu farklılıklar, öğretmenlerin kişisel özellikleri, bulundukları kültürdeki cinsiyet rolleri, kurumdaki yöneticiler ve diğer çalışanlarla olan ilişkilerindeki farklılıklardan kaynaklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenilmiş çaresizlik düzeyi kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Kaplan (2019) yaptığı çalışmada öğrenilmiş çaresizlik düzeyinde deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Bu bulgunun aksine Çavuşoğlu (2007) yaptığı çalışmada kıdem değişkeninin öğrenilmiş çaresizlik üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturduğunu, kıdemin arttıkça çalışanlardaki öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin de arttığını belirtmiştir. Öğretmenlerin zamanla mesleki gelişimine özen göstermemesi, öğretmenlik mesleğinde ve kendi alanındaki yenilikleri takip edememesi, meslek hayatında karşılaştığı zorluklar dolayısıyla yıpranması, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekte daha azimli ve idealist olmaları gibi faktörler bu konuda farklı sonuçlar ortaya çıkmasının nedeni olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğrenilmiş çaresizlik düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulguya göre öğretmenin aynı okulda çalışma süresinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyini etkilemeyeceği söylenebilir.

Araştırmaya göre öğrenilmiş çaresizlik düzeyi öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu bulgu Yalçınkaya'nın (2019) yaptığı çalışmadan elde edilen sonuçlarla uyumludur. Deniz (2019) ise yaptığı çalışmada eğitim düzeyi yükseldikçe öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Eğitim durumu arttıkça öğretmenlerin öğrencilerden yüksek akademik başarı beklentisinin artması öğretmenlerdeki öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin artmasına neden olabilir.

Okul türü ve okul sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre öğrenilmiş çaresizlik düzeyinde anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin sosyoekonomik farklılıkların yarattığı durumlarla başedebildiklerini akla getirmektedir.

Okul başarı değişkenine göre öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeği dışsal kontrol edilemezlik alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmezken, içsel kontrol edilebilirlik alt boyutu ve öğrenilmiş çaresizlik genel puanında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmektedir. Orta başarıya sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin diğer gruptaki öğretmenlere göre daha yüksek öğrenilmiş çaresizlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul başarı beklentilerinin farklılık göstermesi, okulda sadece akademik başarıya odaklanılmış olması, okuldaki öğrenci ve veli profilinin belirli bir aralıkta olmaması, olumlu bir okul ikliminin yaratılamaması, başarıyı yakalamak için kullanılan yöntemlerin öğretmenlerden bağımsız olarak belirlenmesi öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik seviyesinin yükselmesine neden olabilir.

Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin yüksek olması eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklarla baş etmelerinde ve öğrencilerini öğrenme konusunda motive

etmelerinde büyük öneme sahiptir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır. Okul akademik iyimserlik düzeyinin yüksek çıkmasında öğretmenlerin kendilerini öğretmenlik mesleğinde yeterli görmeleri ve mesleki açıdan tatmin olmaları, okul ortamında olumlu bir iklimin varlığı, yöneticilerin okuldaki öğretmenlere karşı anlayışlı ve saygılı olması, öğretmenler arası iletişimin ve ilişkilerin iyi olması, okulun imkânlarının iyi olması, öğrencilerin öğrenmeye istekli ve açık olmaları gibi nedenlerin etkili olduğu söylenebilir. Ay Işık (2017) ve Aymaz (2022) yaptıkları çalışmalarda okul akademik iyimserlik düzeyini orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Coşkun- Yurtyapan (2022) yaptığı çalışmada okul akademik iyimserlik düzeyinin orta düzeyin üzerinde olduğunu belirtirken, Yalçın (2013) ve Uzun (2014) yaptığı çalışmalarda iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, araştırmadan elde ettiğimiz sonuçlarla örtüşürken Bostancı ve Kurt (2018) ve Boz (2016) ise yaptıkları çalışmada okul akademik iyimserlik puanının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarından kolektif yeterlik ve akademik vurgu alt boyutu yüksek, güven alt boyutu ise orta düzeydedir. Aymaz (2022) yaptığı çalışmada öz yeterlik alt boyutunun yüksek düzeyde, güven ve akademik vurgu alt boyutlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uysal (2021) ise çalışmasında öz yeterlik alt boyutunun diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin yapılan araştırmaların genelinde güven alt boyutunda diğer boyutlara göre daha düşük puanlar aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki veli, öğrenci ve velilere duyduğu güven performanslarına etki edecektir. Veli-okul iş birliğini güçlendirecek çalışmalar yapılması, yöneticilerin öğretmenlerin sorunlarından haberdar olması ve çözümçül öneriler sunması, derslerin öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştireceği ve aktif katılım sağlayacağı şekilde düzenlenmesi öğretmenlerdeki güven hissini arttırabilir.

Araştırmaya göre, cinsiyet değişkeninin okul akademik iyimserlik puanı üzerindeki etkisine bakıldığında erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu fakat bunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu bulgu, Yalçın (2013), Kökseken (2015), Katanalp (2015), Ay Işık (2017), Kurt (2018), Maxwell (2019) Coşkun Yurtyapan (2022) ve Aymaz (2022)'ın yaptıkları çalışmalardan elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Kerimgil Çelik, Kürkçü (2019) ve Uysal (2021) yaptıkları çalışmada bu bulgunun aksine cinsiyet değişkeninin okul akademik iyimserlik genel ortalaması üzerinde erkek öğretmenler lehine anlamlı bir düzeyde farklılık yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Karaçam (2016) ise yaptığı çalışmada okul akademik iyimserlik genel ortalamalarında kadın öğretmenler lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında yapılan

