

# **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeyleri Öğrenci Kontrol İdeolojilerinin İncelenmesi**

**Laden Partalı**

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Okul Öncesi  
Eğitim Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Eylül 2019  
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

---

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy  
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

---

Doç. Dr. Eda Yazgın  
Temel Eğitim Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

---

Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek  
Tez Danışmanı

---

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Osman Cankoy

2. Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek

3. Doç. Dr. Eda Yazgın

## ÖZ

Günümüzde okul öncesi eğitim ortamlarında uygulanan eğitim yaklaşımları çocukların geleceğini büyük ölçüde etkilemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara karşı sevgi dolu ve saygılı olması, çocuk merkezli bir eğitim ve öğretim ortamı planlaması, çocuklara yaparak ve yaşayarak deneyim elde etmelerini sağlaması ve onlara karşı iyimser bir tutum içerisinde olması gerekmektedir. İyimser öğretmenler her durum, kişi ve olay karşısında pozitif düşünceler ve tutumlar taşımaktadır. Öğretmenlerin, bilimsel bilgi, eğitim inançları ve bilimsel öğrenme hedeflerini açıklayan akademik iyimserlik üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öz yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutları akademik iyimserliği oluşturmaktadır. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri çocukların davranışlarını ve tutumlarını etkilemekle beraber öğretmenlerin benimsemiş oldukları öğrenci kontrol ideolojilerini de etkilemektedir. Öğrenci kontrol ideolojileri kavramı hümanistik ve gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Her iki ideolojinin de çocuklar üzerindeki etkisi büyük bir önem taşımaktadır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti genelinde yapılan bu araştırmada okul öncesi öğretmenleri ile çalışılmış ve okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılması ve bu iki değişken arasında ilişki olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen sosyo-demografik form, Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Akademik İyimserlik Ölçeği, Willower, Eidell ve Hoy (1967) tarafından geliştirilen ve Yılmaz (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya KKTC

genelinde görev yapmakta olan 209 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Yapılan araştırmada akademik iyimserliğe yönelik yaş, mezun olunan üniversite türü ve bölüm, kıdem yılı, kurumda bulunan şube sayısı, sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre farklılaşmalar saptanmıştır. Öğrenci kontrol ideolojilerine yönelik ise kurum türüne göre farklılaşmalar saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik İyimserlik, Öğrenci Kontrol İdeolojileri, Okul Öncesi Eğitim, Okul öncesi öğretmeni

## **ABSTRACT**

Nowadays, education programs in pre-school education effects children's future a lot. Pre-school teachers' love and respect towards children and having a learner centered education system is very important. Children need to learn in a system that they learn by experimenting and living. Optimistic teachers should have a positive attitude towards all the children in any case and circumstances. They should have positive behavior in every situation. Optimistic teachers' educational knowledge, beliefs and educational targets can be explained in three ways. Academic emphasis, teacher's sense of efficacy and teacher trust are the parts of academic optimism. Teachers' level of academic optimism effects not only children's attitudes and behaviour but also their own pupil control ideology. Pupil control ideology can be divided into two as humanistic and custodial ideologies. Both ideologies have very important effects on children. This study is done in Turkish Republic of Northern Cyprus and the study group of teachers were 209 pre-school teachers. It aims to find out the level of these teachers' academic optimism and pupil control ideologies. It also aims to understand if other variables have an effect on these levels. Pupil control ideology scale, which was developed by Willower, Eidell and Hoy (1967) and adapted to Turkish by Yılmaz (2006) and Schools Academic Optimism Scale that was adapted to Turkish by Çoban and Demirtaş (2011) are used in this study to collect data. It was found out that variables like age, the university and faculty graduated from, numbers of years of experience and the number of classes and the number of students in each class of the school have effects on teachers' level of academic optimism. There are also differences in pupil control ideologies depending on the types of the schools these teachers are working for.

**Keywords:** Academic Optimism, Pupil Control Ideology, Pre-School Education,  
Pre-school teacher

## TEŞEKKÜR

"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojilerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezimin savunmasını yaparak, başarıyla tamamladım. Bu zorlu ve anlamlı süreçte bana inanan, güvenen ve beni destekleyen, yolumu kıymetli bilgileri ile aydınlatan, zorluklarla karşılaştığımda savaşmayı ve dik durmayı öğreten, eksik kaldığım yerde beni tecrübesiyle tamamlayan ve birlikte çalışmaktan büyük keyif aldığım değerli tez danışmanım Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek'e teşekkürü borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca her an kapısı açık olan, derslerinde gelişimime ve tezime büyük katkısı olan, bilime ve bilgiye olan inancı ve güveni sonsuz olan ve bu sonsuzluğu da bana aşıladığı için aynı zamanda da tez savunma jürimde yer aldığı ve eşsiz bilgileri ile yapmış olduğu katkılardan dolayı Doç. Dr. Eda Yazgın hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimde bulunmayı kabul eden, sahip olduğu tecrübeler ve bilgilerle tezime destek olan ve geliştirmemi sağlayan değerli Prof. Dr. Osman Cankoy hocama çok teşekkür ederim.

Eğitim sürecimde her zaman beni destekleyen ve bu süreçlerde büyük bir sabır ve sevgi ile her zaman yanımda olan annem Derya Partalacı, babam Hüseyin Partalacı, kardeşim Erden Önen Partalacı'ya, dedeme, anneanneme, teyzeme ve hayat arkadaşım Tahir Aktaş'a teşekkür ederim.

Lisans hayatımda tanıştığım desteklerini ve bana olan güvenlerini yitirmeyen, beni her zaman destekleyen ve her zaman yanımda duran dostlarım Uzm. Sevil Bıyık ve Hilal Çiçek'e minnettarım. Yüksek lisans eğitimimde hayatıma giren ve beni

sevgiyle, saygıyla ve büyük bir sabırla karşılayan, bilgilerini ve yardımlarını benden esirgemeyen dostlarım Uzm. Yonca Karaca ve Uzm. Çağrı Peköz'e teşekkür ederim. Çıktığım bu yolu başarıyla tamamlamamda emeği, desteği, güveni olan ve bana yürekten inanan herkese teşekkür ederim.



# İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT .....	v
TEŞEKKÜR .....	vii
KISALTMALAR.....	xv
TABLO LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİL LİSTESİ .....	xviii
1 GİRİŞ .....	1
1.1 Problem Durumu .....	4
1.2 Araştırmanın Amacı .....	6
1.3 Araştırmanın Önemi .....	7
1.4 Sınırlılıklar .....	8
1.5 Varsayımlar .....	8
2 KURAMSAL ÇERÇEVE .....	9
2.1 Eğitim .....	9
2.1.1 Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi.....	10
2.1.2 Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Yeterlikleri.....	12
2.2 Çağdaş ve Geleneksel Eğitim Yaklaşımlar.....	14
2.2.1 Çağdaş Eğitim Yaklaşımı .....	15
2.2.2 Geleneksel Eğitim Yaklaşımı .....	16
2.3 Öğrenci Kontrol İdeolojileri .....	17
2.3.1 Öğrenci Kontrol İdeolojilerinin Tanımı .....	18
2.3.2 İnsancıl (Hümanistik) Öğrenci Kontrol İdeolojisi .....	19
2.3.3 Gözetimci Öğrenci Kontrol İdeolojisi.....	21

2.3.4 Gözetimci ve İnsancıl Öğrenci Kontrol İdeolojilerinin Karşılaştırılması	22
2.4 Akademik İyimserlik Tanımı ve Önemi	24
2.4.1 Akademik İyimserliğin Boyutları	26
2.5 İlgili Araştırmalar	28
2.5.1 Akademik İyimserlik ile İlgili Araştırmalar	28
2.5.2 Öğrenci Kontrol İdeolojileri ile İlgili Araştırmalar	33
3 YÖNTEM	38
3.1 Araştırma Modeli	38
3.2 Evren ve Örneklem	39
3.2.1 Evren	39
3.2.2 Örneklem	39
3.2.3 Katılımcıların Demografik Bilgileri	39
3.3 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci	43
3.3.1 Veri Toplama Araçları	43
3.3.1.1 Demografik Bilgi Formu	43
3.3.1.2 Okul Akademik İyimserlik Ölçeği	44
3.3.1.3 Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği	46
3.3.2 Çalışma Süresince Dikkate Alınan Etik İlkeler	47
3.3.2.1 Verilerin Toplanma Aşaması Dikkat Edilen Etik İlkeler	47
3.3.2.2 Verilerin Analizi Aşamasında Dikkat Edilen Etik İlkeler	48
3.3.2.3 Verilerin Sunulmasında, Paylaşılmasında ve Saklanması Aşamasında Dikkat Edilen Etik İlkeler	48
3.3.3 Verilerin Toplama Süreci	48
3.3.4 Verilerin Analizi	49
4 BULGULAR	50

4.1 Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği'nin Betimsel Analizleri.....	50
4.2 Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki Analizlere İlişkin Bulgular .....	51
4.2.1 Katılımcıların Yaşlarına Göre Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Puanlarının Analizlerine İlişkin Bulgular .	51
4.2.1.1 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	52
4.2.1.2 Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	53
4.2.2 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları .....	54
4.2.2.1 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları.....	54
4.2.2.2 Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları .....	57
4.2.3 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Puanlarının Mezun Oldukları Bölüme Göre ANOVA Sonuçları .....	58
4.2.3.1 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Mezun Oldukları Bölüme Göre ANOVA Sonuçları .....	58
4.2.3.2 Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Mezun Oldukları Bölüme Göre ANOVA Sonuçları .....	60

4.2.4 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Puanlarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları.....	61
4.2.4.1 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları.....	61
4.2.4.2 Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları.....	63
4.2.5 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Puanlarının Görev Yapmakta Oldukları Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları .....	64
4.2.5.1 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Görev Yapmakta Oldukları Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	64
4.2.5.2 Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Yapmakta Oldukları Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları .....	65
4.2.6 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Görev Yapmakta Oldukları Kurumda Bulunan Şube Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	67
4.2.6.1 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Görev Yapmakta Oldukları Kurumda Bulunan Şube Sayısına Göre ANOVA Sonuçları .....	67
4.2.6.2 Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Yapmakta Oldukları Kurumda Bulunan Şube Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	69

4.2.7 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Puanlarının Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları .....	70
4.2.7.1 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları .....	70
4.2.7.2 Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	73
4.3 Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanları ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi .....	73
5 TARTIŞMA VE SONUÇ.....	76
5.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Yaşlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır? .....	76
5.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Mezun Oldukları Üniversite Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır? .....	78
5.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Mezun Oldukları Bölüme Göre Farklılaşmakta Mıdır? .....	79
5.4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır? .....	81
5.5 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Görev Yapmakta Oldukları Kurum Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır? .....	84

5.6 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Buldukları Kurumdaki Şube Sayısına Göre Farklılaşmakta Mıdır? .....	85
5.7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşmakta Mıdır? .....	87
5.8 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasında İlişki Var Mıdır ?.....	89
6 ÖNERİLER .....	91
KAYNAKLAR.....	93
EKLER.....	107
Ek 1: Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Kullanım İzni .....	108
Ek 2: Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Kullanım İzni .....	109
Ek 3: Milli Eğitim Bakanlığı İzni .....	110
Ek 4: DAÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni.....	111
Ek 5: Bilgilendirilmiş Onam Formu .....	112
Ek 6: Demografik Bilgi Formu .....	114
Ek 7: Okul Akademik İyimserlik Ölçeği.....	118
Ek 8: Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği.....	120
Ek 9: Turnitin Orjinallik Raporu.....	122

## KISALTMALAR

Aİ Akademik İyimserlik

## TABLO LİSTESİ

Tablo 1: İnsancıl (Hümanistik) Öğrenci Kontrol İdeolojisi ve Gözetimci Öğrenci Kontrol İdeolojisi Karşılaştırılması .....	22
Tablo 2: Katılımcıların Sosyo-demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	40
Tablo 3: Katılımcıların Çalıştıkları Kurum Özelliklerine Göre Dağılımları.....	42
Tablo 4: Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği'nin Betimsel Analizleri .....	50
Tablo 5: Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Alt Boyut Puanları ve Toplam Puanlarının Yaş Aralıklarına Göre ANOVA Sonuçları .....	52
Tablo 6: Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Aralıklarına Göre ANOVA Sonuçları .....	54
Tablo 7: Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları .....	55
Tablo 8: Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları .....	57
Tablo 9: Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Üniversitede Mezun Oldukları Bölüme Göre ANOVA Sonuçları .....	58
Tablo 10: Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Üniversitede Mezun Oldukları Bölüme Göre ANOVA Sonuçları.....	60
Tablo 11: Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları.....	61
Tablo 12: Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları .....	63



Tablo 13: Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Görev Yapmakta Oldukları Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları .....	64
Tablo 14: Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Yapmakta Oldukları Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları .....	66
Tablo 15: Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Görev Yapmakta Oldukları Okulda Bulunan Şube Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	67
Tablo 16: Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Yapmakta Oldukları Okulda Bulunan Şube Sayısına Göre ANOVA Sonuçları .....	70
Tablo 17: Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları	71
Tablo 18: Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	73
Tablo 19: Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Alt Boyut Puanları ve Toplam Puanlarının ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Arasındaki Korelasyonlar.....	74

## ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Akademik vurgu, güven ve öğretmen yeterliliğinin etkileşimi (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008).....	28
--	----

# Bölüm 1

## GİRİŞ

Hayatımızın büyük bir kısmını çevreleyen ve davranışlarımızı etkileyen eğitim bireylerin kendi yaşantısı yoluyla, bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır ve karakter gibi önemli kişilik özelliklerinin değişimini etkilemektedir (Yıldırım, 1983). Kişilik gelişiminde büyük rolü olan eğitim, çocuğu temel alıp, yetişkin hayatına hazırlayan, gereksinim duyduğu bilgi, beceri ve davranışları edinmesinde katkısı olan bir süreçtir (Tezcan, 1999).

Yaşamın en önemli basamaklarından biri olan okul öncesi dönem, çocukların gelişimlerinin en hızlı olduğu bir dönemdir. Bu sebeple; çocukların kişilikleri büyük oranda okul öncesi dönemde gelişmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde çocukların nitelikli bir eğitim almaları gerekmektedir (Dağlıoğlu, 2012). Çocukların nitelikli bir eğitim alabilmesinde öğretmen büyük bir rol sahibi olmaktadır.

Bu dönemde, eğitim ortamlarındaki eğitim yaklaşımları geleceği önemli derecede etkilemektedir (Oktay, 2007). Okul öncesi dönemde iki eğitim yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri geleneksel eğitim yaklaşımı, bir diğeri ise çağdaş eğitim yaklaşımıdır (Aydın, 2013). Geleneksel eğitim yaklaşımı, çocuğun pasif olup öğretmenin merkezde olduğu, buna bağlı olarak öğretmenden çocuğa doğru tek yönlü bir iletişimin var olduğu, katı kuralların, cezanın ve otoritenin ön planda olduğu bir yaklaşımdır (Çetin, 2014). Çağdaş eğitim yaklaşımı ise, çocuğun merkezde olduğu, sınıf içi kuralların çocuklar tarafından belirlendiği, demokratik bir sınıf ortamının olduğu, öğretmenin otoritesinin baskın olmadığı, sınıf içerisinde sevgi

ve saygının olduğu ve çocukların ilgi ve gereksinimlerinin önemli olduğu bir yaklaşımdır (Aydın, 2013). Günümüzde öğretmenin sürekli gündeme gelen değişim, yenilik ve mesleği ile ilgili gelişmeleri takip etmesi, toplumsal gereksinimler doğrultusunda araştırma yapması ve tüm bunları çocuklara aktarması gerekmektedir (Sözer, 2009).

Öğretmenin öğrencilere karşı olan olumlu inancı ve tutumu, onları merkeze alması, sevgi ve saygı dolu olma nitelikleri ve öğrencilere olan güveni akademik iyimserlik düzeyleri ile de yakından ilişkili olmaktadır (Seligman, 1998). İyimser öğretmenler, her durumda olumlu sonuçlar elde edeceklerine, olumlu öğrenme çıktıları alacaklarına, öğrenme ortamında olumlu inanç ve tutumların olduğuna inanmaktadır. Öğretmenlerin akademik anlamda iyimserliklerini açıklayan akademik iyimserlik düzeyi, bilimsel bilgi ve bilimsel öğrenmeyi hedef göstermekte ve aile ve öğrencinin iş birliği yapması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Hoy, Hoy, ve Kurz, 2008).

Akademik iyimserlik yapısal olarak *güven, öğretmenin yeterliği ve akademik vurgu* basamaklarından oluşmaktadır (Smith ve Hoy, 2007). *Güven* basamağında, kuşkusuz ki öğretmenin öğrenciye olan güveni yatmakta ve bu güven bağı ise karşılıklı empati ve dürüstlük ile sağlanmaktadır (Çoban ve Demirtaş, 2011). *Öz yeterlik* basamağında, öğretmenlerin düşünüş şekilleri ve duygusal tepkileri ve zorlu çalışmalar ile karşı karşıya geldikleri zaman mücadele edebilmeleri yer almaktadır (Hoy, Hoy, ve Kurz, 2008). *Akademik vurgu* basamağı ise, akademik performansın yüksek olmasına odaklanmak için güven ve *öz yeterlik* basamakları ile etkileşim içerisine girmektedir (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006).