alışmalar incelendiğinde cinsiyet değişkeninin okul akademik iyimserlik düzeyinde etkili olup olmadığı üzerine ortak bir görüş olmadığı görölmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarından kolektif yeterlik alt boyutu cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Alan yazın incelendiğinde bu bulgunun, Kökseven (2015), Katanalp (2015), Ay- Işık 2017), Kürkçü (2019), Altınmakas Semizler (2021), Coşkun Yurtyapan (2022) ve Aymaz (2022)' ın yaptıkları çalışmalarla uyumlu olduğu görölmektedir. Bu bulgunun aksine Boz (2016), Fırat (2016) ve Uysal (2021), yaptıkları çalışmada erkek öğretmenler lehine, Kurt (2018) ise kolektif yeterlik alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya göre güven alt boyutu cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre erkek öğretmenlerin puanlarının ($\bar{X}=3,29$) kadın öğretmenlerin puanlarına ($\bar{X}=2.93$) göre daha yüksek olduğu görölmektedir. Bu bulgu, Ataş Akdemir (2016), Fırat (2016), Kürkçü (2019) ve Ermiş' in (2022) yaptıkları çalışmalarla uyumlu sonuçlar vermiştir. Kökseven (2015) ise yaptığı çalışmada cinsiyet ile güven arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Kurt (2018), Aymaz (2022) ve Coşkun Yurtyapan (2022) ise yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkeninin güven alt boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyet değişkeni ile akademik vurgu alt boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görölmüştür. Bu bulgu, Kurt (2018), Uysal (2021), Aymaz (2022) ve Coşkun Yurtyapan (2022)' ın yaptığı çalışmalarla uyumludur. Uzun(2014), Ataş Akdemir (2016), Boz (2016), ve Kürkçü (2019) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkeninin akademik vurgu üzerinde erkekler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşırken, Altınmakas Semizler (2021) ise kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak cinsiyet değişkeni ile okul akademik iyimserlik genel ortalaması ve alt boyut ortalamaları arasındaki ilişki incelendiğinde yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edildiğı ve ortak bir görüşe ulaşılamadığı görölmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin okul akademik iyimserlik düzeyi genel ortalaması, güven ve akademik vurgu alt boyutları ile kıdem değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kolektif yeterlik alt boyutunda ise kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık görölmüştür. Kolektif yeterlik alt boyutunda en yüksek puanı 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler alırken en düşük puanı 10-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler almıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin öğrenci ve velilere duydukları güvende ve akademik gelişime verilen önemde meslekte geçirilen sürenin etkisi olmadığı, kendilerinin ve çalışma

arkadaşlarının yeterliliklerine duydukları inançların ise kıdeme göre farklılık gösterdiği yorumu yapılabilir. Bu bulgu, Kürkçü (2019), Coşkun Yurtyapan (2022)'ın yaptıkları çalışmalarla uyumlu sonuçlar vermiştir. Ataş Akdemir (2016) yaptığı çalışmada güven alt boyutunda 21+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine farklılık olduğunu belirtirken, akademik vurgu alt boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre daha düşük puanlar alarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Maxwell (2019) yaptığı çalışmada kıdemin arttıkça okul akademik iyimserlik düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Altınmakas Semizler (2021) yaptığı çalışmada okul akademik iyimserlik puanı ve akademik vurgu alt boyutlarında bu bulguyla uyumlu sonuçlar elde ederken güven boyutunda 21+ yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ermiş (2022) yaptığı çalışmada güven alt boyutunda 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek puanlar alarak anlamlı farklılık oluşturduğu, diğer alt boyutlarda ve okul akademik iyimserlik genel ortalamasında ise kıdem değişkeninin anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya göre görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkeni ile öğretmenlerin okul akademik iyimserlik genel ortalaması ve kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarındaki ortalama puanlar incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgu, Ay -Işık (2017), Kürkçü (2019) ve Aymaz' ın (2022) yaptığı çalışmadan elde ettiği bulgular ile uyumludur. Kurt (2018) yaptığı çalışmada görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkeninin kolektif yeterlik ve güven alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken, akademik vurgu alt boyutunda ise aynı okulda görev yapan 7 yıl+ grubundaki öğretmenler, 1-3 yıl grubunda yer alan öğretmenlere göre daha yüksek puan alarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tepe (2018) yaptığı çalışmada öz yeterlik ve akademik vurgu alt boyutunda görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı, okul akademik iyimserlik genel ortalaması ve güven alt boyutunda ise görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre 11 yıl+ grubunda yer alan öğretmenler 5 yıl ve altı grubunda yer alan öğretmenlere göre daha yüksek puanlar alarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Altınmakas Semizler (2021) yaptığı çalışmada görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmezken, güven ve akademik vurgu alt boyutlarında görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkeni gruplarından 4-6 yıl grubu 1-3 yıl grubu ve 7 yıl + grubuna göre daha düşük puanlar alarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. 7 yıl+ grubundaki öğretmenler puanı 1-3 yıl grubunda yer alan öğretmenlere göre daha yüksek puan alarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulgu, Katanalp (2015), Fırat (2016), Ataş- Akdemir (2016), Tepe (2018), Kurt (2018), Pakiş (2020), Uysal (2021), Altınmakas Semizler (2021), Ermiş (2022) ve Coşkun- Yurtyapan 'ın (2022) yaptıkları çalışmalarla benzer sonuçlar vermiştir. Boz (2016) yaptığı çalışmada eğitim durumu değişkenine göre güven alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken, kolektif yeterlik ve akademik vurgu alt boyutunda ise ön lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu görüşler bildirerek istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu görülmektedir. Aymaz (2022) ise akademik vurgu alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Öz yeterlik ve güven boyutunda ise önlisans+lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla puan alarak anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Alan yazında yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde eğitim durumu değişkeninin etkili olduğu sonucuna ulaşılırken bazı araştırmalarda ise etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulgularla benzer olarak Katanalp (2015) yaptığı çalışmada ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin akademik iyimserlik genel ortalaması ve alt boyutları arasındaki farklılaşmayı incelemiş ve anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fırat (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyinin okul türü değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını araştırmıştır. Okul türü değişkenine ilkökul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, lise ve meslek lisesi gruplarını dahil etmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucu ortaokul ve imam hatip ortaokulları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada kolektif yeterlik ve güven alt boyutlarında ilkökulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek puanlar alarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu görülmektedir. Akademik vurgu alt boyutunda ise meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin diğer tüm okul gruplarına göre daha düşük puanlar alarak anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Toplam akademik iyimserlik puanlarında ise meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük puanlar alarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalardan elde edilen bu bulgulara dayanarak, kademe arttıkça okul akademik iyimserlik düzeyinin düştüğünü, ortaokullarda okul türüne bağlı olarak okul akademik iyimserliğinin farklılaşmadığı söylenebilir. Aynı zamanda lise kademesindeki okullara bakıldığında meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul

akademik iyimserlik düzeylerinin diğerkademe ve lise türlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük puanlar aldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak meslek liselerinde akademik başarının ikinci planda olması, meslek lisesinde eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarının genellikle düşük olması, ülkemizde meslek liselerinin istenilen imajı yakalayamamış olması gösterilebilir. Meslek liselerinin amaçları doğrultusunda daha aktif hale getirilmesi, öğrencilerin ve halkın meslek liselerine bakış açısını değiştirmek için bilinçlendirme çalışmalarının yapılması ve meslek liselerine öğrenci alımları yapılırken akademik başarı ve beceri temelli sınavların yapılması bu okullarda yaşanan düşük okul akademik iyimserliği azaltmaya yardımcı olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumuna göre okul akademik iyimserlik düzeyi genel ortalamasında ve kolektif yeterlik ve güven alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yeterliliklerine yönelik algılarının ve öğrenci, veli ve yöneticilere duydukları güvenin bulundukları çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre değişmediği söylenebilir. Akademik vurgu alt boyutunda ise okul sosyoekonomik durumu değişkenine göre sosyoekonomik düzeyi iyi düzeyde olan okullar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ile benzer olarak Woolfok Hoy ve Hoy (2008) yaptıkları çalışmada kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin şehir merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük akademik iyimserlik düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Tüm okulların aynı fiziksel ve teknolojik donanımına sahip olmaması, okula ulaşımın zor olması, sosyoekonomik düzeyi düşük olan çevrelerde eğitime gerekli özenin gösterilmemesi, veli eğitim seviyesinin düşük olması, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan çevrelerde öğrencilerin okul dışında destekleyici eğitim ve kurslara daha kolay ulaşması gibi nedenler bu duruma sebep olarak gösterilebilir. Fırat (2016) ise yaptığı çalışmada okulun bulunduğu ortama göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyinde bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin bulundukları her ortamda görevlerini aynı hassasiyetle yerine getirmeleri, kısıtlı imkânlar ve ekonomik sorunlarla baş etme konusunda gerekli becerilere sahip olmaları ve öğretmenlik bilinçlerinin yüksek olması gösterilebilir.

Araştırmaya göre öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyleri okul başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Smith ve Hoy (2007) yaptığı çalışmada okul başarı değişkeni ile okul akademik iyimserlik düzeyi arasında karşılıklı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başarılı okullarda öğretmen motivasyonunun yüksek olması, öğrenme ortamının düzenli olması, öğrencilerin akademik başarıya önem vermesi ve velilerin okul sürecine aktif katılımı akademik iyimserlik düzeyinin yüksek olmasında etkili olabilir.

Diğer yönden okuldaki akademik iyimserlik düzeyinin yüksek olması da öğretmenleri ve öğrencileri akademik başarı konusunda güdüleyen bir faktör olabilir.

Öğretmenlerin Bireysel Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen akademik iyimserliği yüksek düzeydedir. Aydın (2019) yaptığı çalışmada öğretmen akademik iyimserliğinin çok yüksek düzeyde, Ergen (2016) yaptığı çalışmada öğretmen akademik iyimserliğinin çoğu zaman düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen akademik iyimserlik alt boyutlarından öz yeterlik, öğrenciye güven, yöneticiye güven ve akademik vurgu alt boyutlarının yüksek düzeyde velilere güven alt boyutunun ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ergen (2016) yaptığı çalışmada ise öz yeterlik velilere güven, öğrencilere güven ve akademik vurgu alt boyutlarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülürken, öz yeterlik ve yöneticiye güven alt boyutunda her zaman düzeyinde sonucuna ulaşılmıştır. Aydın (2019) yaptığı çalışmada öğretmen akademik iyimserlik alt boyutlarından öz yeterlik, velilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu boyutlarının her zaman düzeyinde, velilere güven boyutunun ise çoğu zaman düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler velilere güven boyutunda diğer boyutlara göre daha düşük puanlar almıştır. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmen algılarına göre velilerin öğrencilerin okul yaşantılarına etki etme konusunda yetersizlik gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmen akademik iyimserlik genel ve alt boyut puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ergen (2016) ve Aydın (2019) da yaptıkları çalışmalarda cinsiyetin öğretmen akademik iyimserlik genel ortalamasında ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuşlardır.

Araştırmada kıdem değişkenine göre öğretmen akademik iyimserlik genel ortalamasında ve alt boyut puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonucun aksine Ergen (2016) yaptığı çalışmada öğretmen akademik iyimserlik genel ortalamasında ve öz yeterlik ve velilere güven alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu, anlamlı farkın kıdem yılı 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri olanlar lehine gerçekleştiğini tespit etmiştir. Aydın (2019), yaptığı çalışmada kıdem değişkenine göre öğretmen akademik iyimserlik genel ortalamasında ve alt boyut puanlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmaya göre kıdem yılı 1- 10 yıl olan öğretmenlerin öğretmen akademik iyimserlik genel ortalaması ile öz yeterlik, velilere güven, yöneticilere güven, öğrencilere güven ve akademik vurgu alt boyutlarında 11-20 yıl ve 21 yıl üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde oldukları görülmüştür. Ergen (2016) ve Aydın (2019) yaptıkları çalışmaya göre öğretmenlerin kıdemi arttıkça akademik iyimserlik

düzeylerinin arttığını söylemek mümkünken bu araştırmada öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinde kıdemin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada görev yapılan okuldaki hizmet süresinin öğretmen akademik iyimserlik genel ortalamasında ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin bulundukları okuldaki görev süresinin akademik iyimserliklerinin üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Yapılan araştırmada öğretmen akademik iyimserlik düzeyinin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin eğitim durumunun yalnız velilere güven alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, öğretmen akademik iyimserlik genel ortalamasında ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Velilere güven alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puanları yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine farklılık göstermektedir. Bunun nedeni olarak yüksek lisans mezunu öğretmenlerin velilerden daha yüksek beklenti içinde olmaları, velilerle olan iletişimin yetersizliği, velilerin öğrencinin gelişimi için gerekli özeni göstermemesi gösterilebilir.

Araştırmada öğretmen akademik iyimserliği üzerinde okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri belirlemede görev yaptıkları okul türünün bir etkisi yoktur.

Araştırma sonuçlarına göre okul sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre öğretmen akademik iyimserlik düzeyinde yöneticiye güven alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülürken diğer alt boyutlarda ve öğretmen akademik iyimserlik genel ortalamasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yöneticiye güven alt boyutunda en yüksek puanı iyi düzendeki okullar alırken, en düşük puanı orta düzeyde bulunan okullar almıştır. Bu bulguya dayanarak sosyoekonomik düzeyi iyi ve kötü olan okullarda görev yapan öğretmenler orta düzeyde görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerine daha fazla güven duydukları söylenebilir. Bunun nedeni olarak sosyoekonomik düzeyi orta olan okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin farklı akademik iyimserlik düzeyinde olmaları, okul, öğrenci ve çevreden beklentilerinin sosyoekonomik düzeyi iyi ve kötü olan okullara göre daha fazla çeşitlilik göstermesinden kaynaklanabilir.