Öğretmenlerin eğitimde geleneksel ya da çağdaş yaklaşımı benimsemelerinde, çocukların davranışlarını yönetme ve kontrol etmeye ilişkin

inançları öne çıkmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, öğrencileri yönetme ve kontrol etme inançları öğretmen nitelikleriyle yakından ilişkili olmaktadır (Aypay, 2011). Öğretmenlerin bu kontrol inançlarını ise öğrenci kontrol ideolojileri açıklamaktadır (Yılmaz, 2007). Öğrenci kontrol ideolojileri Willower, Eidell ve Hoy (1967) tarafından ileri sürülmüş ve öğretmenlerin kontrol eğilimleri ilk olarak içsel kontrol (internal control) ve dışsal kontrol (external control) olarak adlandırılmıştır. Daha sonra bu isimler gözetimci ve insancıl (hümanistik) öğrenci kontrol ideolojisi olarak değiştirilmiştir. İletişimin öğretmenden öğrenciye doğru olduğu, katı kuralların, otoritenin ve cezanın ön planda olduğu, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin karşılanmadığı gözetimci öğrenci kontrol ideolojisinde öğretmen öğrenciyi pasif kılmakta ve kendini merkeze almaktadır (Hoy, 1967). Öğrenciyi merkeze alan, sevgi ve saygı dolu bir ortamı yaratabilen, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayabilen, katı kuralların ve otoritenin olmadığı ve öğrencinin kendi iç disiplinini oluşturmasını sağlayabilen bir öğretmen insancıl (hümanistik) öğrenci kontrol ideolojisine sahip olmaktadır (Turan ve Altuğ, 2008).

Okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile kontrol ideolojilerinin yakından ilişkisi bulunmaktadır. Gelişimin en hızlı olduğu dönem olan okul öncesi dönemde, öğretmenin akademik iyimserlik düzeyi ve benimsemiş olduğu kontrol ideolojisi öğrenci üzerinde büyük bir etkiye sahip olmaktadır. Çocuğun sağlıklı bir gelişim ve okul algısı oluşturabilmesi için öğretmenin akademik iyimserliği, tutumları, kontrolü ve sınıf yönetimi oldukça önem taşımaktadır. Türkçe literatür incelendiği zaman, okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik ile öğrenci kontrol ideolojilerini ele alan çalışmaya rastlanmamış ayrıca Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde akademik iyimserlik ile öğrenci kontrol ideolojilerinin ilişkilerinin incelenmesinde eksiklik olduğu saptanmıştır. Bu bileşenler sonucunda bu

çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

## 1.1 Problem Durumu

İçerisinde yaşadığımız dünya ve toplum hakkında sahip olduğumuz düşüncelerimiz, izlenimlerimiz, bizim davranışlarımızı ve tutumlarımızı etkilemektedir. Sınıf ortamında ise, öğretmenin değerleri, inançları ve düşünceleri doğrultusunda öğrencilerle iletişim ve etkileşim şekillenmektedir (Turan ve Altuğ, 2004). Okul ve sınıf ortamında öğrencilerin kontrol edilmesi söz konusu olduğu zaman, öğrencinin kurum veya öğretmen tarafından kontrol edilmesi anlaşılmaktadır (Şişman, 2003). Öğretmenler, öğrenciler üzerindeki kontrollerini kaybettiklerine inanmaya başladıkları zaman otoriter eğilim gösterebilmektedir. Bu eğilimler, öğrencinin öğretmenle olan ilişkisini, akademik motivasyonlarını ve başarılarının yanı sıra okula yönelik algılarını da etkilemektedir (Hoy, 2001). Öğrenci davranışlarının belirleyicisi olan öğretmenin öğrenciye olan yaklaşımları, günümüzde otorite olarak değil, her iki tarafında aktif olduğu ve değer verildiği bir iletişim biçimi olarak görülmektedir (Erduran, 2012).

Öğretmenlerin, öğrencilerin kontrolünü sağlayabilmek adına görüşlerini ve karşımıza çıkmaktadır. Bunlar, “gözetimci kontrol ideolojisi” ve “insancıl (hümanistik) kontrol ideolojisi” şeklinde ifade edilmektedir. Gözetimci kontrol ideolojisi daha çok geleneksel okullarda, insancıl kontrol ideolojisi ise çağdaş okullarda var olmaktadır (Yılmaz, 2007).

Çağdaş okulların insancıl kontrol ideolojisini benimsemesinden yola çıkarak, akademik iyimserliğin pozitif yönde etkilenebileceği düşünülmektedir (Kurz, 2006). Akademik iyimserlik, öğretmenin, öğrencilerin okul performanslarında pozitif yönde etki edebileceği inancı anlamına gelmektedir. Buna bağlı olarak, öğretmenin bilimsel

öğrenme ve bilimsel bilgiye vurgu yapması, aile ve öğrenci ile ortak çalışma yürütebilme, zorluk durumunda mücadele edebilme ve zorlukları aşma durumları öğretmenin akademik iyimserliğini ön plana çıkarmaktadır (Hoy, Hoy, ve Kurz, 2008).

Öğretmenlik özelliğinden sayılan akademik iyimserlik, öğrenci kontrol ideolojileri ile bağlantılı olabilmektedir. İnsancıl kontrol ideolojisini benimseyen bir öğretmen, öğrencilerine güven duygusunu kazandıran, problem çözme becerisini destekleyen ve sevecen, pozitif bir sınıf ortamı sunabilen kişi olduğu belirlenmiştir. Gözetimci kontrol ideolojisini benimseyen öğretmen ise öğrenciyi kontrol etme konusundaki gücün kendinde olduğunu düşünerek, olumlu bir sınıf ortamından uzak bir rol sergilemektedir. İyimserlik ise bu ideolojiden sıyrılıp, öğrencileri birer birey olarak görüp, herkesin değerli olduğunu varsaymaktadır (Smith ve Hoy, 2007).

Okul öncesi çocuklarının gelişimsel özelliklerinden yola çıkılarak bütün gelişim alanlarının bütüncül ve dengeli bir şekilde destekleyecek ve bireysel farklılıklara uygun bir okul öncesi eğitim programı geliştirilmiştir. Bu bağlamda, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini destekleyecek, aktif katılımını sağlayacak, yapılacak etkinlikleri ve kullanılacak materyalleri seçmede özgür olmaları sağlanmalıdır. Çok kültürlü ortamlara uyum sağlayabilen, farklılıklara saygılı çocukların yetiştirilmesi hedef alınmalı ve ilgi ve gereksinimlerinin doğru bir biçimde karşılanması sağlanmalıdır (MEB, 2016).

Bu bağlamda, “okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin ve öğrenci kontrol ideolojilerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumu ve bu iki değişken arasında bir ilişkinin olup olmadığı” sorusu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu temel problem doğrultusunda aşağıda belirlenen sorulara cevap aranmıştır;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin, akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin, akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri mezun olunan üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin, akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri üniversiteden mezun olunan bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin, akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri mesleki kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin, akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri görev yapmakta oldukları kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin, akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri görev yapmakta oldukları kurumda bulunan şube sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin, akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri sınıflarında bulunan öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin, akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında ilişki var mıdır?

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında bir bağ olduğu savunulmaktadır. Akademik iyimserlik, öğretmenlerin akademik başarıyı önemseydiği, öğrencilerini bu akademik başarıya ulaştırabilmek adına hedefler koyduğu, öğretmenin öğrenci ve aile ile işbirliği içerisinde çalıştığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, okulların ve okul



öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrencilerin başarıları arasında bağ olduğu varsayılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönde etkileyebilmeleri adına akademik iyimserlik boyutlarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Öğretmenlerin, öğrencileri yönetebilme ve kontrol edebilme inançlarını açıklayan öğrenci kontrol ideolojileri, kaliteli okul yaşamı ve pozitif iklim oluşturma adına önem taşımaktadır (Lunenberg ve Schmidt, 1989). Öğretmenlerin, öğrenci kontrolü konusunda sahip oldukları inanç ve değerleri okul ve sınıf yaşamının ve kültürünün baskın temasını oluşturma konusunda büyük önem taşımaktadır (Turan ve Altuğ, 2008). Öğretmenlerin benimsemiş olduğu insancıl ve gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi, öğretmenlerin öğrencileri yönetme ve kontrol etme inançlarını etkilemektedir (Willower, Eidell ve Hoy, 1973). Bu doğrultuda araştırmanın bir başka amacı ise okul öncesi öğretmenlerin benimsemiş olduğu öğrenci kontrol ideolojileri türlerini ortaya çıkarmaktır.

Yapılan araştırmanın genel amacı, KKTC genelinde, okul öncesi öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini, benimsemiş oldukları öğrenci kontrol ideolojilerini ve birbirleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarmaktır.

### **1.3 Araştırmanın Önemi**

Yürütülen araştırma, gelecekte Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin eğitim sisteminde yapılması olası çalışmalara kaynak oluşturma açısından önem taşımaktadır. Okul ve sınıf ortamlarında akademik iyimserlik ve öğrenci kontrol ideolojilerinin var olduğu ve bu olgunun içerisinde öğretmenlerin büyük bir rol sahibi olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Bu çalışma ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ve öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili bilgi sahibi olmak ve bu doğrultuda gerek öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini olumlu yönde

geliştirme gerekse öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini olumlu yönde etkileyecek, hizmet içi eğitimler, seminerler vb. eğitimler için kaynak oluşturması açısından önem taşımaktadır. Aynı zamanda, üniversitelerin öğretmen adayı yetiştiren fakültelerinde hizmet öncesi verilen eğitimde, öğretmen adaylarının akademik iyimserlik düzeyi ve öğrenci kontrol ideolojileri hakkında olası düzenleme ve değişikliklerin neler olması gerektiğine de ışık tutacaktır.

#### **1.4 Sınırlılıklar**

Bu araştırma, KKTC’de devlet, özel ve yerel yönetime bağlı kurumlarda 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında görev yapmakta olan ve araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

#### **1.5 Varsayımlar**

Görüşleri alınan okul öncesi öğretmenlerinin veri toplama aracına vereceği cevapların gerçek durum, duygu ve düşüncelerini yansıttığı, doğru ve samimi ifadeler olduğu varsayılmaktadır.

## Bölüm 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1 Eğitim

Eğitim, toplum içerisinde var olan bireylere şekil vermekte olan en soylu süreç olarak tanımlanabilmektedir. Eğitim, ülkelerin, toplumların ve insanların biçimlendirilmesinde etkin bir rol oynamaktadır. İnsanların programlama ve faaliyetlerini sürdürmesinde büyük bir etkisi olan DNA zinciri gibi eğitim de bireylerin bulunduğu her alanda var olarak toplumların kendilerini geliştirmelerini ve ileriye gidebilmelerini sağlamaktadır (Doğan, 2014).

Kıroğlu (2009) eğitimi, bireylerin toplum yaşayışına adapte olabilmeleri adına gerekli bilgi ve becerileri edinmeleri, davranışlarını topluma uygun geliştirebilmeleri olarak tanımlamaktadır.

Sönmez ve Alacapınar (2015), eğitimi, bireylere istendik davranışların kazandırılmanın hedeflendiğini ve hedefler doğrultusunda bireylerin kendi yaşantıları yoluyla bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır ve karakter gibi önemli kişilik özelliklerini etkileme olarak tanımlamaktadır.

Bu bağlamda formal ve informal eğitim olmak üzere iki eğitim türü bulunmaktadır. İnfomal eğitim, planlı ve programlı olmamakla beraber yaşam içerisinde kendiliğinden oluşmaktadır. Bireyler, durum ve olaylar karşısında farkında olmadan yeni şeyler öğrenmekte ve diğer bireyler ile etkileşim kurmaktadır. İnfomal eğitimde, gözlem ve taklit olmak üzere iki önemli öğrenme yolu bulunmaktadır. Bireyler, girdikleri gruplar içerisinde birbirlerini gözlemleyerek ve

yaptıklarını taklit ederek öğrenimi sağlamaktadırlar. İnfomal eğitim, bireylerin değişen dünya için ve nitelikli bir şekilde katkıda bulunmadığından dolayı formal eğitim sağlayan kurumlar kurulmuştur (Fidan, 2012).

Planlı ve programlı olan formal eğitim, kurumlarda öğretmenler tarafından gerçekleştirilmekte ve öğretmen önceden hazırlamış olduğu programa uygun olarak, belirli zaman dilimlerinde ve belirli ortamlarda eğitim vermektedir. Öğretmen önceden belirlemiş olduğu zaman dilimleri içinde ve zaman dilimlerinin sonunda değerlendirme yapmaktadır. Bu değerlendirmeler, öğretmene bir sonra ki programı hazırlarken ışık tutmaktadır (Şahan, 2017). Formal eğitim örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki şekilde sistemleştirilmektedir. Örgün eğitim, planlı ve programlı bir şekilde, belirli yaş düzeylerine sahip olan ve okullarda yapılan bir eğitim olmaktadır. Okul öncesi eğitim ise örgün eğitimin ilk basamağında yer almaktadır (Taymaz, 1978). Yaygın eğitim ise, belirli bir plan ve programa sahip olmayan, okul çatısı altında gerçekleştirilmeyen ve bireylerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda yararlandıkları bir eğitim türü olmaktadır (Fidan, 2012).

### **2.1.1 Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi**

Oktay (2005), okul öncesi eğitimi, çocuğun doğduğu andan itibaren ilköğretime kadar olan zaman içerisindeki yaşantılarını içeren bir eğitim süreci olarak tanımlamakta ve bu süreçte en önemli kurumun önce aile ve yakın çevre, sonra da okul öncesi eğitim kurumları ve kitle iletişim araçları olduğunu belirtmektedir.

Okul öncesi eğitim, bireylerin aileden sonra sosyalleşmelerini önemli derecede etkileyen ve sosyal becerilerin edinildiği temel eğitim basamağı olmaktadır. Çocukların okula başlamalarıyla beraber toplum içinde kendilerini ifade etme becerileri gelişmekte ve bu gelişim çocukların topluma uyum sağlamalarını

etkilemektedir. Çocukların kendilerini ifade etme becerilerinin pozitif yönde gelişmesinde, çocuğun alacağı eğitimin niteliği paralel bir şekilde ilerlemektedir (Vural, 2006).

Aral, Kandır ve Yaşar (2002) ise okul öncesi eğitimi, çocuğun doğumundan formal eğitime başlamasına kadar geçen zamanı içerisinde barındıran, çocukların ileriki yaşamlarında önemli bir yer tutan, fiziksel, psikomotor, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerinin tamamlandığı, çocuklara ailede ve kurumlarda verilen eğitim süreci olarak tanımlamaktadırlar.

Yılmaz (2003), okul öncesi eğitimi, 0-72 ay grubundaki çocukları, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda tüm gelişim alanlarını desteklemek ve yönlendirmek, duygusal gelişimi desteklemek ve problem çözme becerilerini geliştirerek, yaratıcılığını destekleyen, öz denetimini ve kendini ifade etmesini amaçlayan bir eğitim süreci olarak tanımlamaktadır.

Eğitim sürecinin en önemli hedeflerinden biri, bireylerin içerisinde yer aldığı ortamlara dengeli bir biçimde uyum sağlamaları ve bu uyumun sağlanmasının temellerinde okul öncesi eğitimin yer aldığı savunulmaktadır (MEB, 2016). 0-6 yaş arasını kapsamakta olan okul öncesi eğitim, çocukların kişiliklerinin geliştiği ve şekillendiği, temel bilgi ve beceri kazanımlarının gelişmesi bakımından ve tüm bunların çocuğun yaşamının ileriki yıllarına etkisinden dolayı kritik bir dönem olma önemi taşımaktadır (Arı, 2003). Yılmaz (2003) ise, toplumun kültürel, sosyal, politik ve ekonomik yapısının eğitim yolu ile kazandırıldığını, kaliteli, sağlıklı ve istendik tutumların çocuklara okul öncesi eğitim yoluyla kazandırılacağını vurgulamaktadır.

Bu bağlamda, okul öncesi eğitimde, çocukların kişiliğinin olumlu yönde gelişmesi, davranışlarının pozitif yönde kalıcılığının artması, inanç ve değer yargılarının şekillenmesi ve tüm bunların yetişkinliğe transfer edilmesi önem

taşımaktadır (Oktay, 2003). Tüm toplumlarda, çocukların güvenli, barış dolu ve huzur içerisinde yetiştirilmesi hedef alınmakta ve bu hedef doğrultusunda okul öncesi öğretmeninin niteliği önem taşımaktadır (Dağlıoğlu, 2012).

### **2.1.2 Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Yeterlikleri**

Yaşamın ilk altı yılında, çocuklara verilen eğitim, toplumların geleceğe olan inançlarını ve güvenlerinin artmasında önemli bir rol oynamakla beraber, çocukların bu yıllarda öğrendikleri ve edindikleri davranışların ömür boyu kalıcılığı öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, çocukların nitelikli bir eğitim alabilmeleri adına öğretmenlerin büyük ölçüde önem taşıdığı savunulmaktadır (Dağlıoğlu, 2012). Okul öncesi öğretmeninin; öğrenme ve öğretme sürecinde etkin olabilmesi için kazandığı akademik bilgilerle kendi yaşam felsefesini, duygularını, deneyimlerini ve velilerle işbirliğini bütünleştirip kullanması gerekmektedir (Şahin, 2005).

Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların gelişimleri hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi, sabırlı, sorumluluklarının bilincinde, yaratıcı, yenilikçi, iletişim becerilerinin, hoşgörülü ve esnek, işbirliğine açık, iyi bir rehber ve meslek ahlakına sahip olması gerekmektedir (Oktay, 2007). Okul öncesi öğretmeni, mesleki bilgilerinin sürekli değiştiği ve geliştiğinin bilincinde olmakla beraber bu bilinci çocuklara günlük yaşam içinde, yaparak yaşayarak aktarmakla yükümlü olmaktadır. Öğretmen bu yükümlülükle beraber karşı karşıya kaldığı sorunların nedenlerini ele almakta, çözüm önerileri getirmekte, süreci takip etmekte ve değerlendirme yapmaktadır (Gürkan, 2005). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmeninin, içerisinde bulunduğu topluma ve kültüre, çocukların bilgiyi edinme özgürlüklerine sadık kalarak programını hazırlaması, çocukları merkeze alan, aktif kılan, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda planlama yapabilme becerilerine ve çağdaş eğitim uygulamalarına hakim olması gerekmektedir (Arends, 1997).