Okul başarısı değişkeninin öğretmen akademik iyimserlik düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, Öğretmen akademik iyimserlik genel ortalamasında ve öz yeterlik, veliye güven, öğrenciye güven, akademik vurgu alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticiye güven alt boyutunda ise okul başarısında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yöneticiye güven konusunda okul

başarısı sırasıyla iyi ve kötü düzeyde olan okullar orta düzeyde olan okullar lehine farklılık göstermiştir. Bu bulgu, iyi ve kötü akademik başarıya sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine daha fazla güven duyduklarını göstermektedir. Bunun nedeni akademik başarısı orta düzeyde olan okulların yüksek başarıya ulaşmak için çabalaması ve bundan dolayı oluşan gerilim ve fikir ayrılıklarının öğretmen ve idarecilere yansımaları olabilir.

Öğretmenlerde Öğrenilmiş Çaresizlik ve Okul Akademik İyimserlik Düzeyi ile Akademik İyimserlik Düzeyi arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ortaokul öğretmenlerindeki öğrenilmiş çaresizliğin akademik iyimserliği yordayıcı etkisi incelendiğinde, öğrenilmiş çaresizlik alt boyutu dışsal kontrol edilemezlik alt boyutu ile öğretmen akademik iyimserlik düzeyi arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer alt boyut olan içsel kontrol edilebilirlik alt boyutu ile öğretmen akademik iyimserlik düzeyi arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik ile öğretmen akademik iyimserliği arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin yaşadığı öğrenilmiş çaresizlik hissinin öz yeterliklerine olan inançlarını olumsuz anlamda etkilemesi gösterilebilir. Bir diğer neden olarak öğrenilmiş çaresizlik yaşayan kişilerde meydana gelen umutsuzluk, depresif ruh hali, olaylar üzerinde kontrolün olmadığı hissi gösterilebilir. Öğretmenler stres, depresyon ve öğrenilmiş çaresizlik gibi zor durumlarla dönem dönem karşılaşabilirler. Öğretmenlerin bu konularda farkındalık oluşturmaları ve daha etkili baş etme becerileri kazanmaları eğitim sürecini verimli bir şekilde sürdürmeleri açısından önemlidir. Okullarda psikolojik iyi oluş, psikolojik sağlamlık, stresle baş etme ve motivasyon gibi konularda öğretmenlere yönelik eğitimlere daha sık yer verilmesi, yöneticilerin öğretmenlere kendilerini okulda rahat hissetmeleri için gerekli ortamı yaratması, yöneticiler tarafından öğretmenlere görevlerinde daha fazla kontrol hakkı tanınması öğretmenlerin yaşadığı öğrenilmiş çaresizliği azaltacaktır.

Okul Akademik İyimserlik düzeyi ile öğretmen akademik iyimserlik düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu Lelieur ve arkadaşları (2024) yaptığı çalışmanın bulguları ile uyumludur. Okul ikliminin iyi olması, okulda görev yapan idareciler ve öğretmenlerin ilişkilerinin sağlıklı olması, velilerin eğitim sürecinde gösterdiği destek okul akademik iyimserlik düzeyini arttıracak etkenler olarak gösterilebilir. Okul akademik iyimserliği yüksek olan bir okulda görev yapan bir öğretmen okuldaki bu olumlu havadan etkilenecek bu durum öğretmenin algıladığı akademik iyimserliği de arttıracaktır. Okuldaki hiyerarşik sistemin katı olması, öğretmene kontrol hakkı tanınmaması, öğrencilerin veliler tarafından ihmal edilmesi, okulun vizyon ve misyonunun herkes tarafından

bilinmemesi ve paylaşılmaması gibi durumlar ise okul akademik iyimserliğini dolayısıyla da öğretmenlerin bireysel akademik iyimserliklerini düşürecektir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ve okul akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmen akademik iyimserlik düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğrenilmiş çaresizlik ile okul akademik iyimserliği, öğretmen akademik iyimserliğinin %43'ünü açıkladığı görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin yaşadığı öğrenilmiş çaresizlik hissi azaldığında, öğretmenler öğrenilmiş çaresizlikle baş etme yöntemleri konusunda güçlendirildiğinde ve okulda akademik iyimserlik daha güçlü hissedildiğinde öğretmenlerin bireysel akademik iyimserliğinin artacağı söylenebilir.

Öğrenilmiş çaresizlik birey hayatını her alanda olumsuz etkileyebilecek bir durumdur. Birey daha önceki deneyimlerinde başarılı olmak için defalarca çaba sarf etmiş fakat her defasında durum başarısızlıkla sonuçlanmışsa, birey çabasının işe yaramadığını düşünerek başarılı olabileceğine olan inancını yitirir (Bilge & Poyraz, 2021).

Eğitim ortamlarında yaşanan öğrenilmiş çaresizliğin daha çok öğrencileri etkileyeceği düşünülse de öğretmenler de istenen sonuçlara ulaşamadıklarında çaresizlik hissi ile karşı karşıya gelebilir. Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğretmenlerin iş performansında ve motivasyonunda düşüşler yaşanabilir. Öğretmenler başarısız olacaklarına inandıkları için sorumluluk almaktan kaçınır, değişime karşı direnç gösterir, etkili bir öğrenme ortamı oluşturamaz, öğrencilerin gelişim göstereceklerine dair inancı azalır ve öğrencileri motive etme konusunda yetersiz kalırlar.

Akademik iyimserlik, okullarda etkili ve verimli ortamların oluşturulması açısından önemli bir etkidir. Akademik iyimserlik yönünden güçlü okullar öğrenci için motive edici ve güvenli eğitim ortamları oluşturulmasını sağlar. Bu okullarda yöneticiler ve öğretmenler arasında güvene dayalı ilişkiler söz konusudur. Akademik başarıya önem verilir ve öğretmenler bu amaç için iş birliği içerisinde çalışır. Öğretmenler kendi mesleki yeterliklerine ve meslektaşlarının yeterliklerine güvenirlir. Veliler aktif bir katılımcı olarak eğitim sürecinde yer alır. Okullarda akademik başarıyı arttırmada ve sunulan eğitimin kalitesinin artırılmasında akademik iyimserlik destekleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan araştırmada görüldüğü üzere öğrenilmiş çaresizlik öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini yordamaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin düşük olması öğretmenlerin olaylara karşı kontrol hissini arttıracak ve kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağlayacaktır. Öğrenilmiş çaresizlik düzeyi düşük olan öğretmenler akademik başarı ve gelişim için daha fazla sorumluluk alacak ve okulda akademik başarı ön planda tutulacaktır.

Öğretmenler öğrenilmiş çaresizlik hissine karşı farkındalık geliştirdiğinde ve bu hisle nasıl başa çıkabilecekleri konusunda stratejiler belirlediklerinde, bütün öğrencilerin öğrenebilecekleri ortamlar oluşturabilecekler ve öğrencilerin özgüven geliştirmesi için onlara gereken desteği sağlayabilecektir. Öğrenilmiş çaresizliğin azaltılması, öğretmenlerdeki öz yeterlik, güven ve akademik vurgu boyutundaki algılarını yükseltecek ve mesleğe olan bağlılıklarını olumlu anlamda etkileyecektir. Böylelikle okullar öğrencilerin başarıyı deneyimledikleri, özgüven inşa ettikleri, potansiyellerini ortaya koyabildikleri ve sorumluluk bilinci kazandıkları ortamlar olurken, öğretmenler için ise mesleki olarak sürekli gelişim ve değişim içinde oldukları, mesleki tatmin yaşadıkları ve etkili bir eğitim süreci oluşturabilecekleri ortamlar haline gelecektir.

Öneriler

Öğretmenlerdeki öğrenilmiş çaresizliğin akademik iyimserliği yordayıcı etkisi üzerine yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara bazı öneriler sunulabilir:

Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırmaya ilkökul ve lise kademesindeki öğretmenler de dahil edilerek araştırma evreni genişletilebilir.
2. Araştırmaya branş, sınıf mevcudu, medeni durum vb. değişkenler dahil edilerek araştırma daha kapsamlı hale getirilebilir.
3. Okul yöneticileri, veliler ve öğrencilerin dahil edildiği benzer araştırmalar yapılarak öğrenilmiş çaresizlik ve akademik iyimserlik konularında diğer paydaşların düşünceleri ortaya konabilir.
4. Konu ile ilgili nitel araştırmalar yapılarak bu çalışma desteklenebilir.

Uygulayıcılara Öneriler

- 1 Öğretmenlerin yaşadığı öğrenilmiş çaresizlik hissi öğretmen akademik iyimserlik düzeylerini düşürmektedir. Bu nedenle öğretmenlerde öğrenilmiş çaresizlik hissi ile baş etme yolları konusunda farkındalık oluşturmak için eğitimler düzenlenebilir.
- 2 Okul akademik iyimserliği öğretmen akademik iyimserliğini etkilemektedir. Okulda olumlu bir iklim oluşturmak, eğitim sürecine veli katılımını arttırmak, öğretmenleri mesleki gelişimlerini devam ettirmeleri için desteklemek ve okulda akademik başarıyı ön planda tutmak okul akademik başarısını dolayısıyla öğretmen akademik iyimserliğini arttırabilir.

- 3 Öğretmen akademik iyimserlik ölçeğinden elde edilen puanlara bakıldığında öğretmenlerin en düşük puanı velilere güven alt boyutundan aldığı görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda veli-öğretmen arasındaki iletişim, güven ve iş birliğini sağlamaya yönelik okul içi etkinlikler yapılabilir.
- 4 Okul sosyoekeonomik düzeyi orta olan okullar ve okul başarısı orta olan okullarda görev yapan öğretmenlerin yöneticiye güven alt boyutunda diğer gruplara göre daha düşük puanlar aldığı görülmektedir. Bunun nedenleri araştırılıp orta sosyoekonomik ve başarıya sahip okullarda yönetici-öğretmen ilişkilerini geliştirmek amacıyla yöneticilere ve öğretmenlere eğitimler verilebilir.
- 5 Okul akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha düşük puanlar aldığı görülmektedir. Kadın öğretmenlerin güven alt boyutunda düşük puanlar almasının sebepleri araştırılıp bu nedenlere göre önlemler alınabilir.
- 6 Sosyoekonomik düzeyi iyi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul akademik iyimserlik ölçeğinden aldığı puanlar sosyoekonomik düzeyi kötü olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Okulların sahip olduğu imkânlar sosyoekonomik açıdan birbirinden çok farklı olmayacak şekilde düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Adam, A.M. (2020). Sample size determination in survey. *Journal of Scientific Research&Reports*, 26(5),90–97. <https://doi.org/10.9734/JSRR/2020/v26i530263>
- Aktan, C. C.,& Yay, S. (2016). Öğrenilmiş çaresizlik ve değişime karşı pasif direnç.Sosyal ve Beşeri Bilimleri Dergisi, 8(2),58-71.
- Altınmakas-Semizler, N. (2021). *Okul içi politik taktikler ile öğretmenlerin okul akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 698305) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Anık, S.,Tösten, R. (2019). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 332-342.
- Ataş- Akdemir, Ö. (2016). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserlikleri ile örgütsel bağlılık ve okul başarısıyla ilişkisi* (Tez No. 418221) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ateş, A., & Ünal, A.(2021). The relationship between teacher academic optimism and student academic achievement: A meta-analysis. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 284–297.
- Avcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 220322) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, S. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 582933) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aymaz, K. (2022). *Okul müdürlerinin koçluk davranışları ile okulların akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 312296) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ay-İşık, A. (2017). *Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki* (Tez No. 488596) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bağkesen, Ş., & Çepikkurt, F. (2023). Örgütlerde Öğrenilmiş çaresizlik ve liderlik . *Beden Eğitimi Spor Sağlık ve Efor Dergisi (BESSED)*, 2(2), 99-114.
- Barutçu, E. & Çöllü, B. C. (2020). Öğrenilmiş çaresizlik ile motivasyon arasındaki ilişki: Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-13.
- Bayhan-Karapınar, P.,& Metin-Camgöz, S., & Tayfur, Ö., (2014). Örgütsel adalet-öğrenilmiş çaresizlik ilişkisinde cinsiyetin rolü: bankacılık sektöründe bir araştırma. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 41(Nisan), 1-24.
- Bilge, S., & Poyraz, E. (2021). Finans dersi alan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin belirlenmesi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-10.
- Biricik, D. (2012). Pozitif psikoloji: psikolojinin yeni doğmuş bebeği. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, (533), 29.