Öğretmenin kişilik açısından yeterli olması, çocuklarla olan etkileşimini ve iletişimini pozitif yönde etkilerken, yetersiz olması çocukları, okuldan, öğretmenden ve yeni bilgiler kazanma isteğinden uzaklaştırabilmektedir. Bu bakımdan, öğretmenlerin kişilik yapıları sınıf ortamlarında önemli bir rol oynamaktadır (Demirel, 2007). İletişim kurmayı tercih eden iyimser öğretmenler, çocuklara karşı olumlu bir iletişim biçimi kullanmaktadır. Öğretmenlerin davranış ve tutumlarının iyilik derecesi fazla olduğu zaman iyimserlik derecesi de artmakta ve bu iyimserlik çocuklara da yansımaktadır (Yılmaz, Uğuz ve Ünal, 2016).

Öğretmenlerin, samimi, eğlenceli ve güvenilir olması, çocuklar üzerinde pozitif bir etki oluşturmakta ve çocukların öğrenmeye olan isteklerini güdülemektedir (Oktay, 2000). Okul öncesi öğretmenleri, çocukları başarıya ulaştırabilmek adına çocukların yaşlarını, gelişim alanlarını, yaratıcılıklarını, ilgi ve gereksinimlerini yakından takip etmektedir. Çocukların başarıya ulaşabilmesinde bu öğretmenlerin önemli olmasının yanı sıra, öğretmenin çocukları güdümesi ve etkinlikleri bu öğretmenleri göz önünde bulundurarak planlaması gerekmektedir (Erden, 2005). Öğretmenlerin, mesleki değerleri bakımından çocukları sosyalleştirmek ve yaşadıkları toplumun kültürüne uygun bireyler yetiştirmek temel görevleri arasında yer almaktadır (Şişman, 2006).

Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların tüm gelişim alanlarını, güçlü ve güçsüz yönlerini, toplumsal ve kültürel gelişimlerini, ilgi ve gereksinimlerini ve öğrenme biçimlerini bilmesi gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların tüm özelliklerini bilmesi, etkinlik hazırlamasına ve öğretim programları hazırlamasına yardımcı olmaktadır. Öğretmen, etkinlikleri hazırlarken ve uygularken çocukların akademik anlamda gelişmelerini göz önünde bulundurmalı, aynı zamanda çocukların sosyal alanlarda da gelişmesini desteklemelidir (Üstünoğlu, 1993).

Öğretmenler, eğitim sürecinde çocukların kalıcı ve kolay öğrenmesini göz önünde bulundurarak eğitim planı hazırlamaktadırlar. Eğitim planı hazırlamanın yanı sıra, öğretmenlerin etkinlikler için araç-gereç seçmeleri, etkinliklerin nitelikli bir şekilde sürdürülmesini sağlamaları ve etkinliklerini esnek bir yapıya uygun planlamaları gerekmektedir (Dağlıoğlu, 2012). Öğretmenlerin, çocuklara karşı sevgi, saygı ve güven dolu yaklaşımları sınıf ortamında demokratik bir ortam yaratmaktadır. Demokratik sınıf ortamında, öğretmen çocuklara sorumluluk vermekte, çocuğun kendi kendini idare edebilmesini ve denetleyebilmesini sağlamaktadır. Öğretmen, çocuklara demokratik ortamlarla beraber yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunmaktadır (Çağlar ve Kurtuluş, 2003).

Okul öncesi öğretmeni, çocukları izlemenin sonucunda, çocukların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemekte ve çocukları zayıf oldukları alanlarda güçlendirmeye çalışmaktadır (Oktay, 2000). Okul öncesinde öğretmen, çevrenin sunduğu her türlü olanağı değerlendirmekte ve bu olanakları sınıf ortamına taşımaktadır. Öğretmen, çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin farkında olarak, bu özellikleri çocuklarına yansıtarak bilinçlendirme yapmaktadır. Bu bilinçlendirme ile hem çocuklar hem de okul gelişimi olumlu yönde etkilenmektedir (Kıldan, 2007).

Çocukların zamanlarının büyük bir çoğunluğunu geçirdiği sınıf ortamları, çocukların, kendilerini keşfetmelerini sağlayıcı, yaratıcılıklarını arttırıcı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayıcı niteliklerle dolu olması gerekmektedir. Bu nitelikler beraberinde kalıcı öğrenmeyi, problem çözme becerilerinin gelişmesini ve gelişim alanlarının desteklenmesini getirmektedir (Zembat, 2007).

## **2.2 Çağdaş ve Geleneksel Eğitim Yaklaşımlar**

Bu bölümde öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamının yönetiminde kullandıkları çağdaş ve geleneksel eğitim yaklaşımı ele alınacaktır.



### 2.2.1 Çağdaş Eğitim Yaklaşımı

Öğretmenlerin, içerisinde var olduğu topluma ve kültüre, çocukların bilgiyi edinme özgürlüklerine sadık kalarak program planlama, çocukları merkeze alabilen, aktif kılabilen, ilgi ve gereksinimlerini göz önünde bulundurabilen ve çağdaş eğitim uygulamalarına hakim niteliklere sahip olmaları gerekmektedir (Arends, 1997).

Gürşimşek (1998), çağdaş eğitim yaklaşımını, öğrencilerin bilgiye ulaşma yöntemlerini ve problem çözme becerilerini geliştiren, grup çalışmalarını destekleyen ve eğitim süreci boyunca öğrenciyi aktif kılmayı hedeflemek olarak tanımlamaktadır. Aydın (2012) ise, çağdaş eğitim yaklaşımını, çocukların duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyen, çocuğun merkezde yer aldığı insancıl bir model olarak tanımlamaktadır.

Çağdaş eğitim yaklaşımını benimseyen öğretmenler, sınıf içerisinde tüm çocukların bireysel farklılıklarını önemsemekte, ilgi ve gereksinimlerini karşılamakta, kuralların çocuklar tarafından belirlenmesine olanak sağlamakta, etkinliklerini tamamen demokratik bir şekilde belirlemekte ve bu süreçte çocuklara rehber olmaktadır. Süreç içerisinde çocuklara rehber olan öğretmen, çocuklar tarafından sınıf adına ortak kararlar alınmasını ve bütünlük içerisinde olmalarını sağlamakta, çocukların olumlu ve olumsuz yönlerini belirterek doğru karara ulaşmalarını sağlamakta, çocuklara demokratik bir şekilde yaklaşarak önemli olduklarını hissettirmektedir (Çetin, 2014).

Öğretmenin benimsemiş olduğu çağdaş eğitim yaklaşımında planlı ve programlı olması, eğitim ve öğretim sürecinde meydana gelebilecek aksaklıkları azaltmaktadır. Bu bağlamda, çocukların gelişimleri desteklenmekte ve edinilen davranışlar kalıcılığını arttırmaktadır. Çağdaş eğitim yaklaşımında, çocuk-çocuk, çocuk-öğretmen ve öğretmen-aile işbirliği önem taşımaktadır. Öğretmenin aile ile

olan işbirliği zengin sınıf ortamını eve taşımaya yardımcı olmakta, çocuk adına alınacak önemli kararlarda öğretmen ve çocuğun gelişim alanlarını desteklemektedir. Aynı zamanda, öğretmen çocuğun ev ortamından, veli de çocuğun sınıf ortamından haberdar olmakta ve çocuk için alınacak önemli kararlarda yol gösterici olmaktadır (Aydın, 2012).

Çağdaş eğitim yaklaşımında, öğretmenin ve çocukların karşılıklı ve sağlıklı olarak iletişim kurmaları pozitif sınıf iklimini beraberinde getirmektedir. Bu psikolojik hava içerisinde duyguları, değerleri ve ilişkileri barındırmaktadır. Pozitif sınıf iklimi, aktif çalışmayı, benlik kavramını ve eğitim akışının tüm bileşenlerini etkilemekte ve sosyal ve zihinsel gelişime katkıda bulunmaktadır (Cohen, 2006).

### **2.2.2 Geleneksel Eğitim Yaklaşımı**

Eğitim ve öğretimin öğretmen merkezli olarak düzenlendiği, öğrencilerin pasif durumda öğretmene izleyici konumunda katılması ve otoritenin hüküm sürdüğü geleneksel sınıf yönetiminde öğrencilerin gereksinimleri göz önünde bulundurulmamaktadır (Aydın, 2012).

Öğretmenin belirlediği kurallara öğrenciler kayıtsız şartsız uymak zorunda kalmaktadır. Kuralların dışına çıkan veya otoriteye karşı gelen öğrenciler cezalandırılabilir (Erden, 2001). Çetin'e göre (2014), geleneksel sınıf yönetiminde, tüm öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarması ve geliştirmesi söz konusu olmamaktadır. Bilgi aktarımı sadece kuramsal bilgi çerçevesinde düzenlenmektedir. Bu da öğrencileri ezberci bir eğitim sistemi içerisine sürüklemektedir. Bu sınıf yönetimine dayalı olarak düzenlenen eğitim ve öğretimin sonunda topluma uygun nitelikli insan gücü bulabilmek oldukça zor olmaktadır (Çetin, 2014). Otorite sahibi olan öğretmen, öğrencilerinin sahip olduğu bireysel farklılıkları önemsememektedir. Onların gereksinimlerini, isteklerini, düşüncelerini

yok saymaktadır. Tekdüze bir eğitim ve öğretim planı hazırlamakta ve bu süreç öğrenciler için sıkıcı ve çekilemez bir durum haline gelebilmektedir. Öğretmenin benimsemiş olduğu bu yaklaşım ise, durumu daha da güçleştirerek sınıf içerisinde gruplar meydana getirmektedir. Öğretmen öğrenciler suçlayıcı, yargılayıcı ve cezalandırıcı biçimde davranış sergilediğinden dolayı öğrenciler öğretmene karşı grup oluşturmaktadır. Bu durum ise sınıf içerisinde olumsuzluklar doğurabilecek bir ortam yaratmaktadır (Tuncer ve Taşpınar, 2008).

Esneklik ve hoşgörüden uzak olan bu yaklaşımda, öğrenciler ile öğretmen arasında gergin bir iletişim bulunmaktadır. Bu gergin iletişim ise öğrenciler ile öğretmenin çatışmasına yol açmaktadır. Ancak otoriter öğretmenin cezalarından korkan öğrenciler kurallara uymak zorunda kalmaktadır (Çalık, 2012).

Çağdaş ve geleneksel eğitim yaklaşımlarının eğitim ve öğretim ortamına uygun hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi bir çok süreç birbirleri ile etkileşim içerisinde bulunmaktadır. Bu süreçlerde, öğrenci ve öğretmen etkileşimleri ve öğretmenlerin öğrencileri kontrol etme inançları ve uygulamaları öne çıkmaktadır. Öğrenci kontrol ideolojileri olarak tanımlanan bu olgu, izleyen bölümde daha detaylı bir biçimde tartışılacaktır.

### **2.3 Öğrenci Kontrol İdeolojileri**

Bu bölümde öğrenci kontrol ideolojilerinin tanımı ve öğrenci kontrol ideolojilerinde öğretmenlerin benimsedikleri insancıl ve gözetimci öğrenci kontrol ideolojilerinin tanımı başlıkları ele alınacaktır. Ayrıca bu bölümde insancıl ve gözetimci kontrol ideolojilerinin daha iyi anlaşılması için iki ideolojinin birbiri ile olan karşılaştırılması sunulacaktır.

### 2.3.1 Öğrenci Kontrol İdeolojilerinin Tanımı

Okulların merkezinde yer almakta olan öğrenci kontrolü, öğretmen-öğretmen ve öğretmen- yönetici ilişkilerinin en önemli belirleyicisi olmaktadır (Altuğ, 2007). Öğretmenlerin, öğrencilere olan yaklaşım biçimleri öğrencilerin davranış ve tutumlarının temel belirleyicisidir (Sünbül, 2006). Öğretmenler öğrencileri dışsal kontrol ile yönetmek yerine, öğrencilere kendi davranışlarını içsel olarak yönetme ve kontrol etme becerileri kazandırmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, sınıf ve okul içerisinde öğrenciyi kontrol edebilme istekleri öğrenci kontrol ideolojilerini ifade etmektedir (Şişman, 2003).

Willower, Eidell ve Hoy (1967), öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili olarak 1962 tarihinde Pensilvanya devlet okullarında 1600 lise öğrencisi ile bu alandaki ilk çalışmayı gerçekleştirmişler. Yürüttükleri bu çalışmada okulların gözleme en uygun alanlarında (kantin, öğretmenlerin dinlenme alanlarında ve odalarında) bir yılı aşkın bir süre boyunca öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen ve müdür-öğretmen arasındaki etkileşimlerini gözlemleyerek ve bu gözlemleri kayıt altına alarak veriler toplamışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda öğrenci kontrol ideolojileri ileri sürülmüştür. Bu çalışmada öğretmenlerin kontrol eğilimleri ilk olarak içsel kontrol (internal control) ve dışsal kontrol (external control) şeklinde tanımlanmış ve ilerleyen zamanlarda bu tanımlar insancıl (hümanistik) ve gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi olarak değişmiştir (Willower, Eidell, ve Hoy, 1967).

Öğrenci kontrol ideolojileri, öğretmenlerin öğrencileri yönetme ve kontrol etme inançlarını ifade etmektedir. Bu inançlar kaliteli bir okul yaşamı ve iklimi oluşturma olarak açıklanmaktadır (Lunenberg ve Schmidt, 1989). Okul yaşamı ve ikliminin olumlu yönde oluşabilmesi adına sınıf içi öğrenci kontrolü önem

taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmen öğrenci kontrolünü sağlayabilmek adına öğretmen otoritesini kullanmakta ve öğrenciler üzerinde egemenlik kurmaya çalışmaktadır (Turan ve Altuğ, 2008). Öğretmenin otoritesi, öğrencilerin nitelikli okul deneyimlerini ve yaşantılarını oluşturmalarında belirleyici bir faktör olarak nitelendirilmektedir (Hoy ve Sweetland, 2000). Öğretmenlerin, öğrenci kontrolü konusundaki bu inançları ve değerleri okul yaşamının ve kültürünün en baskın temasını oluşturmaktadır (Turan ve Altuğ, 2008).

### **2.3.2 İnsancıl (Hümanistik) Öğrenci Kontrol İdeolojisi**

İnsancıl (Hümanistik) öğrenci kontrol ideolojisine göre, öğrencilerin her zaman doğru davranışlarda bulunacağını varsaymaktadır. Doğru davranış göstermekte olan öğrenciler dış etkiden çok kendi iç etkileri ile kendi kendilerini disipline etmektedirler. Yanlış davranış karşısında öğrenciye dış güç kullanmak yerine, öğrencinin bu yanlışın farkına varmasını sağlamak ve düzeltme yönünde aldığı kararların desteklenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğrenci kendi kendini kontrol altına almakta ve disipline etmektedir (Willower, Eidell ve Hoy, 1973).

İnsancıl ideolojiye sahip olan öğretmenlerin buldukları okul ve sınıflarda öğretmen ile öğrenci arasında tek yönlü bir iletişim bulunmamaktadır. Hem öğrencinin hem de öğretmenin aktif bir iletişim içerisinde yer almakta olduğu çift yönlü bir iletişim biçimi bulunmaktadır. İletişimin çift yönlü olmasından dolayı öğrenciler kendilerini demokratik bir ortamda rahat bir şekilde ifade etmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki korkudan uzak olan bu iletişim biçimi pozitif bir okul ve sınıf atmosferini oluşturmaktadır (Turan ve Altuğ, 2008).

Hümanistik ideolojiyi benimseyen öğretmenler, öğrencilerine karşı sempatik, sabırlı, saygılı ve güler yüzlü bir şekilde yaklaşmaktadır. Öğrencilerinin

problemlerini, ilgilerini ve gereksinimlerini yakından takip eden öğretmen, öğrencilerine güven vermektedir. Öğretmene güvenen öğrenci rahat bir şekilde öğretmene yaklaşabilmekte ve hata yapmaktan çekinmemektedir (Schmidt, 1992).

Öğretmen, öğrencinin kendini disipline etmesi ve bağımsızlığını oluşturabilmesi adına onu güdülemekte ve cesaretlendirmektedir. Hümanistik ideolojiyi benimseyen öğretmenler, öğrencilerinin iç disiplinlerini ve bağımsızlıklarını oluşturma sürecinde karşı karşıya kaldıkları yanlış davranışları anlamdırmaya ve çözmeye çalışmaktadır ve tüm bunların yanında hoşgörülü ve esnek davranmaktadır. Öğrencinin bu yanlışını neden yaptığı çözmeye çalışmakta ve ceza vermek yerine öğrencinin yaptığı davranışı kendi kendine çözebilmesine olanak sağlamaktadır (Hoy, 2011).

İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisine sahip olan öğretmenlerin en belirgin özellikleri iyimser, esnek, saygılı, demokratik ve anlayışlı olmalarıdır. Öğretmenlerin bu özellikleri, sürekli ve sıkı denetim ve kontrol uygulamalarını kullanmaları yerine, öğrencilerin kendi kendilerini kontrol etmelerine olanak sağlamaktadır (Lunenburg, 1983). Böylece, insancıl ideolojiye sahip öğretmenler, öğrenci merkezli, etkileşimin yüksek olduğu ve kendilerinin sadece rehber olduğu bir sınıf ortamı sağlamaktadır. Sınıf ortamında, aktif ve etkileşim içerisinde olan öğrenciler, gerçekleri daha kalıcı öğrenmekte ve kavramaktadır (Hoy, 2011).

İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisi ile çağdaş eğitim yaklaşımı birbirlerine paralellik göstermektedir. Öğrenciyi merkeze alan, yaparak ve yaşayarak öğrenmesini kalıcı hale getirmesini sağlayan, kuralların öğrenciler tarafından belirlendiği ve cezanın sınıf ortamında yer almaması gibi özellikler insancıl öğrenci kontrol ideolojisi ile çağdaş eğitim yaklaşımının ortak özelliklerinden olmaktadır (Bayram ve Aypay, 2012).

### 2.3.3 Gözetimci Öğrenci Kontrol İdeolojisi

Gözetimci öğrenci kontrol ideolojisinde, öğrenciler güvenilmez, sorumluluk sahibi olmayan, disiplinsiz ve kontrol edilmeleri gereken bireyler olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin yaptıkları davranışlar öğretmenler tarafından anlamaya çalışılmamakta ve kişisel olarak algılanmaktadır (Willower, Eidell ve Hoy, 1973). Gözetimci ideolojiye sahip olan öğretmenler, öğrencilerine inanmamakla beraber, onları sürekli gözlemlenmesi ve onlara yanlış davranışlar karşısında tehdit ve ceza verilmesi gerektiğini desteklemektedirler (Lunenburg, 1938).

Öğretmen ve öğrenci arasındaki tek yönlü iletişim, öğrencilerin öğretmene karşı olan rahatlıklarını ve güvenlerini etkilemektedir. Öğrenciler, demokratiklikten uzak, gergin, aşırı düzenin ve sessizliğin olduğu, otoriteye kayıtsız şartsız uyma ve cezanın ön planda olduğu bir sınıf ortamında yer almaktadırlar. Böyle bir sınıf ortamında öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri öğretmen açısından hiç bir anlam ifade etmezken, öğrenciye karşı ilgisiz bir tavır sergilemektedirler (Yılmaz, 2002).

Cadavid ve Lunenburg'e göre (1991), gözetimci öğrenci kontrol ideolojisini benimsemiş olan öğretmenlerin, moral olarak kolay bir şekilde çöküş yaşamalarını, her durum ve olay karşısında daha kötümser olduklarını, kendi kendilerine daha kolay ve hızlı bir şekilde yabancı olduklarını ve bunların karşısında başarılarının düştüğünü savunmaktadırlar. Bu bağlamda, öğrenciler sınıf ortamı içerisinde kendilerini, umutsuz, korkak, kendine ve öğretmene karşı güvensiz ve baskı altında hissetmektedir.

Gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi sahip olduğu özellikler bakımından geleneksel eğitim yaklaşımı ile paralellik göstermektedir. Öğretmenler, kendilerini merkeze almakta, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri göz ardı edildiği ve iletişim

öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü olduğu gözetimci ideoloji ve geleneksel eğitim yaklaşımı bu açılardan benzerlik göstermektedirler (Hoy ve Woolfolk, 1990).

### 2.3.4 Gözetimci ve İnsancıl Öğrenci Kontrol İdeolojilerinin Karşılaştırılması

Öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki farklılaşmanın daha kolay anlaşılabilmesi için Tablo 1’de çeşitli özellikleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 1: İnsancıl (Hümanistik) öğrenci kontrol ideolojisi ve gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi karşılaştırılması

<b>İnsancıl (Hümanistik) Öğrenci Kontrol İdeolojisi</b>	<b>Gözetimci Öğrenci Kontrol İdeolojisi</b>
Öğrenci, kendi kendisini kontrol etmektedir.	Öğrenci davranışları öğretmen tarafından kontrol edilmektedir.
Öğrenci merkezli bir eğitim bulunmaktadır.	Öğretmen merkezli bir eğitim bulunmaktadır.
Öğrenme ve davranış, psikolojik olarak değerlendirilmektedir.	Öğrenme ve davranış ahlaki olarak değerlendirilmektedir.
Çift yönlü ve öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene doğru bir iletişim bulunmaktadır.	Tek yönlü ve öğretmenden öğrenciye doğru bir iletişim bulunmaktadır.
Öğrenciye güvenmek ve saygı göstermek önem taşımaktadır.	Öğrenciye güven duymamak esastır.
Öğrencinin, kendi iradesi ile karar alması önem taşımaktadır.	Düzen ve istikrar önde gelmektedir.
Öğrencinin kötü davranışları, öğretmen tarafından hakaret olarak algılanmamaktadır.	Öğrencinin kötü davranışları, öğretmen tarafından hakaret olarak algılanmaktadır.
Öğrencilerle, dostça ve samimi bir ilişki kurulmaktadır.	Öğrencilerle, sınırlı bir ilişki kurulmaktadır.

Turan, S. ve Altuğ, S. C. (2008), *Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri*, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 95-113.



İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisinde öğrenci kendi kendini kontrol etmekte ve bu kontrol dış etkilerden uzak yapılmaktadır. Fakat gözetimci öğrenci kontrol ideolojisinde, öğrencinin davranışları, düşünüş biçimleri ve sınıf kuralları öğretmen tarafından kontrol edilmekte ve öğrencinin kendi kendini yönetmesine olanak sağlanmamaktadır. Kendi yönetimini sağlayamayan öğrenci, öğretmen merkezli bir yaklaşım ile karşılaşmakta ve öğretmen öğrenciyi pasif kılmaktadır (Galini ve Efthymia, 2010).

İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisinde psikolojik ve sosyolojik açıdan değerlendirilen davranışlar iletişim çift yönlü olmakta ve öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim bütüncül olmaktadır. Buna bağlı olarak öğretmen öğrencinin sergilemiş olduğu davranışların nedenlerini sorgulayabilmekte ve çözüm önerileri sunabilmektedir. Gözetimci öğrenci kontrol ideolojisinde ise ahlaki açıdan değerlendirilen davranışlar, öğrenci ile öğretmen arasında tek yönlü ve öğretmenden öğrenciye doğru olan bir iletişim bulunmaktadır. Buna bağlı olarak öğretmen öğrencinin davranışlarının nedenini sorgulamadan cezaya başvurmaktadır (Turan ve Altuğ, 2007).

Gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi, çocukların doğadan kopmuş olduğunu ve mantıksız hareketler göstererek öğretmeni cezaya yönelttiğini vurgulamaktadır. Bunun yanında, öğretmen kendi kurallarını oluşturmakta ve çocukların bu kurallara kayıtsız şartsız uymalarını beklemektedir. Eğer uyum sağlamayan herhangi bir çocuk olursa ona ceza vermekten kaçınmamaktadır. Hümanistik öğrenci kontrol ideolojisi ise çocuklar ile öğretmenin işbirliği yaparak öğrenimi hem kalıcı hem de eğlenceli bir hale getirmektedir. Kurallar, çocukların iç motivasyonunu arttırıcı nitelikte olmakta ve sorumluluk

alabilmelerini sağlamaktadır. Öğretmenin, çocuklara karşı olan bu tutumu “açık tutumlar” olarak ifade edilmektedir (Galini ve Efthymia, 2010).

Öğrenci kontrol ideolojileri öğretmenin öğrenciyi sınıf içi ve sınıf dışı sürekli kontrol etme isteğinden hareketle günümüze kadar uzanmış ve okulun pozitif ikliminin oluşmasında da önem taşımaktadır. Pozitif okul ve sınıf iklimi, pozitif psikoloji alanına kadar uzanmakta ve öğretmenlerin mutluluğu ve iyiliği hakkında da bilgi vermektedir. Öğretmenlerin, mesleklerinin getirisi olan iyimserlik onların her durumda ve koşulda olumlu düşünmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri izleyen bölümde daha detaylı bir biçimde tartışılacaktır.

Öğrenci kontrol ideolojileri ile akademik iyimserlik arasında bir bağ bulunmaktadır. Hümanist öğrenci kontrol ideolojisi ile akademik iyimserliğin boyutlarından olan güven arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Yaparak ve yaşayarak oluşturulan sınıf ortamında, öğretmen hem hümanistik hem de güvenilir olmaktadır. Fakat bunun tersi durumunda öğretmen gözetimci ideolojiye daha yakın bulunmakta ve güven bağı sarsılmaktadır. Akademik iyimserliğin boyutlarından öz yeterlik boyutunda öğretmenin kendini geliştirmesi, yeniliklere açık olması beraberinde öğrenci kontrol ideolojilerini de getirmektedir. Baskıcı ve otoriter öğretmen olmak yerine çocuklara sevecen ve ılımlı yaklaşan öğretmenler daha çok hümanistik ve iyimser olmaktadır (Gilbert, 2012).

## **2.4 Akademik İyimserlik Tanımı ve Önemi**

İnsanların nasıl olduğunu, insanlarda neyin doğru gidip gitmediğini ve neyin gelişmekte olduğunu bulmayı amaçlayan pozitif psikoloji, insanların daha mutlu ve iyi olabileceklerini de vurgulamaktadır. Başarıyı elde etmek adına motivasyon ve yeteneğin yanında iyimserliğin de önemli olduğunu ileriye sürmekte ve öğrenilmiş

iyimserliğin kişisel özellikler ile bütünleşmiş olduğunu savunmaktadır (Seligman, 1999). İyimserler, bir durum veya olay ile karşılaştıklarında olumlu bakmayı tercih etmekte ve olumlu sonuçlar ümit etmektedirler. İyimser öğretmenler, olumlu öğrenci çıktıları alabilmek adına sınıfa iyimser inançlarla girmekte ve bütün öğrencilerinden yüksek akademik başarı beklemektedirler. İyimser öğretmenler, akademik başarıyı elde etmek için kendileri ve öğrencileri için hedefler koymakta ve bu hedeflere ulaşmak için çabalamakta, öğrencilerin başardıkları ve başarabilecekleri arasındaki yolu belirleyip düzenlemeler yapmakta ve onları başarabilecekleri düzeye ulaştırmayı hedeflemektedirler. Aynı zamanda, velileri ve eğitim programı hakkında pozitif inançlar taşımaktadırlar. İyimser öğretmenler, velilerle iş birliği yapılabileceğine ve öğrenciler için en iyisini veli ile başarabileceklerine, velilerin ev ortamında da öğrenciler için eğitici ve geliştirici ortam sunabilecekleri inancını taşımaktadırlar (Kurz, 2006). Olayların ortaya çıkış sebeplerini, problem durumlarını, tutum ve davranışlarını belirlemeye çalışan iyimser öğretmenler, olumsuz olayları çözmek ve yerine olumlu davranışları getirmek için çabalamaktadırlar. Olayları çözme konusunda iletişim kurmayı tercih eden iyimser öğretmenler, öğrencilerine karşı olumlu bir iletişim biçimi kullanmakta, suçlayıcı ve tehdit edici ifadelerden uzak durmaktadırlar. Öğretmenlerin davranış ve tutumlarının iyilik derecesi ne kadar fazlaysa iyimserlik derecesi o kadar artmakta, aynı zamanda öğrencilerine de yansımaktadır (Yılmaz, Uğuz ve Ünal, 2016).

Akademik iyimserlik, pozitif psikoloji alanında çalışılmış ve pozitivist psikologlar, insanların gelişme kaydettiği ve ilerleyebildiği konuları açıklamak ve olumlu duygu ve düşünceleri ortaya çıkarabilmek için iyimserliği temele almaktadır. Eğitimciler ise bu temeli, sınıf ortamına taşımakta ve zorluklarla mücadele edebilme, empati kurabilme, fırsat ve imkanları kullanabilme, iyimser bir hava ve güven gibi

gerekli olan özellikleri beslemektedirler (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). McGuigan ve Hoy (2006), akademik iyimserliği, öğretmen tarafından başarının akademik anlamda önemli olduğu, bu başarıya ulaşabilmek adına öğrencinin bu kapasiteye sahip olduğu, öğrenci ve aile ile işbirliği yapılabileceği ve öğretmenler arasında dayanışma olduğu inancı olarak tanımlamaktadırlar. Akademik iyimserliğin yüksek olduğu okullarda öğretmenler ve öğrenciler, yönetim ve veliler arasında güven bağı bulunmakta ve bu güvenle öğretmen veli ie çocuğun iyiliği ve gelişimi adına verilecek olan kararlarda işbirliği yapmaktadır (Çoban ve Demirtaş, 2011).

#### **2.4.1 Akademik İyimserliğin Boyutları**

Öğrencilerin başarıları üzerinde önem taşıyan üç faktör belirlenmiş ve bu üç bileşen; öğrenci ve ailelere güven, akademik vurgu ve yeterlik olmak üzere belirlenmiştir (Hoy, 2012). Bu üç faktör birbiri ile kesiştikçe akademik iyimserliği oluşturmaktadır. Okulların akademik iyimserliği, öğrencilerin ve aileleri okula geliştirdikleri güven, bu güvenin yeterlik duygusunu yönlendirmesi ve öğretmenlerin kendilerine olan güveninin yükselmesiyle beraber yüksek akademik başarı elde etmelerine odaklanmalarını sağlamaktadır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006).

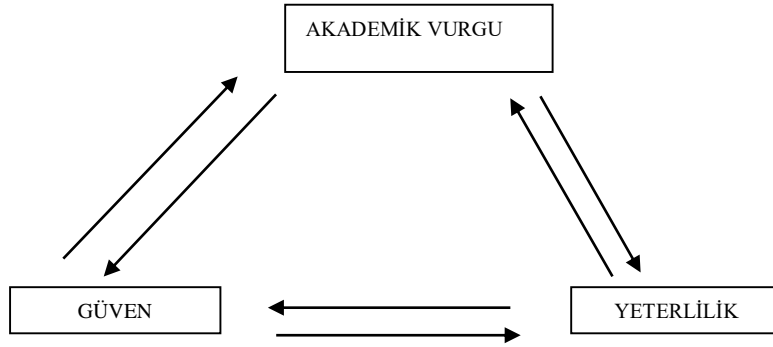
Davranışsal bir boyut olan akademik vurgu, öğrencilerin akademik beklentilerinin ön plana çıktığı ve öğretmenin akademik mükemmeliyeti yakalamak adına belirlediği hedefleri kapsamaktadır. Öğretmenlerin akademik düzeyleri yüksek olduğunda, başarıyı elde etme sürecinde karşılarına çıkan baskılarla mücadele etmekte ve bu mücadele, öğrencileri de çalışmaya motive etmekte ve akademik başarıya olan ilgileri de artmaktadır. Öğrencilerin motivasyonunu ve akademik başarıya olan ilgilerini kaybetmemesi adına öğretmen öğrenme ortamını bunlara göre düzenlemekte ve ciddiyeti korumaktadır (Sweetland ve Hoy, 2000). Öğretmenlerin, açık ve net tutumlar sergiledikleri sınıf ortamlarında, öğrenciler kendilerini güvende

hissetmekte, öğrenmeye ve başarıya güdülenmekte ve akademik başarı düzeyleri yükselmektedir (Kurz, 2006).

Duyuşsal bir boyut olan güven, ailelere ve öğrencilere olan güveni ifade etmektedir. Güven boyutu, öğretmenlerin koşulsuz olarak aileye güvendiği, çocuğun gelişim alanlarını desteklemek için aile ile işbirliği içerisinde olduğu ve zengin sınıf ortamının ev ortamına taşınması akademik başarıyı artırma anlamında önem taşımaktadır. Aynı zamanda, ailelerin öğretmenlere ve okula karşı geliştirdikleri güven bağı öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin okul yönetimine, meslektaşlarına ve eğitim programına duyduğu güven, okula ve sınıfa olan inancını arttırmakta ve bu inançla beraber öğretmenlerin akademik başarı ve akademik inancı da artmaktadır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006). Sınıf ortamının güvenli olması ve öğrencilerin öğretmenlerine güven duyması kalıcı davranış değişiklikleri meydana getirmektedir. Saygı, empati ve dürüstlükten oluşan güven, öğrencilerin görüşlerini ve duygularını rahatça ifade edebilmelerini, bilgiyi kolayca edinebilmelerini ve yeniden organize edebilmelerini sağlamaktadır (Çoban ve Demirtaş, 2011).

Bilişsel bir boyut olan öz yeterlik, bireylerin düşünüş tarzlarını ve duygusal olarak göstermiş oldukları tepkilerini etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz yeterlik sahibi olan bireyler, zorluk ile karşılaştıkları zaman daha rahat ve verimli çalışabilmekte, kolaylıkla başedebilmekte ve stres ve kaygı yaşamadan bakış açılarını genişletme ve çözüm önerileri getirebilmektedir. Düşük öz yeterliğe sahip olan bireyler ise zorluk durumunu gözünde büyütüp, kaygı ve stres yaşamakta, başarabilecekleri ve çözebilecekleri bir durum dahi olsa başaramayacaklarına inanmakta ve bakış açılarını daraltmaktadırlar (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Öz yeterliği yüksek olan öğretmenler, öğrencilerinin akademik başarılarını pozitif yönde

etkilemekte ve öğrencilerinin farklı kişilik özelliklerine göre eğitim ve öğretim teknikleri belirlemekte ve bu doğrultuda sınıfa düzen getirmektedir. Böylece öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile öğretmenin öz yeterlik düzeyleri karşılıklı olarak ve pozitif yönde etkilenmektedir (Hoy, 2004).



Şekil 1. Akademik vurgu, güven ve öğretmen yeterliliğinin etkileşimi (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008).

## 2.5 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve yurt dışında, alan yazında bulunan benzer araştırmalar ile ilgili bilgiler verilecektir. Akademik iyimserlik ve öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili araştırmalar gruplanmış ve ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

### 2.5.1 Akademik İyimserlik ile İlgili Araştırmalar

Çoban ve Demirtaş'ın (2011) araştırmasında, okulların akademik iyimserlikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma, Malatya'nın merkezinde bulunan 32 resmi ilkokul ve 671 ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” ve “Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği” veri toplama aracı ile kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenler okul akademik iyimserlik ölçeğinde yer alan maddelere çoğunlukla

düzeyinde katıldıkları, örgütsel bağlılıklarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında ve akademik iyimserliklerine ilişkin cinsiyet, branş, okul türü, kıdem, öğretmen ve öğrenci sayıları değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin, okul akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin görüşleri ve örgütsel bağlılıkları arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir korelasyon bulunmuştur.

Çağlar (2013), okulların akademik iyimserliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, 192 kadın, 367 erkek olmak üzere toplam 559 öğretmen ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu ve okulun akademik iyimserliğinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını açıklayabildiği ortaya çıkmıştır.