- Bostancı, B. A. & Kurt, Ş. (2018). Öğretmenlerin politik yetileri ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 119-135. <https://doi.org/10.19160/ijer.491908>.
- Boz, A. (2016). *Okul Yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlikleri ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 446077) [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bulut-Yücelen, M. (2022). *Turizm fakültesi öğrencilerinin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik başarılarına etkisi: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi örneği* (Tez No.715132) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35. baskı). Pegem.
- Büyükşahin-Çevik G., & Gündoğdu, H. M. (2015). Stres, umutsuzluk, ve annelerin öğrenilmiş çaresizliğinin ergenlerin öğrenilmiş çaresizliğini yordama düzeyleri. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 21-34.
- Celep, A. G. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yaşam doyumu ve iş doyumu üzerine etkisi*, [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].
- Cobutoğlu-Aslan, S. (2022). “Öğrenilmiş çaresizlik” bağlamında Aslı Tohumcu’nun öykülerinde babalar ve kızları, *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 28(111), 851-872.
- Coşkun-Yurtyapan, E. (2022). *Paylaşılan liderlik ile okul akademik iyimserlik ilişkisi* (Tez No. 717789) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çalık, T.,& Tepe, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul etkililiği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1471-1480.
- Çavuşoğlu, S. (2007). *Öğrenilmiş çaresizlik teorisi üzerine bir araştırma: Türk kamu yönetiminde reform çabalarının çalışanlar üzerinde davranışsal etkilerinin incelenmesi* (Tez No. 220380) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelebi, I., (2018). *Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkide öğrenilmiş çaresizliğin rolü: kamu ve özel sektör çalışanlarına yönelik bir alan araştırması*, (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* (Tez No. 270788) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları* (2. baskı). Pegem.
- Çömlekci, Y. & Deniz, K. (2020). Kamu Kurumlarında Çalışan Kadınlarda Öğrenilmiş Çaresizliğe Yol Açan Faktörler Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Management and Political Sciences Review* , 2 (1) , 51-88.
- Deniz, F. (2019). *Çalışan ve çalışmayan kadınların öğrenilmiş çaresizlik ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Tez No.583981) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Ekinci, E., & Gökler, R. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterliklerinin ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlikleri üzerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 10(50).
- Elkadri, H. (2016). Learned helplessness, an exploratory study in underachieving adolescents (Order No. 30665723). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2878260039).
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki: Malatya ili örneği* (Tez No. 429309) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergen, Y., & Elma, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1222-1239.
- Fırat, F. (2016). *Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin epistemolojik inanları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 430679) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ghasemi, F. (2021). A motivational response to the inefficiency of teachers' practices towards students with learned helplessness. *Learning and Motivation*, 73, Article 101705. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101705>
- Gökçe, A., & Mazı, D. (2024). Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Yaşam Doyumu Üzerine Etkisi: Üniversite Mezunu Kadın İşsizler Üzerine Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 445-453.
- Göleş, N. (2021). *Okul müdürlerinin çok faktörlü liderlik stillerinin okul öncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve iş doyumuna etkisi* (Tez No. 701758) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ayyansaray Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gönül, B. K., Demir, M., (2020). Otel işletmelerinde öğrenilmiş çaresizlik ve kariyer planlaması arasındaki ilişkinin analizi, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1648-1662.
- Gül, H., & Oktay, E., (2009). Türkiye ve Dünya'da kadınların çalışma hayatında yaşadıkları cam tavan algıları üzerine kavramsal bir çalışma, *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(18), 421-436.
- Güven, A. (2021). Kamuda öğrenilmiş çaresizlik sorunsalına yönelik nitel bir araştırma. *Journal of International Management, Educational and Economics Perspectives*, 9(2), 89-100.
- Heilman, A. K. (2021). *Alternative school teacher perceptions of learned helplessness: A case study* (Order No. 28651598). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2588054358).
- Hong, F. Y. (2017). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies*, 43(2), 165-185. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1248902>
- Hovardaoğlu, S. (1986). Öğrenilmiş çaresizlik modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 5(20), 3-8.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma Yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (2. Baskı, ss.59). Anı Yayıncılık.