Çelik ve Gürol'un (2015), yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini ve akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma, Tekirdağ, Kahramanmaraş, Muğla, Trabzon, Mardin, Malatya ve Konya illerinde, ilkokullarda görev yapmakta olan 360 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulama ölçeği puanları ile okul akademik iyimserlik ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yılmaz ve Kurşun (2015), okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi ve okul kültürünün akademik iyimserliği yordama derecesini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, Konya'nın merkez ilçeleri Meram, Karatay ve Selçuklu'da görev yapmakta olan 352 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, örgüt kültürünün güç ve rol kültürü alt boyutları ile akademik iyimserliğin güven ve akademik alt boyutları arasında negatif yönde ve anlamlı

düzeyde, başarı kültürü alt boyutu ile akademik iyimserliğin güven ve akademik vurgu alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda, destek kültürü alt boyutu ile akademik iyimserliğin tüm alt boyutları arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Yılmaz, Uguz ve Ünal (2016), okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin, örgüt bağlılıkları, cinsiyet, branş, kıdem, öğretmen ve öğrenci sayısı ve okul türü değişkenlerinin arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Konya’da ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan 316 öğretmen ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” ve “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin alt boyutu *öz yeterlik, güven ve akademik* boyutlarının cinsiyet, branş, kıdem, okul türü, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı zamanda okulun konumlandığı yer ve okulda kurs açılmasında karşıt görüşler arasında ve akademik iyimserlik ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bozkurt ve Ercan (2017), akademisyenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştirler. Araştırma, Düzce Üniversitesi’nde görev yapmakta olan 230 akademisyen ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, akademisyenlerin akademik iyimserliği ile performans düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, akademisyenlerin haftalık ders saati arttıkça akademik iyimserliğin alt boyutu olan akademik vurgu düzeylerinin de arttığı saptanmıştır. Kadın akademisyenlerin akademik iyimserlikleri ve öz yeterlilik düzeylerinin erkek akademisyenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.



Bostancı ve Kurt (2018), öğretmenlerin politik yeterlikleri ve akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Manisa ili Salihli ve Kula ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerde yer alan 1950 öğretmenden, 360 öğretmen ile yürütülmüştür. Ölçme aracı olarak “Politik Yeti Ölçeği” ve “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulguların sonucunda, öğretmenlerin politik yetilerinin yüksek olduğu ortaya çıkarılmış ve akademik iyimserlik düzeylerinin orta seviyede olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin, akademik iyimserlik alt boyutu olan öz yeterlik boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olduğu, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öz yeterlik algıları daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, öğretmenlerin politik yetileri ve akademik iyimserlikleri arasında pozitif olarak düşük düzeyde bir ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır.

Hoy, Hoy ve Kurz (2007), Ohio Eyaleti’ne bağlı 2045 okuldan rastgele seçilmiş 220 okulda 3’üncü ve 4’üncü düzeyde görev yapmakta olan 351 öğretmen ile çalışmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin güven alt boyutunu ölçmek için “Omnibus T-Scale”, öz yeterlik alt boyutunu ölçmek için “Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES)”, akademik vurgu alt boyutunu ölçmek için “Organizational Climate Index (OCI)”, “Teacher’s Belief Survey”, “Organizational Citizenship Behaviour Scale”, ve öğretmenlerin sınıf yönetimini ölçmek için “Pupil Control Ideology (PCI)” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenin uyguladığı etkinlikler, aileye ve çocuğa olan güveni ve akademik vurgusu içinde barındırdığı iyimser eğilim ile desteklenmekte ve öğretmenin akademik iyimserlik düzeyinin artmakta olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin öğrencilere olan hümanist yaklaşımları, öğrenci merkezli uygulamaları, veliler ile iş birliği içerisinde

olmaları akademik iyimserlik düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Araştırmada bulunan diğer önemli bulgu ise, akademik vurgu basamağında öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarını yakalayabilmeleri adına uygun koşullar sunmaları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmaları ve cezadan uzak bir tavır sergilemeleridir.

Kurz (2006), Ohio Eyalatı'nda okul öncesi öğretmenleri ve orta okul öğretmenleri ile çalışmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin güven boyutunu ölçmek için "Omnibus T-Scale", öz yeterlik alt boyutunu ölçmek için "Teacher's Sense of Efficacy Scale", akademik vurgu boyutunu ölçmek için "Teachers' Sense of Academic Emphasis" ve "Organizational Citizenship Behavior Scale" ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik alt boyut puanları, güven alt boyut puanları akademik vurgu puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinde etkili olduğu fakat öğretmenlerin tecrübeleri ve uzmanlık alanları akademik vurgu boyutunu etkilemekte yetersiz kalmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin orta seviyede olduğu ortaya çıkarılmıştır.

McGuigan ve Hoy (2006), araştırmalarını Ohio'da 40 ilkokul müdürü ile yapmıştır. Araştırmada okul yapısını belirlemek için "Enabling School Structure Form", "Organizational Health Inventory" ve güven boyutu için "Omnibus Trust Scale" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin okul başarısında önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Akademik iyimserliğin üç alt boyutunun paralel olarak işlediği ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Smith ve Hoy (2007) Teksas'ta ilkokul öğretmenleri ile yapmış oldukları araştırmada amaç, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve okul büyüklüğü öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde bir etkinin olup olmadığının ortaya çıkarılmasıydı. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ve okul büyüklüğünün öğretmenler üzerinde bir etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin öğrenci başarısı konusundaki tutumları ve istekleri akademik vurgu alt boyutunu desteklemiş ve bu alt boyut puanları diğer alt boyut puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarından biri ise, akademik vurgu, öz yeterlik ve güven alt boyutlarının birlikte işlediği yönündedir.

Wagner ve Dipaola (2011), Virginia'da bulunan 36 devlet lisesinde 9'uncu ve 12'inci sınıflarda görev yapmakta olan öğretmenlerle çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda akademik iyimserliğin üç alt boyutunun birbiriyle paralel bir şekilde çalıştığı ve ailelere olan güvenin ön planda olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerinin başarısını arttırma ve onlar için koymuş olduğu hedeflere ulaşmaları için çok çalıştığı bu bağlamda akademik vurgu boyutunun yüksek puan aldığı saptanmıştır.

### **2.5.2 Öğrenci Kontrol İdeolojileri ile İlgili Araştırmalar**

Yılmaz (2007), ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojileri hakkında ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla Kütahya il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 322 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırmada, "Liderlik Davranışları Ölçeği" ve "Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışına sahip olduğunu düşündükleri, ayrıca öğretmenlerin ne tam insancıl ne de gözetimci kontrol ideolojisine sahip oldukları saptanmıştır.

Turan ve Altuğ (2008), sınıf öğretmenlerinin, öğrenci kontrol ideolojilerini bazı değişkenlerle ilişkileri açısından incelemiştir. Araştırma, Eskişehir’de görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Yılmaz (2002), tarafından Türkçe’ye uyarlanan Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan okul değişkenleri açısından farklılıklar ortaya çıkmış ve öğretmenlerin öğrencilerin sergilemiş oldukları davranışlara göre insancıl veya gözetimci kontrol ideolojilerinden birini kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanında, Türkiye’deki öğretmenlerin çoğunluğunun, gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bayram (2012), Türkiye’de ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler ile okul iklimi ve okul müdürleri ile öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada kullanılan “Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği” ve “ Washington Müdür Değerlendirme Envanteri” ve “Örgütsel İklim Betimleme Envanteri” araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin gözetimci kontrol ideolojisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Baş ve Beyhan (2013), öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarıyla, öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Fakültesinde öğrenim gören tüm öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” diğeri ise “Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği”dir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenci kontrol ideolojileri ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı arasında negatif yönde anlamlı, öğrenci kontrol ideolojileri ile

geleneksel öğretime-öğrenme anlayışı arasında pozitif yöne anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bunların yanında, öğretmen adaylarının, öğretime-öğrenme anlayışlarının öğrenci kontrol ideolojilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Gürşimşek (2011), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde, Doğu Akdeniz Üniversitesi ve Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi eğitim fakültelerinde, okul öncesi eğitim görmekte olan öğretmen adayları ile çalışmıştır. Araştırmada, “Ebeveyn Modernlik Ölçeği”, “Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği” ve “Öğrencilere Yönelik İnançlar Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Sonuçlara göre, öğretmen adaylarının öğrenci kontrol ideolojileri ve eğitimsel inançlarında cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Kadınların erkeklere göre daha az geleneksel yönelim sahibi oldukları ve gözetimci kontrol ideolojisine daha düşük düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri yükseldikçe, geleneksellikleri azalmakta ve insancıl kontrol ideolojilerine ilişkin puanları artmaktadır. Katılımcıların, geleneksellikleri ile öğrenciye ilişkin inançlarının, öğrenci kontrol ideolojilerini yordamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Çobanoğlu, Kaya ve Angay (2015), öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini belirleme ve öğrenci kontrol ideolojilerinin benimsemiş oldukları çatışma yönetimi stratejileri üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırma, Gaziantep İli Şahinbey İlçesi'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkökul ve ortaokul öğretmeni olmak üzere toplamda 120 öğretmen ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Çatışma Yönetimi Stratejisi Ölçeği” ve “Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin geleneksel okul yapısı içerisinde daha çok gözetimci öğrenci kontrol ideolojisini benimsemiş oldukları ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin çatışma

yönetim stratejisini yürütmede sert ve baskıcı oldukları, öğrenci üzerinde hakimiyet kurmaya çalıştıkları ve gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine daha yakın oldukları saptanmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bulgusu ise, öğretmenlerin öğrencilere olan güvensizliklerinden hareketle onları sürekli gözetim altında tutma isteklerinden doğan baskıcı ve otoriter kimlikleri olarak ortaya çıkarılmıştır.

Barfield ve Burlingame (1974), öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini belirlemek adına yapmış oldukları çalışmalarında 275 öğretmen ile çalışmışlardır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak “The Teacher Efficacy Scale” ve “Pupil Control Ideology Form” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin daha çok gözetimci öğrenci kontrol ideolojisini benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri kontrol altına alma isteklerinden yola çıkarak öz yeterliklerinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

Cadavid ve Lunenburg (1991), devlet okulunda görev yapmakta olan 191 öğretmen ile çalışmıştır. Bu okullarda görev yapmakta olan Amerikan, Kafkas, İspanyol gibi farklı kültürlere sahip olan öğretmenler de bulunmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “The Locus of Control Scale”, “Maslach Burnout Inventory” ve “Pupil Control Ideology Form” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kontrolcü ve otoriter eğilimleri yüksek çıkmıştır. Gözetimci öğrenci kontrol ideolojisini benimsemiş olan öğretmenlerin daha kolay strese girdikleri ve tükenmişlik yaşadıkları ortaya koyulmuştur.

Lunenburg ve Stouten (1983), öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini ve öğrencilerin öğretmenlere karşı duygularını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışmaya 131 öğretmen ve öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetleri ve mezuniyet durumlarının etkili olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ideolojilerini benimsemelerinin öğrenciler

üzerinde olumsuz etkileri olduğu ortaya çıkarılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerine baskıcı bir şekilde yaklaşması öğrencilerin öğretmene karşı olumsuz duygular geliştirdiğini ortaya koyulmuştur.

## Bölüm 3

# YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri toplama süreci başlıkları ele alınmış ve araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

### 3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojilerinin bir çok değişkenle ve bu değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkilerini ele alarak incelemektedir. Araştırma öğretmenlerin tutum, davranış gibi özelliklerini araştırdığından dolayı araştırmanın modeli betimsel araştırmadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırma, büyük katılımcı gruplarına ulaşmayı hedeflediğinden ve elde edilen verilerin sayısal olarak karşılığı bulunduğu ve bir çok değişken istatistiksel analizler ile açıklandığından dolayı nicel yöntem seçilmiştir (Creswell, 2016). Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutum, davranış, düşünce, eylem ve inançlarının ölçekler tarafınca toplandığı desenler, tarama desenleri olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2016). Katılımcıların, tutum, davranış, düşünce, eylem ve inançlarını belirlemeyi hedeflemesinden dolayı bu araştırmada tarama deseni kullanılmıştır.



## **3.2 Evren ve Örneklem**

### **3.2.1 Evren**

Araştırmanın evrenini, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Lefkoşa, Mağusa, İskele, Lefke, Girne ve Güzelyurt ilçelerindeki devlet, özel ve yerel yönetime bağlı okul öncesi kurumlarında 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında görev yapmakta olan 234 okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü tarafından sunulan "2017-2018 İstatistik Yıllığı" temel alınarak, araştırmanın evreni belirlenmiştir (Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü, 2018)

### **3.2.2 Örneklem**

Örneklemin alındığı evreni temsil etmesi bakımından örneklem seçimi oldukça önemlidir (Creswell, 2016). Bu bağlamda, hedef evren ve örnekleme ulaşmak arasında çok az katılımcı var olmasından dolayı araştırmanın örneklemini araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir (Gay, Mills ve Airasian, 2012).

Araştırmanın örneklemini KKTC'de bulunan Devlete Bağlı İlköğretim Okulu Anasınıfı'nda görev yapmakta olan 69 öğretmen, Devlete Bağlı Bağımsız Anaokulu'nda 46 öğretmen, Özel Anaokulu'nda 84 öğretmen, Belediyelerce Yönetilen Anaokulu'nda 5 öğretmen ve Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu'nda 5 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 209 okul öncesi öğretmeni katılmış ve araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

### **3.2.3 Katılımcıların Demografik Bilgileri**

Bu bölümde, araştırmaya dahil olan katılımcıların yaş, mezun oldukları lise türü, mezun oldukları üniversite türü, mezun oldukları bölüm, vermiş oldukları hizmet yılı, hizmet vermiş oldukları kurum türü, kurumdaki sınıf (şube) sayısı, sınıf öğrenci sayısı ile ilişkili özelliklerin dağılımları verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Sosyo-demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		N	%
Yaş	22-27	65	31.1
	28-35	57	27.3
	36-43	47	22.5
	44-50	29	13.9
	50-üzeri	11	5.3
	Toplam	209	100.0
Mezun Olunan Üniversite	A.Ö.A.	64	30.6
	KKTC'deki Vakıf/Özel	92	44
	Yurt Dışı	37	17.7
	Lise Mezunu	16	7.7
	Toplam	209	100.0
Mezun Olunan Bölüm	Okul Öncesi	111	53.1
	Çocuk Gelişim	24	11.5
	Sınıf Öğretmenliği	45	21.5
	*Diğer	29	13.9
	Toplam	209	100.0
Hizmet Yılı	1-5	72	34.4
	06-10	48	23.0
	11-19	47	22.5
	20-24	17	8.1
	25-üzeri	25	12.0
	Toplam	209	100.0

\*Diğer: Eğitim alanında bulunan diğer bölümler (Müzik Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği).

Katılımcıların yaş, mezun oldukları üniversite türü, mezun oldukları bölüm, vermiş oldukları hizmet yılı ile ilişkili dağılımı Tablo 2'de verilmiştir. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin yaş değişkenliğine bakıldığı zaman; 22-27 yaşlarında olan öğretmenler (N=65) yaş dağılımının %31.1'ini, 28-35 yaşlarında olan öğretmenler (N=57) yaş dağılımının %27.3'ünü, 36-43 yaşlarında olan öğretmenler (N=47) yaş dağılımının %22.5'ini, 44-50 yaşlarında olan öğretmenler (N=29) yaş dağılımının %13.9'unu, 50 ve üzeri yaşlarında olan öğretmenler ise (N=11) yaş dağılımının %5.3'ünü oluşturmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları üniversite türlerine bakıldığında; Atatürk Öğretmen Akademisi'nden mezun olan öğretmenler (N=64) toplamın %30.6'sını, KKTC'deki Vakıf/Özel Üniversite'den mezun olan öğretmenler (N=92) toplamın %44.0'ını, Yurt Dışındaki Devlet Üniversitesi'nden mezun olan öğretmenler (N=37) toplamın %17.7'sini, lise mezunu olan öğretmenler (N=16) toplamın %7.7'sini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların üniversiteden mezun oldukları bölümlerin dağılımına bakıldığında; okul öncesi öğretmenliğinden mezun olan öğretmenler (N=111) toplamın %53.1'ini, çocuk gelişimi mezunu olan öğretmenler (N=24) toplamın %11.5'ini, sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenler ise (N=45) toplamın %21.5'ini oluşturmaktadır. Eğitim ile ilgili bir bölümden mezun olan öğretmenler (N=29) toplamın %13.9'unu oluşturmaktadır.

Araştırmaya dahil olan katılımcıların hizmet yılı dağılımı incelendiğinde; 1-5 hizmet yılı aralığında bulunan öğretmenler (N=72) hizmet yılı dağılımının %34.4'ünü, 6-10 hizmet yılı aralığında bulunan öğretmenler (N=48) hizmet yılı dağılımının %23.0'ını, 11-19 hizmet yılı aralığında bulunan öğretmenler (N=47) hizmet yılı dağılımının %22.5'ini, 20-24 hizmet yılı aralığında bulunan öğretmenler (N=17) hizmet yılı dağılımının %8.1'ini, 25 yıl ve üzeri hizmet yılı aralığında bulunan öğretmenler ise (N=25) hizmet yılı dağılımının %12.0'ını oluşturmaktadır.

**Tablo 3: Katılımcıların Çalıştıkları Kurum Özelliklerine Göre Dağılımları**

	N	%	
Kurum Türü	İlköğretim Anasınıfı	69	33.0
	Bağımsız Anaokulu	46	22.0
	Özel Anaokulu	84	40.2
	Belediye Anaokulu	5	2.4
	Uygulama Anaokulu	5	2.4
	Toplam	209	100.0

Okulda Bulunan Şube Sayısı	1-3	57	27.3
	4-6	79	37.8
	7-9	67	32.1
	10-üzeri	6	2.9
	Toplam	209	100.0
Sınıfta Bulunan Öğrenci Sayısı	1-10	46	22.0
	11-16	84	40.2
	17-23	64	30.6
	24-30	15	7.2
	Toplam	209	100.0

Araştırmaya katılan katılımcıların hizmet vermiş oldukları kurum özelliklerinin dağılımları Tablo 3'te verilmiştir. Katılımcıların, hizmet vermiş oldukları kurum türüne bakıldığında; Devlete Bağlı İlköğretim Okulu Anasınıfı'nda hizmet veren katılımcıların (N=69) toplam katılımcı sayısının %33.0'ını, Devlete Bağlı Bağımsız Anaokulu'nda hizmet vermekte olan öğretmenler (N=46) toplamın %22.0'ını, Özel Anaokulu'nda hizmet vermekte olan öğretmenler (N=84) toplamın %40.2'sini, Belediyelerce Yönetilen Anaokulu'nda hizmet vermekte olan öğretmenler (N=5) toplamın %2.4'ünü, Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu'nda hizmet vermekte olan öğretmenler (N=5) toplamın %2.4'ünü oluşturmaktadır.

Katılımcıların hizmet vermekte oldukları kurumlarda bulunan sınıf (şube) sayısı incelendiğinde; 1-3 sınıf sayısı aralığında bulunan öğretmenler (N=57) toplamın %27.3'ünü, 4-6 sınıf sayısı aralığında bulunan öğretmenler (N=79) toplamın %37.8'ini, 7-9 sınıf sayısı aralığında bulunan öğretmenler (N=67) toplamın %32.1'ini, 10 ve üzeri sınıf sayısı aralığında bulunan öğretmenler (N=6) toplamın %2.9'unu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan katılımcıların sınıf içerisindeki öğrenci sayıları incelendiğinde; 1-10 öğrenci sayısı aralığına sahip olan öğretmenler (N=46) toplamın %22.0'mı, 11-16 öğrenci sayısı aralığına sahip olan öğretmenler (N=84) toplamın %40.2'sini, 17-23 öğrenci sayısı aralığına sahip olan öğretmenler (N=64) toplamın %30.6'sını, 24-30 öğrenci sayısı aralığına sahip olan öğretmenler (N=15) toplamın %7.2'sini oluşturmaktadır.

### **3.3 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci**

Bu bölümde, veri toplama araçları ve veri toplama süreci hakkında ve araştırmada dikkat edilen etik ilkeler hakkında detaylı bilgiler verilecektir.

#### **3.3.1 Veri Toplama Araçları**

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplama amacıyla kullanılan ölçeklere ait özellikler sunulacaktır.

##### **3.3.1.1 Demografik Bilgi Formu**

Araştırmada, katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu form, katılımcı öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri ile ilişkili olabileceği varsayılan çeşitli değişkenlere ilişkin bilgileri yönelik 15 sorudan oluşmaktadır.

Demografik Bilgi Formu'nda 12 adet seçenekli, 3 adet derecelendirmeli soru yer almaktadır. Katılımcıların yaşı, mezun oldukları lise türü, mezun oldukları üniversite ve bölüm, vermiş oldukları hizmet yılı, hizmet vermiş oldukları kurum türü ve bu kurumun bağlı olduğu ilçe, kurumun bulunduğu bölge, görev yapmakta oldukları kurumda bulunan sınıf sayısı ve sınıfta bulunan öğrenci sayısı, sınıflarında farklı gelişim gösteren öğrencilerin olup olmadığı ve evet cevabı ile katılımcıların açık uçlu cevaplar verebilmesi, öğretim sürecinde karşılaştıkları

durumlar/problemlerle ilgili danışabilecekleri meslektaşlarının olup olmadığı seçenekli sorulara örnek olarak gösterilebilir.

Katılımcıların “kendilerini ne ölçüde yeterli bir öğretmen olarak gördükleri”, “eğitim vermekte oldukları ortamın çocukları ne kadar desteklediği” ve “mesleki sorunlarını meslektaşları ile ne derece dayanışma içerisinde çözebildikleri” ile ilgili durumlarını belirlemek amacıyla üç adet derecelendirme sorusu sorulmuştur. Derecelendirmeli sorular 1’den 7’ye kadar puanlanmaktadır. Bu soruların puanlamasında sırasıyla; 1 ve 2 puanlar düşük, 3,4 ve 5 puanlar orta ve 6 ve 7 puanlar yüksek düzey olacak şekilde gruplandırılarak değerlendirilmiştir.

Demografik bilgi formunda yer verilen “katılımcıların mezun oldukları lise türü üniversite ve bölüm, hizmet vermiş oldukları kurum türü ve kurumun bağlı olduğu ilçe, kurumun bulunduğu bölge, sınıflarında farklı gelişim gösteren öğrencilerin olup olmadığı, karşılaştıkları durumlar/problemlerle ilgili danışabilecekleri meslektaşların olup olmadığı” ile ilgili seçenekli ve derecelendirmeli sorulara verilen yanıtlar bu çalışma kapsamında analiz edilmemiştir.

### **3.3.1.2 Okul Akademik İyimserlik Ölçeği**

Hoy (2006), tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlamasını Çoban ve Demirtaş’ın (2011) yapmış olduğu “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini belirlemeyi hedeflemektedir. Ölçeğin Hoy (2006) tarafından geliştirilen orijinal formunda üç alt boyuttan oluşan 30 madde yer almaktadır. Bu maddeler; *öz yeterlik*, *güven* ve *akademik vurgu* boyutlarıdır.

Çoban ve Demirtaş (2011), 98 öğretmen ile çalışmış ve toplanan veriler dijital ortama aktarılmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek adına, veriler KaiserMeyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testinden geçmiştir.

Yapılan analizler sonucunda uygunluğu belirlenmiştir (KMO=.82, Bartlett Test of Sphericity=1469.565, p=.000). Faktör analizi sonucunda 11 maddenin (1,2, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 19, 22 ve 23) düşük yük değeri aldığı ve içerik bakımından diğer bir boyuta aktarıldığından dolayı çıkartılmıştır.

Çoban ve Demirtaş'ın (2019) Türkçeye uyarlama çalışması sonrasında “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” 19 maddelik bir ölçek olarak yapılandırılmıştır. Ölçeğin 5 maddesi (Madde no: 1, 2, 3, 4, 5) *öz yeterlik* boyutunu temsil etmektedir. “Eğer bir öğrenci öğrenmek istemezse buradaki öğretmenler onunla ilgilenmeyi bırakırlar”, “bu okuldaki öğretmenler başarılı sonuçlar ortaya çıkarmak için gerekli yeteneklere sahip değildir” maddeleri özyeterlik boyutunda bulunan maddelere örnektir. Ölçeğin 7 maddesi (Madde no: 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) *güven* boyutunu temsil etmektedir. “Bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir”, “bu okuldaki öğretmenler ailelerin kendilerine destek olacaklarına inanırlar” maddeleri güven boyutunda bulunan maddelere örnektir. Ölçeğin 7 maddesi (Madde no: 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19) ise *akademik vurgu* boyutunu temsil etmektedir. “Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak başarılı olma becerilerine sahip olduklarını düşünür”, “öğrenciler, onlar için koyulan hedefleri başarabilir” maddeleri akademik vurgu boyutunda bulunan maddelere örnektir.

Ölçekte yer almakta olan maddelerin faktör yükleri, maddelerin toplam korelasyonları ile ölçeğin iç tutarlık katsayıları değeri birinci boyut  $\alpha = .68$ , ikinci boyut  $\alpha = .89$  ve üçüncü boyut  $\alpha = .86$  olarak hesaplanırken, boyutların toplam güvenilirlik katsayısı ise  $\alpha = .85$  olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Okul Akademik İyimserlik Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Toplam 19 maddeden oluşan veri toplama aracında, her madde “kesinlikle katılmıyorum” ile “kesinlikle katılıyorum” arasında değişkenlik gösteren, 5’li Likert

tipi ölçek olarak değerlendirilmektedir. Ölçek alt boyutlarından ve toplam ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95'tir.

Bu araştırmada, Okul Akademik İyimserlik Ölçeği alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri şu şekildedir; *öz yeterlik* boyutu  $\alpha = .77$ , *güven* boyutu  $\alpha = .61$ , *akademik vurgu* boyutu  $\alpha = .62$  ve Okul Akademik İyimserlik Ölçeği'nin toplam Cronbach Alpha değeri ise  $\alpha = .52$  olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.1.3 Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği

Öğretmenlerin, benimsemiş oldukları öğrenci kontrol ideolojilerini belirlemek amacıyla Willower, Eidell ve Hoy (1967) tarafından geliştirilen ve 20 maddeden oluşan ölçek, Yılmaz (2007) tarafından, Türkçe'ye uyarlanmıştır. Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği, Kütahya il merkezinde 13 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 322 öğretmene uygulanmış ve ölçeğin tek boyuta sahip olduğu saptanmıştır. 5'li Likert tipi olan ölçek, "tamamen katılıyorum" ile "hiç katılmıyorum" arasında değişmekte ve toplam 10 maddeden oluşmaktadır. "Öğrenciler, öğretmenlerin gösterdikleri yerlerde oturmalıdırlar", "öğretmenler, eğer öğrenciler tarafından eleştiriliyorsa; öğretme yöntemlerini değiştirmeyi düşünmelidirler\* (ters madde)" ölçeğin maddelerine örnektir.

Ölçeğin güvenirlik katsayısı  $\alpha = .72$  olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe öğretmenlerin daha fazla gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine sahip olduğunu, alınan puan düştükçe daha fazla insancıl öğrenci kontrol ideolojisine sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Bu çalışmada, güvenirlik ile ilgili yapılan analizler sonucunda bir maddenin (2. madde) madde toplam korelasyonu .30'un altında olduğundan dolayı veri toplama aracından çıkarılmış ve bu çalışmada Öğrenci Kontrol İdeolojileri ölçeği 9 madde



üzerinden değerlendirilmiştir. Bu çalışma için yapılan analizlerde ölçeğin Cronbach Alpha değeri  $\alpha = .80$  olarak hesaplanmıştır.

### **3.3.2 Çalışma Süresince Dikkate Alınan Etik İlkeler**

Etik Kılavuz ve psikoloji alanındaki araştırmalarda yerine getirilmesi gereken evrensel etik ilkeler American Psychological Association (2002) tarafından belirlenmiştir. Psikoloji alanında belirlenen etik ilkeler sosyal araştırma alanlarında da kullanılabilir (Marczyk, DeMatteo ve Festinger, 2005). Creswell (2016), etik ilkeleri, verilerin toplanmasını, analizini, sunulmasını, paylaşılmasını ve saklanmasını üç basamak olarak ele almıştır. American Psychological Association'ın (2002) sunduğu etik ilkeler ve Creswell (2016)'in sunduğu basamaklar doğrultusunda bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

#### **3.3.2.1 Verilerin Toplanma Aşaması Dikkat Edilen Etik İlkeler**

Araştırmada kullanılan Öğrenci Kontrol İdeolojileri ölçeğinin Türkçe uyarlamasını yapan Kürşad Yılmaz tarafından ölçeği kullanabilmek adına gerekli izinler alınmıştır. Okul Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçe uyarlanmasını yapan Çoban ve Demirtaş'tan (2011) ölçeğin kullanılabilmesi adına gerekli izinler alınmıştır. Araştırma, devlet, özel ve yerel yönetime bağlı okul öncesi okullarında gerçekleştirilmiştir. Devlet okullarında çalışabilmek adına KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Ardından Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na gerekli izinlerin alınabilmesi adına başvuru yapılmış ve izinler alınmıştır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde, okul müdürleri ve katılımcılar araştırma ve araştırma içeriği hakkında bilgilendirilmiş ve KKTC Milli Eğitim Bakanlığı ve Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'ndan

edinilen izin belgeleri sunulmuştur. Araştırmaya gönüllü olan katılımcılarla veri toplama süreci devam etmiştir.

Araştırmacılara Katılımcı Bilgi Formu, Bilgilendirilmiş Onam Formu, araştırmanın amacı, izlenecek olan yöntem ve yapılacak işlemler, araştırma süreci, katılması beklenen gönüllü sayısı, araştırmayı yürüten araştırmacılar ve araştırmanın konusu katılımcılara sunulmuş ve dikkatli bir şekilde okumaları istenmiştir. Araştırmaya dahil olan katılımcılar istedikleri zaman araştırmadan ayrılma hakkına ve araştırmaya dahil olmama hakkına sahiptir. Araştırma ile ilgili sorusu olan katılımcılara gerekli bilgiler verilmiştir.

### **3.3.2.2 Verilerin Analizi Aşamasında Dikkat Edilen Etik İlkeler**

Verilerin analizinde katılımcıların kişisel bilgilerine saygı gösterilmesine büyük bir önem verilmiştir. Kişisel bilgiler araştırma sürecinde kullanılmamıştır. Bundan yola çıkılarak bilgilendirilmiş onam formları ve ölçekler ayrı bir şekilde toplanmıştır. Veriler analiz edildikten sonra katılımcılara ortaya çıkan sonuçlar sunulmuştur.

### **3.3.2.3 Verilerin Sunulmasında, Paylaşılmasında ve Saklanması Aşamasında Dikkat Edilen Etik İlkeler**

Araştırmada elde edilen veriler ve sonuçları çarpıtılmadan sunulmuştur. Veriler ve sonuçlar açık bir şekilde paylaşılmış ve elde edilen veriler bir çok bakış açısı ile ele alınarak yorumlanmıştır. Araştırmanın alan yazında kullanılan ifadeler kaynak gösterilerek kullanılmıştır. Bundan yola çıkılarak intihalden uzak durulmuştur.

### **3.3.3 Verilerin Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri 2018-2019 Eğitim ve Öğretim yılının ikinci yarısında (Şubat-Haziran) yapılmıştır. Veriler, Şubat-Mart 2018 tarihleri arasında toplanmıştır.

Veriler, Mağusa, İskele, Girne, Lefkoşa, Güzelyurt ve Lefke ilçeleri güzergahında toplanmıştır. Veri toplama amacı ile gidilen okullarda, ilk olarak okul yöneticilerinden gerekli izinler alınmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenler ile çalışılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle okul içerisinde (öğretmenler odası, boş sınıf) çalışılmış ve öğretmenlere ölçek hakkında sözel olarak bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerin ölçekleri cevaplama süresi 5-6 dakika kadar sürmüştür. Katılımcıların bir kısmı, ölçekteki soruların araştırmacı tarafından okunmasını istemiş ve soruları yanıtlamıştır. Katılımcıların sordukları sorular şeffaflıkla yanıtlanmıştır.

### **3.3.4 Verilerin Analizi**

Elde edilen verilerin analizleri için ön hazırlık yapılmış ve veri girişi sağlandıktan sonra SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) programına kaydedilmiş ve çeşitli analizler gerçekleştirilmiştir. Veri analizine başlamadan önce uygulanacak istatistiğe karar vermek için verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde bağımlı değişkene ait puanların evrende normal dağılım gösterdiği ve her iki ölçeğin toplam ve alt boyut puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığı zaman, basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 2$  aralığı arasında olduğu saptanmıştır (Okul akademik iyimserlik ölçeği skew.=-.616; kurt.=.473, Öğrenci kontrol ideolojileri ölçeği skew.=-.229; kurt.=245). Elde edilen sonuçlar normal dağılımı gösterdiği için, ve bağımlı değişkenler sürekli olduğu için verilerin analizinde ANOVA istatistiksel değerlendirme tekniği kullanılmıştır.

Okul Akademik İyimserlik Ölçeği alt boyut puanları ve toplam puanları ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

## Bölüm 4

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda sunulan problemlere cevap aramak için elde edilen verilerin analizleri ve bu analizlere ait bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği'nin ve Okul Akademik İyimserlik Ölçeği'nin betimsel analizleri ile bu ölçeklerden alınan puanların çeşitli değişkenler açısından analiz sonuçları tablolar halinde sunulmuş ve açıklanmıştır.

#### 4.1 Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği'nin Betimsel Analizleri

Bu bölümde Akademik İyimserlik Ölçeği'nin ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği'nin betimsel analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 4: Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği'nin Betimsel Analizleri

	N	X	SS	Alınabilecek En Yüksek Puan	Alınabilecek En Düşük Puan
Öz yeterlik	209	24.06	2.11	25.00	5
Güven	209	24.09	5.14	35.00	7
Akademik Vurgu	209	27.66	5.36	35.00	7
Aİ Toplam	209	75.25	9.95	95.00	19
Öğrenci Kontrol İdeolojileri	209	31.86	7.04	45.00	9.00

Akademik İyimserlik Ölçeği ve alt boyutlarının ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği'nin betimsel analizleri Tablo 4'de verilmiştir. Akademik İyimserlik Ölçeği'nin *öz yeterlik* alt boyutu 5 maddeden oluşmakta ve *öz yeterlik* boyutundan alınabilecek en yüksek puan 25.00, katılımcıların *öz yeterlik* alt boyut puan ortalaması ise  $\bar{X}=24.06$ , 7 maddeden oluşan *güven* alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 35.00, bu boyutun puan ortalaması ise  $\bar{X}=24.09$ , 7 maddeden oluşan *akademik vurgu* boyutundan alınabilecek en yüksek puan 35.00, bu boyutun ortalaması ise  $\bar{X}=27.66$ , akademik iyimserlik toplamından alınabilecek en yüksek puan 95.00, ortalaması ise  $\bar{X}=75.25$ 'tir.

9 maddeden oluşan Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği'nden alınabilecek en yüksek puan 45.00, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ölçeği toplam puan ortalaması ise 31.86'dır.

## **4.2 Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki Analizlere İlişkin Bulgular**

Bu bölümde çeşitli değişkenler ile Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği'ne ilişkin yapılan analizlerin sonuçlarına yer verilecektir. Elde edilen analiz sonuçları tablolar halinde sunulacaktır. Okul Akademik İyimserlik Ölçeği alt boyut puanları ve toplam puanları, Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği'nden ayrı tablo halinde gösterilecektir.