- Kapıcı, L. (2010). *Olumsuz otomatik düşünceler ve yaratıcılık ile öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkiler* (Tez No. 350054) [Yüksek lisans tezi, Kara Harp Okulu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaplan, C. (2019). *Örgütsel adalet algısının öğrenilmiş çaresizlik üzerine etkisi: Mersin büyükşehir belediyesi örneği* (Tez No. 555025) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaçam, A., (2016) *Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı* (Tez No. 336117) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaşdarma, E.,& Kantar, A. (2021). Kontrol odağı ile depresyon: stresle baş etme stratejilerinin çoklu aracılık rolü. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 21-41.
- Katanalp-Biroğul, H. (2015). *Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlik ile meslike benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma* (Tez No. 429226) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kerimgil-Çelik, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 349355) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, Ç. (2019). *Üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile anksiyete, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim Araştırmacıları İçin SPSS Uygulamalı İstatistik*(3.Baskı). Anı Yayıncılık.
- Kocabaş, İ.,&Karaköse, T. (2006). Yetkilendirmenin önemi ve çalışanların yetkilendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 1 (171), 197-202.
- Kökseven, Ç. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişki*(Tez No. 429769) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurt, Ş. (2018). *Öğretmenlerin politik yetileri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 530320) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurz, N. M. (2006). *The Relationship Between Teachers' Sense Academic Optimism and Commitment to the Profession*. The Ohio State Universty.
- Kümbül, B. (2002). *Çalışma hayatında öğrenilmiş çaresizlik olgusu* (Tez No. 112887) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kürkçü, M., (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 545149) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Lelieur, R., Espejo, J. M. R., Vanhoof, J., & Clycq, N. (2024). Variation in teachers' academic optimism: Examining the impact of classroom composition and school academic optimism. *International Journal of Educational Research*, 125, 102350.
- Maxwell, K. (2019). *The influence of gender, ethnicity, and years of experience on teachers' academic optimism, specifically in contexts with students of color* (Order No. 13901548). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- MEB, (2018), *2023 Eğitim Vizyonu*. Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB, (2023). Milli Eğitim Bakanlığı: Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022. <http://sgb.meb.gov.tr/>.
- Mitchell, R. M., & Tarter, C. J. (2016). A path analysis of the effects of principal professional orientation towards leadership, professional teacher behavior, and school academic optimism on school reading achievement. *Societies*, 6(1), 5. doi:<https://doi.org/10.3390/soc6010005>
- Mohanty, A., Pradhan, R. K., & Jena, L. K. (2015). Learned helplessness and socialization: A reflective analysis. *Psychology*, 6(07), 885.
- Nelson, Murray L. (2012). *The relationship between academic optimism and academic achievement in middle schools in Mississippi*. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Southern Mississippi.
- On Birinci Kalkınma Planı, (2019). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı: Strateji ve Bütçe Başkanlığı. <https://www.sbb.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Orhan, U., Udul, V., (2016). Akademisyenlerin doktora ve doçentlik sürecinde yaşadıkları öğrenilmiş çaresizlik üzerine nitel bir araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(2), 225-239.
- Öcalır, K. N. (2022). *Örgütlerde karanlık liderliğin ve duygusal emeğin, tükenmişlik sendromu ve öğrenilmiş çaresizlik üzerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 761870) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pakış, A. K. (2020). *Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zeka yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerine etkisi* (Tez No. 656502) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Rizvi, Y. S., & Sikand, R. (2020). Learned helplessness at the workplace and its impact on work involvement: An empirical analysis. *Global Business Review*, 0972150920976693.
- Sacco, K. (2023). The role of academic optimism in high-achieving, low socioeconomic schools (Order No. 30492195). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Schwarz, M. (2023). *Examining the relationship between school academic optimism, enabling school structures, and student achievement in new jersey public schools during the post-pandemic period* (Order No. 30994223). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Scott, M. A. (2016). *The development and implementation of academic optimism and parent involvement: A case study*. The University of Alabama.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*. 45(5), 556-568.
- Smith, R. L. (2023). *Academic optimism of columbia city schools' high school teachers in relation to the black-white achievement gap* (Order No. 30723746). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2865950997).
- Taş, S., & Deniz, S. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizliklerinin yordanması: problem çözme becerisi ve bilişsel esneklik. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(3), 581-617.
- Tayfur, Ö. (2011). *Çalışma hayatında öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişliğin nedenleri ve sonuçları üzerine bir çalışma* (Tez No. 308516) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Tuna, N. (2018). *Bireylerde kariyer algısı ve örgütlerde yetenek yönetimi uygulamalarının çalışanların öğrenilmiş çaresizlik davranışı üzerindeki rolü* (Tez No. 492857) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tutar, H., (2007). Örgütsel eylemsizliği açıklama aracı olarak öğrenilmiş çaresizlik. “İş, Güç” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 9(4), 142-161.
- Ural, C. P. (2009). *Psikoşiddete maruz kalmış öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 235015) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uysal, E. (2021). *Öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 676948) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzun, E. B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*(Tez No. 381543) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Üzümlü Mermer, A., (2022), kurumsal iletişimin gizli bariyeri: öğrenilmiş çaresizlik, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 472-480.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki* (Tez No. 330260) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yavaş, T. (2012). *Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve özyeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerine etkileri*(Tez No. 323380)[Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanabilirliğinin incelenmesi* (Tez No. 288410) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, E.,& Kurşun, A. T. (2015). Okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 46-69.
- Woolfolk Hoy, A., W. K. Hoy,&N. Kurz. (2008). Teacher’s Academic Optimism: The Development and Test of a New Construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821–834.
- Woolfolk Hoy, A. (2012). Academic Optimism and Teacher Education. *The Teacher Educator*, 47(2), 91–100. <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.662875>

EKLER

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,

Bu araç, “Öğretmenlerde Öğrenilmiş Çaresizliğin Akademik İyimserliği Yordayıcı Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Kişisel Bilgiler, ikinci bölümde öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyini ölçmek için Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği, üçüncü bölümde öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek amacıyla Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği, dördüncü bölümde ise öğretmenlerin okul hakkındaki akademik iyimserlik düzeyini ölçmek için Okul 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.

Zehra AKYOL

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1. Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Mesleki Kıdem: Yıl

Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi:

Branş:.....

Eğitim Durumu: Lisans () Y. Lisans () Doktora ()

Okuldaki Öğrenci Mevcudu:

Okul Türü: Ortaokul () İmam Hatip Ortaokulu ()

Ek-2. Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği

	Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Maddeleri	HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	BAZEN	ÇOK NADİR	HİÇBİR ZAMAN
ÖÇ1	Birişte çok enerji harcasam da, sonuçlar üzerinde hiçbir etkimin olmadığı hissinite aşırım.	5	4	3	2	1
ÖÇ2	Başarımların nedeninin problemleri çözme yeteneğim olduğuna inanış ederim.	5	4	3	2	1
ÖÇ3	Zor problemlere çözüm üretmekte güçlük çekerim.	5	4	3	2	1
ÖÇ4	Birişi başarılı bir şekilde tamamlamışsam, bu büyük olasılıkla yeteneklerimle ilişkilidir.	5	4	3	2	1
ÖÇ5	Hayattaki problemlerin çoğunu çözebilecek yeteneğe sahibim.	5	4	3	2	1
ÖÇ6	Birişte başarılı olamazsam benzeri işlere girişmem; çünkü onlarda da başarısız olurum hissinite kapılırım.	5	4	3	2	1
ÖÇ7	Bir şeyler planladığım gibi gitmezse, şartlar değişse bile, tekrar aynı işe girişmeyi gereksiz bulurum.	5	4	3	2	1
ÖÇ8	Başarılarım ve başarısızlıklarım üzerinde, diğer insanların benden daha fazla kontrol sahibi olduğuna inanış nüyorum.	5	4	3	2	1
ÖÇ9	Geçmişte benzeri işlerde başarısız olsam bile, yeni işler idenerim.	5	4	3	2	1
ÖÇ10	Düşük performansımı yeteneğimin olmamasına bağlıyorum.	5	4	3	2	1
ÖÇ11	Başarılarımın çoğu, yeteneklerimle ilişkilidir.	5	4	3	2	1
ÖÇ12	Denediğim pek çok işte başarılı olurum.	5	4	3	2	1
ÖÇ13	Hayattaki hedeflerime ulaşabilirim.	5	4	3	2	1
ÖÇ14	Yaptığım işlerin sonuçları üzerinde kontrolümün çok az olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
ÖÇ15	Başarılarımın çoğu, şansım ile ilişkilidir.	5	4	3	2	1

Ek-3. Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği

Akademik İyimserlik Ölçeği	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her zaman
ÖZYETERLİK					
1. Öğretim teknolojilerini etkili kullanabilirim.					
2. Öğrencilerin öğrenme eksiklerini tamamlayabilirim.					
3. Dersin amaçlarına uygun yöntemler kullanabilirim.					
4. Öğrenilenlerin nasıl kullanılabileceğini öğrencilere açıklayabilirim.					
5. Öğrencileri, öğrenebilecekleri konusunda cesaretlendirebilirim.					
6. Öğrencilerin sorularına gelişim düzeylerine uygun cevaplar verebilirim.					
7. Ders etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun biçimde düzenleyebilirim.					
8. Öğrencileri yetenekleri doğrultusunda yönlendirebilirim.					
9. Öğrencilere sorumluluk üstlenecekleri görevler verebilirim.					
10. Öğrencilere yönelik beklentilerimi açıkça ifade edebilirim.					
VELİLERE GÜVEN					
11. Velilere, öğrenci için uygun bir çalışma odası düzenleyecekleri konusunda güvenirim.					
12. Velilerin öğrencilerin sorunlarını benimle paylaşacaklarına inanırım.					
13. Velilerin öğrencilerin devamsızlıkları hakkında duyarlı olacaklarına inanırım.					
14. Velilerin, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini takip edeceklerinden eminim.					
15. Velilerin, aile içindeki olumsuzlukları öğrenciye yansıtmayacağından eminim.					
16. Velilerin, düzenleyeceğim etkinliklere katılacaklarından eminim.					
ÖĞRENCİLERE GÜVEN					
17. Öğrencilerimin, ödevlerini yapmak için çaba harcayacaklarına inanırım.					

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

Ek-4. Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

AÇIKLAMA: Aşağıdaki akademik iyimserlik ile ilgili ifadeler hakkındaki görüşlerinizi, ifadenin sağındaki uygun kutucuğa 'X' koyarak belirtiniz. (Lütfen her bir madde için bir seçeneği işaretleyiniz.)	Kesinlikle katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Bu okuldaki öğretmenler en zor öğrencilerle başa çıkabilirler.					
2. Bu okuldaki öğretmenler öğrencileri motive edebileceklerinden eminlerdir.					
3. Bir öğrenci öğrenmeye isteksizse bu okuldaki öğretmenler o öğrenciden vazgeçerler.					
4. Bu okuldaki öğretmenler her çocuğun öğrenebileceğine inanırlar.					
5. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin disiplin problemleriyle başa çıkacak becerilere sahip değillerdir.					
6. Bu okuldaki öğretmenler velilere güvenirlir.					
7. Bu okuldaki öğrenciler birbirleri ile ilgilenirlir.					
8. Bu okuldaki velilerin verdikleri sözlere güvenilir.					
9. Öğretmenler velilerin desteğine güvenebilirler.					
10. Öğretmenler velilerin çoğunun iyi şeyler yaptıklarını düşünürler.					
11. Öğretmenler velilerin kendilerine anlattıklarına inanabilirler.					
12. Bu okuldaki öğrenciler sıır tutarlar.					
13. Öğrenciler iyi notlar alan arkadaşlarına saygı duyarlar.					
14. Akademik başarı okulda takdir edilir ve kabul görür.					
15. Öğrenciler önceki çalışmalarını iyileştirmek için çok çalışırlar.					
16. Öğrenme ortamı düzenli ve ciddidir.					
17. Okuldaki öğrenciler onlar için belirlenen hedeflere ulaşabilirler.					
18. Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerinin akademik olarak başarılı olacaklarına inanırlar.					

Ek-5. Etik Kurulu Karar Formu

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Dr.Öğr. Üyesi Canan ALBEZ'in yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Zehra AKYOL'un "Öğretmenlerde Öğrenilmiş Çaresizliğin Akademik İyimserliği Yordayıcı Etkisi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih:25.05.2023

Teslim Tarihi: 25.05.2023

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Bu Yüksek Lisans Tez uygundur:

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Yüksek Lisans Tez uygun değildir: ☐
Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :25.05.2023
Toplantının Sayısı :06

Karar-08: Danışmanlığını Dr. Öğr. Üyesi Canan ALBİZ'in yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Zehra AKYOL'un "Öğretmenlerde Öğrenilmiş Çaresizliğin Akademik İyimserliği Yordayıcı Etkisi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Öğretmenlerde Öğrenilmiş Çaresizliğin Akademik İyimserliği Yordayıcı Etkisi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(İMZA)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. İhsan Sabri BALKA YA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(İMZA)
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(İMZA)
Prof. Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 06 Karar No: 08	Toplantı Tarihi: 25.05.2023
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Zehra AKYOL Çalışma Konusu: Öğretmenlerde Öğrenilmiş Çaresizliğin Akademik İyimserliği Yordayıcı Etkisi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr.Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	

Ek-6. Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-91782061-605.01-85095863
Konu : Uygulama İzni (Zehra AKYOL)

25/09/2023

VALİLİK MAKAMINA
KARS

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Zehra AKYOL'un "Öğretmenlerde Öğrenilmiş Çaresizliğin Akademik İyimserliği Yordayıcı Etkisi" konulu yüksek lisans tez çalışmasını İl merkez ilçe ve ilçelerdeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanması ile ilgili Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 19.09.2023 tarih ve 2300287647 sayılı yazılarında belirtilmektedir.

Tez çalışmasında uygulanacak veri toplama araçları müdürlüğümüzce oluşturulan komisyon tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün "Araştırma, Uygulama İzinleri" konulu 2020/2 nolu Genelgeleri gereğince incelenmiş olup, araştırmanın 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler gözönünde bulundurularak, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, gönüllülük esas olmak koşuluyla İl merkez ilçe ve ilçelerdeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanması, tez sahibi tarafından tezin bitiminde sonuç raporunu CD ortamında Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesi müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Nevzat KAYA
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
Muhammed Enes ÇIKRIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Cumhuriyet Mahallesi Hükümet Konağı 36100 / KARS

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (474) 212 82 26

Bilgi için: Dilek ARAS Sürekli İşçi

E-Posta: stratejigelistirme36@meb.gov.tr

Unvan : İşçi

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Faks: 4742128229

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden eda5-f79a-347b-ad61-d091 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı-Soyadı: Zehra Akyol

Eğitim Durumu

Lisans: Atatürk Üniversitesi/Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi/Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik/2016-2020

Yüksek Lisans: Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Eğitim Yönetimi/2021-2024

İş Deneyimi

Okul Psikolojik Danışmanı/2021-halen/Kars/Merkez

İletişim