### **4.2.1 Katılımcıların Yaşlarına Göre Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Puanlarının Analizlerine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde, katılımcıların yaş değişkenlerine göre yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilecektir.

#### 4.2.1.1 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 5: Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Yaş Aralıklarına Göre ANOVA Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Özyeterlik	22-27	65	23.95	2.56	1.42	.226	-
	28-35	57	24.30	1.74			
	36-43	47	24.38	1.36			
	44-50	29	23.69	2.38			
	51-Üzeri	11	23.00	2.57			
	Toplam	209	24.06	2.11			
Güven	22-27	64	25.44	4.97	8.50	.000*	1-4
	28-35	57	23.88	4.65			
	36-43	47	23.79	5.06			
	44-50	29	19.38	4.66			
	50-Üzeri	11	21.54	3.56			
	Toplam	208	23.59	5.14			
Akademik Vurgu	22-27	63	27.14	5.23	5.25	.000*	1-4, 4-3
	28-35	56	25.75	4.71			
	36-43	46	26.65	4.50			
	44-50	29	22.48	6.59			
	50-Üzeri	11	22.91	5.15			
	Toplam	205	25.76	5.36			
Akademik İyimserlik Toplam	22-27	63	76.43	9.72	8.20	.000*	1-4, 2-4, 3-4
	28-35	56	73.95	9.05			
	36-43	46	74.72	8.69			
	44-50	29	65.55	10.14			
	50-Üzeri	11	67.45	8.56			
	Toplam	205	73.35	9.95			

\*p<0.01

Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarının puanlarının yaşlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik boyut puanlarının, yaşlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $F(3, 199) = 1.42, p > .05$ ).

Katılımcıların güven boyut puanlarının yaşlarına göre farklılaştığı görülmektedir ( $F(3, 199) = 8.50, p < .01$ ). Gruplar arasındaki farkı belirlemek adına yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 22-27 yaşlarında olan öğretmenlerin güven

puanı 44-50 yaşlarında olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Yaş değişkenine göre en yüksek puanı 22-27 yaşlarında olan öğretmenler ( $\bar{X}= 25.44$ ) almaktayken, ardından 28-35 yaşlarında olan öğretmenler ( $\bar{X}= 23.88$ ), 36-43 yaşlarında olan öğretmenler ( $\bar{X}=23.79$ ), 51 ve üzeri yaşlarında olan öğretmenler ( $\bar{X}= 21.54$ ) takip etmekte ve en düşük puanı 44-50 yaşlarında olan öğretmenler ( $\bar{X}=19.38$ ) almaktadır.

Elde edilen analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin akademik vurgu boyut puanlarının yaşlarına göre farklılaştığı görülmektedir ( $F(3, 199)= 5.25, p<.01$ ). Katılımcıların yaşlarına göre aldıkları puanlar en yüksekten en düşüğe doğru şu şekilde sıralanabilir; 22-27 yaşlarında olan öğretmenler ( $\bar{X}= 27.14$ ), 36-43 yaşlarında olan öğretmenler ( $\bar{X}= 26.65$ ), 28-35 yaşlarında olan öğretmenler ( $\bar{X}= 25.75$ ), 51 ve üzeri yaşlarında olan öğretmenler ( $\bar{X}= 22.91$ ) ve 44-50 yaşlarında olan öğretmenler ( $\bar{X}= 22.48$ ).

Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Ölçeği toplam puanlarının, yaşlarına göre farklılaştığı görülmektedir ( $F(3, 199)= 8.20, p<.01$ ). Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin yaşlarına göre puanlarına bakıldığında zaman en yüksek puanı 22-27 yaşlarında olan öğretmenler almakta ( $\bar{X}=76.43$ ), ardından, 36-43 yaşlarında olan öğretmenler ( $\bar{X}=74.72$ ), 28-35 yaşlarında olan öğretmenler ( $\bar{X}=73.95$ ), 51-üzeri yaşlarında olan öğretmenler ( $\bar{X}=67.45$ ) takip etmekte ve en düşük puanı 44-50 yaşlarında olan öğretmenler ( $\bar{X}=65.55$ ) almaktadır.

#### **4.2.1.2 Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Tablo 6: Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Aralıklarına Göre ANOVA Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Anamlı Fark
Öğrenci Kontrol İdeolojileri Toplam	22-27	63	30.14	6.77	2.14	.077	-
	28-35	57	31.88	6.61			
	36-43	47	31.23	7.75			
	44-50	28	27.46	7.25			
	51-Üzeri	11	29.27	5.37			
Toplam	Toplam	206	30.46	7.04			

Öğretmenlerin, Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği toplam puanlarının yaşlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 6’da verilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri puanlarının yaşlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir ( $F(3, 199)=2.14, p>.05$ ).

#### **4.2.2 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları**

Bu bölümde, katılımcıların mezun oldukları üniversiteye göre yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilecektir.

##### **4.2.2.1 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları**



Tablo 7: Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları

	Mezun Olunan Üniversite	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Öz yeterlik	A.Ö.A	64	24.12	1.83	1.26	.288	-
	KKTC						
	Vakıf / Özel	92	24.28	2.18			
	Yurtdışı	37	23.59	1.96			
	Lise	16	23.56	2.87			
	Toplam	209	24.06	2.11			
Güven	A.Ö.A	64	22.19	4.80	6.03	.001*	1-2,2-3
	KKTC						
	Vakıf / Özel	91	25.22	4.64			
	Yurtdışı	37	22.16	5.17			
	Lise	16	23.19	6.69			
	Toplam	208	23.59	5.14			
Akademik Vurgu	A.Ö.A	63	25.22	4.86	5.44	.001*	2-3
	KKTC						
	Vakıf / Özel	90	27.23	4.88			
	Yurtdışı	37	23.30	6.02			
	Lise	15	25.33	6.21			
	Toplam	205	25.76	5.36			
Akademik İyimserlik Toplam	A.Ö.A	63	71.52	8.80	7.13	.000*	1-2,2-3
	KKTC						
	Vakıf/ Özel	90	76.69	8.85			
	Yurtdışı	37	69.05	10.55			
	Lise	15	71.53	13.33			
	Toplam	205	73.35	9.95			

\*p<0.01

Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği puanlarının mezun oldukları üniversite türüne göre ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Elde edilen analiz

sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik boyut puanlarının, mezun oldukları üniversiteye göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $F(3, 199)= 1.26, p>.05$ ).

Katılımcıların güven boyut puanlarının mezun oldukları üniversite türüne göre farklılaştığı görülmektedir ( $F(3, 199)= 6.03, p<.01$ ). Yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre KKTC'deki vakıf ve/veya özel üniversiteden mezun olan katılımcıların puanları, Atatürk Öğretmen Akademisi'nden mezun olan katılımcılardan ve yurt dışındaki üniversiteden mezun olan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteye göre en yüksek puanı KKTC'deki vakıf/özel üniversiteden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X}= 25.22$ ) almaktayken, ardından lise mezunu olan öğretmenler ( $\bar{X}= 23.19$ ), Atatürk Öğretmen Akademisi'nden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X}= 22.19$ ) takip etmekte ve en düşük puanı yurt dışındaki üniversiteden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X}=22.16$ ) almaktadır.

Öğretmenlerin, akademik vurgu puanlarının mezun oldukları üniversiteye göre farklılaştığı görülmektedir ( $F(3, 199)=5.44, p<.01$ ). Gruplar arası farklılığı saptamak adına yapılan Scheffe testinin sonucunda KKTC'deki vakıf ve/veya özel üniversiteden mezun olan öğretmenlerin puanlarının, yurtdışındaki üniversiteden mezun olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin aldıkları puanlar en yüksekten, en düşüğe doğru şu şekilde sıralanabilir; KKTC'deki vakıf/özel üniversiteden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X}= 27.23$ ), lise mezunu olan öğretmenler ( $\bar{X}= 25.33$ ), Atatürk Öğretmen Akademisi'nden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X}= 25.22$ ) ve yurt dışındaki üniversiteden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X}=23.30$ ).

Analiz sonuçlarında, öğretmenlerin Okul Akademik İyimselik Ölçeği toplam puanlarının mezun oldukları üniversiteye göre farklılaştığı görülmektedir ( $F(3,$

199)=7.13,  $p<.01$ ). KKTC'deki vakıf ve/veya özel üniversiteden mezun olan öğretmenlerin yapılan Scheffe testinin sonucuna göre Atatürk Öğretmen Akademisi'nden ve yurtdışındaki üniversitelerden mezun olan öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yüksek bir puan aldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin aldıkları en yüksek ve en düşük puanlar şu şekilde sıralanabilir; KKTC'deki vakıf/özel üniversiteden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X}= 76.69$ ), lise mezunu olan öğretmenler ( $\bar{X}= 71.53$ ), Atatürk Öğretmen Akademisi'nden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X}= 71.52$ ) ve yurt dışındaki üniversiteden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X}= 69.05$ ).

#### 4.2.2.2 Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 8: Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Mezun Oldukları Üniversiteye Göre ANOVA Sonuçları

	Mezun Olunan Üniversite	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenci Kontrol İdeolojileri Toplam	A.Ö.A	64	29.83	6.02	2.61	.052	-
	KKTC						
	Vakıf / Özel	90	30.97	6.98			
	Yurtdışı	37	31.97	7.48			
	Lise	15	26.40	9.07			
	Toplam	206	30.46	7.04			

Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği toplam puanlarının mezun oldukları üniversiteye göre ANOVA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri puanlarının mezun oldukları üniversiteye göre farklılaşmadığını göstermektedir ( $F(3, 199)=2.61, p>.05$ ).

### 4.2.3 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Puanlarının Mezun Oldukları Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

Bu bölümde, katılımcıların mezun oldukları bölüme göre yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilecektir.

#### 4.2.3.1 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Mezun Oldukları Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 9: Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Üniversitede Mezun Oldukları Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

		Üniversitede					p	Anlamlı Fark
		mezun olunan bölüm	N	$\bar{X}$	ss	F		
Öz yeterlik	Okul Öncesi	111	24.07	2.32	.192	.902	-	
	Sınıf	45	23.87	2.07				
	Çocuk Gelişimi	24	24.21	1.86				
	Eğitim Diğer	29	24.17	1.49				
	Toplam	209	24.06	2.11				
Güven	Okul Öncesi	110	26.49	4.85	4.34	.005**	1-2	
	Sınıf	45	23.91	4.97				
	Çocuk Gelişimi	24	25.65	5.78				
	Eğitim Diğer	29	24.48	5.08				
	Toplam	205	23.59	5.14				
Akademik Vurgu	Okul Öncesi	108	26.49	4.97	2.53	.058	-	
	Sınıf	45	23.91	5.60				
	Çocuk Gelişimi	23	25.65	6.18				
	Eğitim Diğer	29	26.03	5.33				
	Toplam	205	25.76	5.36				

	Okul Öncesi	108	74.61	9.32	3.87	.011*	1-2
Akademik	Sınıf	45	69.00	9.53			
İyimserlik	Çocuk Gelişimi	23	74.22	12.19			
Toplam	Eğitim Diğer	29	74.69	9.56			
	Toplam	205	73.35	9.95			

\*p<0.05 \*\*p<0.01

Öğretmenlerin, Okul Akademik İyimserlik Ölçeği puanlarının üniversiteden mezun oldukları bölüme göre ANOVA sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik boyut puanlarının, öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $F(3, 199) = .192, p > .05$ ).

Öğretmenlerin güven boyut puanlarının mezun oldukları bölüme göre farklılaştığı görülmektedir ( $F(3, 199) = 4.34, p < .01$ ). Gruplar arası farklılığı saptamak adına yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek bir puan aldığı saptanmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre en yüksek puanı okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X} = 26.49$ ) almaktayken, ardından çocuk gelişimi bölümünden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X} = 25.65$ ), eğitim alanında diğer bölümlerden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X} = 24.48$ ) takip etmekte ve en düşük puanı sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X} = 23.91$ ) almaktadır.

Analiz sonuçları, öğretmenlerin akademik vurgu puanlarının mezun oldukları bölüme göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $F(3, 199) = 2.53, p > .05$ ).

Okul Akademik İyimselik Ölçeği toplam puanlarının mezun oldukları bölüme göre farklılaştığı görülmektedir ( $F(3, 199)=3.87, p<.05$ ). Yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerinden istatistiksel olarak daha yüksek bir puan aldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin aldıkları puanlar en yüksekten, en düşüğe doğru şu şekilde sıralanabilir; eğitim alanından bulunan diğer bölümlerden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X}= 74.69$ ), okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X}= 74.61$ ), çocuk gelişimi bölümünden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X}= 74.22$ ) ve sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X}= 69.00$ ).

#### 4.2.3.2 Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Mezun Oldukları Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 10: Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Üniversitede Mezun Oldukları Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

Üniversitede		N	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
mezun	olunan bölüm						
	Okul Öncesi	109	31.62	6.96	2.24	.084	-
Öğrenci Kontrol Sınıf İdeolojileri	Çocuk Gelişimi	45	29.00	6.13			
Toplam	Eğitim Diğer	23	29.87	7.98			
	Toplam	29	28.83	7.45			
	Toplam	206	30.46	7.04			

Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği toplam puanlarının mezun oldukları bölüme göre ANOVA sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri puanlarının mezun oldukları bölüme göre farklılaşmadığını göstermektedir ( $F(3, 199)=2.24, p>.05$ ).

#### 4.2.4 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Puanlarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları

Bu bölümde, katılımcıların kıdem yılına göre yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilecektir.

##### 4.2.4.1 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 11: Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları

	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Öz yeterlik	1-5	72	24.01	2.50	.726	.575	-
	6-10	48	24.19	1.84			
	11-19	47	24.34	1.58			
	20-24	17	23.41	2.55			
	25-Üzeri	25	23.84	1.93			
	Toplam	209	24.06	2.11			
Güven	1-5	71	25.03	5.39	6.97	.000*	1-4,1-5,2-5,3-5
	6-10	48	24.27	3.77			
	11-19	47	23.72	5.41			
	20-24	17	20.88	4.28			
	25-Üzeri	25	19.76	4.42			
	Toplam	208	23.59	5.14			
Akademik Vurgu	1-5	70	27.06	5.46	5.64	.000*	1-5,2-5,3-5
	6-10	47	26.19	3.84			
	11-19	46	25.83	5.32			
	20-24	17	25.47	4.51			
	25-Üzeri	25	21.44	6.24			
	Toplam	205	25.76	5.36			

	1-5	70	76.00	10.39	7.14	.000*	1-5,2-5, 3-5
	6-10	47	74.68	8.06			
Akademik	11-19	46	73.78	9.79			
İyimserlik	20-24	17	69.76	6.42			
Toplam	25-Üzeri	25	65.04	9.75			
	Toplam	205	73.34	9.95			

\*p<0.01

Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarının puanlarının kıdemlerine göre ANOVA sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik boyut puanlarının, kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $F(3, 199)= .726, p<.01$ ).

Öğretmenlerin güven boyut puanlarının kıdemlerine göre farklılaştığı görülmektedir ( $F(3, 199)= 6.97, p<.01$ ). Gruplar arası farkı belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonucuna göre 1-5 kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin, 20-24 kıdem yılına sahip olan öğretmenlerden ve 25 ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlerden daha yüksek bir puan aldıkları saptanmıştır. Aynı zamanda 6-10 kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin ve 11-19 kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin, 25 ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Kıdemlerine göre en yüksek puanı 1-5 kıdem yılına sahip olan öğretmenler ( $\bar{X}= 25.03$ ) almaktayken, 6-10 kıdem yılına sahip olan öğretmenler ( $\bar{X}= 24.27$ ), 11-19 kıdem yılına sahip olan öğretmenler ( $\bar{X}= 23.72$ ), 20-24 kıdem yılına sahip olan öğretmenler ( $\bar{X}= 20.88$ ) takip etmektedir ve en düşük puanı 25-üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenler ( $\bar{X}= 19.76$ ) almıştır.

Elde edilen analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin akademik vurgu puanlarının kıdemlerine göre farklılaştığı görülmektedir ( $F(3, 199)=5.64, p<.01$ ). Gruplar arası farklılığı belirlemek adına yapılan Scheffe testine göre 25 ve üzeri



kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin, 1-5, 6-10 ve 11-19 kıdem yılına sahip olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük puan aldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin aldıkları puanlar en yüksekten, en düşüğe doğru şu şekilde sıralanabilir; 1-5 kıdem yılına sahip olan öğretmenler ( $\bar{X}= 27.06$ ), 6-10 kıdem yılına sahip olan öğretmenler ( $\bar{X}= 26.19$ ), 11-19 kıdem yılına sahip olan öğretmenler ( $\bar{X}= 25.83$ ), 20-24 kıdem yılına sahip olan öğretmenler ( $\bar{X}= 25.47$ ) ve 25-üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenler ( $\bar{X}= 21.44$ ).

Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Ölçeği toplam puanlarının kıdemlerine göre farklılaştığı saptanmıştır ( $F(3, 199)=7.14$ ,  $p<.01$ ). Yapılan Scheffe testinin sonucuna göre 25 ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin 1-5, 6-10 ve 11-19 kıdem yılına sahip olan öğretmenlerden istatistiksel olarak daha düşük bir puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin aldıkları puanlar en yüksekten, en düşüğe doğru şu şekilde sıralanabilir; 1-5 kıdem yılına sahip olan öğretmenler ( $\bar{X}= 76.00$ ), 6-10 kıdem yılına sahip olan öğretmenler ( $\bar{X}= 74.68$ ), 11-19 kıdem yılına sahip olan öğretmenler ( $\bar{X}= 73.78$ ), 20-24 kıdem yılına sahip olan öğretmenler ( $\bar{X}= 69.76$ ) ve 25-üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenler ( $\bar{X}= 65.04$ ).

#### 4.2.4.2 Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 12: Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Kıdeme Yılına Göre ANOVA Sonuçları

	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenci Kontrol İdeolojileri Toplam	1-5	70	31.07	7.05	2.01	.093	-
	6-10	48	29.39	6.97			
	11-19	47	32.21	7.46			
	20-24	16	29.81	6.87			
	25-Üzeri	25	27.92	5.75			
Toplam	Toplam	206	30.46	7.04			

Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği toplam puanlarının kıdemlerine göre ANOVA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri puanlarının kıdemlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir ( $F(3, 199)=2.01, p>.05$ ).

#### 4.2.5 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Puanlarının Görev Yapmakta Oldukları Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Bu bölümde, katılımcıların görev yapmakta oldukları kurum türüne göre yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilecektir.

##### 4.2.5.1 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Görev Yapmakta Oldukları Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 13: Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Görev Yapmakta Oldukları Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları

	Kurum Türü	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Öz yeterlik	İlköğretim Anasınıfı	69	23.97	2.61	.656	.624	-
	Bağımsız Anaokulu	46	24.13	1.78			
	Özel	84	24.12	1.84			
	Belediye Anaokulu	5	24.80	0.45			
	Uygulama Anaokulu	5	22.80	2.59			
	Toplam	209	24.06	2.11			
Güven	İlköğretim Anasınıfı	69	23.13	5.84	1.65	.163	-
	Bağımsız Anaokulu	46	22.65	4.11			
	Özel	83	24.36	4.99			
	Belediye Anaokulu	5	22.20	5.63			
	Uygulama Anaokulu	5	27.00	3.39			
	Toplam	208	23.59	5.14			

	İlköğretim Anasınıfı	69	25.32	5.25	1.02	.398	-
	Bağımsız Anaokulu	45	25.51	5.38			
Akademik	Özel	81	25.90	5.60			
Vurgu	Belediye Anaokulu	5	29.20	3.96			
	Uygulama Anaokulu	5	28.60	2.88			
	Toplam	205	25.76	5.36			
	İlköğretim Anasınıfı	69	72.42	10.73	.860	.489	-
	Bağımsız Anaokulu	45	72.29	8.94			
Akademik	Özel	81	74.23	10.13			
İyimserlik	Belediye Anaokulu	5	76.20	8.10			
Toplam	Uygulama Anaokulu	5	78.40	3.91			
	Toplam	205	73.35	9.95			

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin, Okul Akademik İyimserlik Ölçeği puanlarının görev yapmakta oldukları kurum türüne göre ANOVA sonuçları Tablo 13'te verilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik boyut puanlarının, görev yapmakta oldukları kurum türüne göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $F(3, 199) = .656, p > .05$ ).

Katılımcıların güven boyut puanlarının görev yapmakta oldukları kurum türüne göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $F(3, 199) = 1.65, p > .05$ ).

Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların akademik vurgu puanlarının görev yapmakta oldukları kurum türüne göre farklılaşmadığını göstermektedir ( $F(3, 199) = 1.02, p > .05$ ).

Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği toplam puanlarının görev yapmakta oldukları kurum türüne göre farklılaşmadığını göstermektedir ( $F(3, 199) = .860, p > .05$ ).

#### **4.2.5.2 Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Yapmakta Oldukları Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları**

Tablo 14: Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puan Görev Yapmakta Oldukları Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları

	Kurum Türü	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
	İlköğretim						1-5, 2-5,
	Anasınıfı	69	28.58	6.39	5.62	.000*	3-5
	Bağımsız						
Öğrenci	Anaokulu	45	31.60	6.07			
Kontrol	Özel	82	30.62	7.51			
İdeolojileri	Belediye						
Toplam	Anaokulu	5	31.60	5.94			
	Uygulama						
	Anaokulu	5	42.40	3.43			
	Toplam	206	30.46	7.04			

\*p<0.01

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların, Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği toplam puanlarının görev yapmakta oldukları kurum türüne göre ANOVA sonuçları Tablo 14'te verilmiştir. Analiz sonuçları, katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri puanlarının katılımcıların görev yapmakta oldukları kurum türüne göre farklılaştığı belirlenmiştir ( $F(3, 199)=5.62, p<.01$ ). Gruplar arası farkı belirlemek adına yapılan Scheffe testinin sonucuna göre uygulama anaokulunda görev yapmakta olan öğretmenlerin, ilköğretim anasınıfında görev yapmakta olan, bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan ve özel anaokulunda görev yapmakta olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği'nden aldığı puanlara bakıldığında, en yüksek puanı meslek lisesi uygulama anaokulunda görev yapmakta olan katılımcılar alırken ( $\bar{X}=42.40$ ), ardından, devlete bağlı bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan katılımcılar ( $\bar{X}=31.60$ ), belediyelerce yönetilen anaokulunda görev yapmakta olan katılımcılar ( $\bar{X}=31.60$ ), özel anaokulunda görev yapmakta olan

katılımcılar ( $\bar{X}$ = 30.62) takip etmekte ve en düşük puanı ise devlete bağlı ilköğretim okulu anasınıfında görev yapmakta olan katılımcılar ( $\bar{X}$ = 28.58) almaktadır.

#### 4.2.6 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Görev Yapmakta Oldukları Kurumda Bulunan Şube Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Bu bölümde, katılımcıların görev yapmakta oldukları kurumda bulunan şube sayısına göre yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilecektir.

##### 4.2.6.1 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Görev Yapmakta Oldukları Kurumda Bulunan Şube Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 15: Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Görev Yapmakta Oldukları Okulda Bulunan Şube Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

	Şube Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Öz yeterlik	1-3	57	24.49	1.18	1.35	.258	-
	4-6	79	24.02	1.98			
	7-9	67	23.78	2.74			
	10 ve Üzeri	6	23.50	2.34			
	Toplam	209	24.06	2.11			
Güven	1-3	57	24.63	4.93	4.75	.003*	1-3, 2-3
	4-6	78	24.49	4.48			
	7-9	67	21.78	5.47			
	10 ve Üzeri	6	22.17	6.73			
	Toplam	208	23.59	5.14			
Akademik Vurgu	1-3	56	27.32	4.42	4.15	.007*	1-3
	4-6	77	25.86	4.43			
	7-9	67	24.16	6.65			
	10 ve Üzeri	5	28.40	3.13			
	Toplam	205	25.76	5.36			

	1-3	56	76.48	8.38	5.37	.001*	1-3, 2-3
Akademik	4-6	77	74.27	9.12			
İyimserlik	7-9	67	69.72	11.19			
Toplam	10 ve Üzeri	5	72.60	8.08			
	Toplam	205	73.35	9.95			

\*p<0.01

Katılımcıların, Okul Akademik İyimserlik Ölçeği puanlarının görev yapmakta oldukları kurumda bulunan şube sayısına göre ANOVA sonuçları Tablo 15'te verilmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre katılımcıların öz yeterlik boyut puanlarının, görev yapmakta oldukları kurumda bulunan şube sayısına göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $F(3, 199) = 1.35$ ,  $p < .01$ ).

Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların güven boyut puanlarının görev yapmakta oldukları kurumda bulunan şube sayısına göre farklılaştığı görülmektedir ( $F(3, 199) = 4.75$ ,  $p < .01$ ). Yapılan Scheffe testinin sonucuna göre 7-9 şube sayısına sahip olan katılımcıların, 1-3 şube sayısına sahip olan katılımcılardan ve 4-6 şube sayısına sahip olan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Katılımcıların görev yapmakta oldukları kurumda bulunan şube sayısına göre almış oldukları puanlar en yüksekten, en düşüğe şu şekilde sıralanabilir; 1-3 şube sayısına sahip kurumlarda görev yapmakta olan katılımcılar ( $\bar{X} = 24.63$ ), 4-6 şube sayısına sahip kurumlarda görev yapmakta olan katılımcılar ( $\bar{X} = 24.49$ ), 10 ve üzeri şube sayısına sahip kurumlarda görev yapmakta olan katılımcılar ( $\bar{X} = 22.17$ ) ve 7-9 şube sayısına sahip kurumlarda görev yapmakta olan katılımcılar ( $\bar{X} = 21.78$ ).

Katılımcıların akademik vurgu puanlarının görev yapmakta oldukları kurumda bulunan şube sayısına göre farklılaştığı belirlenmiştir ( $F(3, 199) = 4.15$ ,

$p < .01$ ). Yapılan Scheffe testinin sonucuna göre, çalıştıkları kurumlarda 1-3 şube sayısına sahip olan katılımcıların, 7-9 şube sayısına sahip olan katılımcılardan anlamlı bir şekilde daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Katılımcıların aldıkları puanlar en yüksekten, en düşüğe doğru şu şekilde sıralanabilir; 10 ve üzeri şube sayısına sahip kurumlarda görev yapmakta olan katılımcılar ( $\bar{X} = 28.40$ ), 1-3 şube sayısına sahip kurumlarda görev yapmakta olan katılımcılar ( $\bar{X} = 27.32$ ), 4-6 şube sayısına sahip kurumlarda görev yapmakta olan katılımcılar ( $\bar{X} = 25.86$ ) ve 7-9 şube sayısına sahip kurumlarda görev yapmakta olan katılımcılar ( $\bar{X} = 24.16$ ).

Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği toplam puanlarının görev yapmakta oldukları kurumda bulunan şube sayısına göre farklılaştığı görülmektedir ( $F(3, 199) = 5.37, p < .01$ ). Gruplar arası farkı belirlemek adına yapılan Scheffe testinin sonucuna göre çalıştıkları kurumda 7-9 şube sayısına sahip olan katılımcıların puanlarının, 1-3 ve 4-6 şube sayısına sahip okullarda çalışan katılımcılardan anlamlı şekilde düşük olduğu saptanmıştır. En yüksek puanı, 1-3 şube sayısına sahip kurumlarda görev yapmakta olan katılımcılar ( $\bar{X} = 76.48$ ) alırken, bu puanları, 4-6 şube sayısına sahip kurumlarda görev yapmakta olan katılımcılar ( $\bar{X} = 74.27$ ), 10 ve üzeri şube sayısına sahip kurumlarda görev yapmakta olan katılımcılar ( $\bar{X} = 72.60$ ), 7-9 şube sayısına sahip olan kurumlarda görev yapmakta olan katılımcılar ( $\bar{X} = 69.72$ ) takip etmektedir.

#### **4.2.6.2 Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Yapmakta Oldukları Kurumda Bulunan Şube Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**

Tablo 16: Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Yapmakta Oldukları Okulda Bulunan Şube Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

	Şube Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenci	1-3	57	31.93	5.68	1.81	.145	-
	4-6	76	29.28	6.65			
Kontrol	7-9	67	30.76	8.08	1.81	.145	-
	10 ve Üzeri	6	28.17	9.72			
Toplam	Toplam	206	30.46	7.04			

Katılımcıların, Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği toplam puanlarının görev yapmakta oldukları kurumda bulunan şube sayısına göre ANOVA sonuçları Tablo 16'da verilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri puanlarının görev yapmakta oldukları kurumda bulunan şube sayısına göre farklılaşmadığını göstermektedir ( $F(3, 199)=1.81, p>.05$ ).

#### **4.2.7 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Puanlarının Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**

Bu bölümde, katılımcıların sınıflarında bulunan öğrenci sayısına göre yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilecektir.

##### **4.2.7.1 Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**



Tablo 17: Katılımcıların Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanlarının Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

	Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Öz yeterlik	1-10	46	24.17	1.99	.846	.470	-
	11-16	84	24.06	1.72			
	17-23	64	23.81	2.78			
	24-30	15	24.73	0.46			
	Toplam	209	24.06	2.11			
Güven	1-10	46	24.33	5.05	7.93	.000**	1-3,2-3,3-4
	11-16	83	24.77	5.04			
	17-23	64	21.12	4.53			
	24-30	15	25.27	5.16			
	Toplam	208	23.59	5.14			
Akademik Vurgu	1-10	46	26.63	5.45	3.56	.015*	2-3
	11-16	81	26.47	4.86			
	17-23	63	23.97	5.75			
	24-30	15	26.87	4.56			
	Toplam	205	25.76	5.36			
Akademik İyimserlik	1-10	46	75.13	10.15	6.78	.000**	1-3, 2-3, 3-4
	11-16	81	75.16	9.18			
	17-23	63	68.87	9.69			
	24-30	15	76.87	9.09			
	Toplam	205	73.35	9.95			

\*p<0.05

\*\*p<0.01

Katılımcı öğretmenlerin, Okul Akademik İyimserlik Ölçeği puanlarının görev yapmakta oldukları sınıf içerisindeki öğrenci sayısına göre ANOVA sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik boyut puanlarının, sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı görülmektedir (F(3, 199)= .846 , p>.05).

Öğretmenlerin güven boyut puanlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaştığı görülmektedir ( $F(3, 199)= 7.93, p<.01$ ). Yapılan Scheffe testinin sonucunda 1-10 öğrenci, 11-16 öğrenci ve 24-30 öğrenci sayısına sahip olan öğretmenlerin 17-23 öğrenci sayısına sahip olan öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları sınıf içerisindeki öğrenci sayısına göre almış oldukları puanlar en yüksekten, en düşüğe şu şekilde sıralanabilir; 24-30 öğrenci sayısı aralığında olan öğretmenler ( $\bar{X}= 25.27$ ), 11-16 öğrenci sayısı aralığında olan öğretmenler ( $\bar{X}= 24.77$ ), 1-10 öğrenci sayısı aralığında olan öğretmenler ( $\bar{X}= 24.33$ ) ve 17-23 öğrenci sayısı aralığında olan öğretmenler ( $\bar{X}= 21.12$ ).

Öğretmenlerin akademik vurgu puanlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaştığı saptanmıştır. ( $F(3, 199)= 3.56, p>.05$ ). Gruplar arası farkı belirlemek adına yapılan Scheffe testinin sonucuna göre 11-16 öğrenci sayısına sahip olan öğretmenlerin, 17-23 öğrenci sayısına sahip olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin aldıkları puanlar en yüksekten, en düşüğe doğru şu şekilde sıralanabilir; 24-30 öğrenci sayısı aralığında olan öğretmenler ( $\bar{X}= 26.87$ ), 1-10 öğrenci sayısı aralığında olan öğretmenler ( $\bar{X}= 26.63$ ), 11-16 öğrenci sayısı aralığında olan öğretmenler ( $\bar{X}= 26.47$ ) ve 17-23 olan öğretmenler ( $\bar{X}= 23.97$ ).

Katılımcı öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Ölçeği toplam puanlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaştığı görülmektedir ( $F(3, 199)= 6.78, p<.01$ ). Farkı belirlemek adına yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 17-23 öğrenci sayısına sahip olan öğretmenlerin, 1-10, 11-16 ve 24-30 öğrenci sayısına sahip olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük bir puan aldığı saptanmıştır. En yüksek puanı, 24-30 öğrenci sayısı aralığında olan öğretmenler ( $\bar{X}=$

76.87) alırken, ardından, 11-16 öğrenci sayısı aralığında olan öğretmenler ( $\bar{X}=75.16$ ), 1-10 öğrenci sayısı aralığında olan öğretmenler ( $\bar{X}=75.13$ ), 17-23 öğrenci sayısı aralığında olan öğretmenler ( $\bar{X}=68.87$ ) takip etmektedir.

#### 4.2.7.2 Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 18: Katılımcıların Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarının Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

	Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
	1-10	45	29.91	7.66	2.86	.038	-
Öğrenci	11-16	82	31.79	7.10			
Kontrol	17-23	64	30.09	6.17			
İdeolojileri	24-30	15	26.40	7.04			
	Toplam	206	30.46	7.04			

Öğretmenlerin, Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği toplam puanları öğrenci sayısına göre ANOVA sonuçları Tablo 18’de verilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri puanlarının sınıflarında bulunan öğrenci sayısına göre farklılaşmadığını göstermektedir ( $F(3, 199)=2.86, p>.05$ ).

#### 4.3 Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Puanları ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi

Bu bölümde, Akademik İyimserlik Ölçeği toplam puanları ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği puanlarının arasındaki ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 19: Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanları ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Analizleri

		Öz yeterlik	Güven	Akademik Vurgu	Akademik İyimserlik Toplam	Öğrenci Kontrol İdeolojileri
Güven	r	.141*	1			
	Sig	0.042				
	N	209	209			
Akademik Vurgu	r	.140*	.600*	1		
	Sig	0.046	0.000			
	N	209	209	209		
Akademik İyimserlik Toplam	r	.360**	.870**	.879**	1	
	Sig	0.000	0.000	0.000		
	N	209	209	209	209	
Öğrenci Kontrol İdeolojileri	r	.038	.263**	.137	.215**	1
	Sig	0.586	0.000	0.051	0.002	
	N	209	209	209	209	209

Akademik İyimserlik Ölçeği puanları ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği puanları arasındaki korelasyon analizlerinde Pearson Korelasyon analizi kullanılmış ve sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Ölçeği öz yeterlik alt boyutu ile güven alt boyutu ( $r=.141$ ,  $p<.05$ ), akademik vurgu alt boyutu ( $r=.140$ ,  $p<.05$ ), akademik iyimserlik toplam puanları ( $r=.360$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde korelasyon olduğu saptanmıştır.

Akademik İyimserlik Ölçeği güven alt boyutu ile akademik vurgu alt boyutu ( $r=.600$ ,  $p<.01$ ) ve akademik iyimserlik toplam puanları ( $r=.870$   $p<.01$ ) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü korelasyon, Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği

puanları ( $r=.263$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Ölçeği akademik vurgu alt boyutu ile akademik iyimserlik toplam puanları ( $r=.879$ ,  $p<.01$ ) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir korelasyon olduğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin Akademik İyimserlik Ölçeği toplam puanları ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği puanları ( $r=.215$ ,  $p<.05$ ) arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir korelasyon bulunmuştur.

## Bölüm 5

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ve benimsemiş oldukları öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin çeşitli değişkenler ele alınıp incelenmiş ve önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulguların sonuçlarına ve sonuçlardan yola çıkılarak tartışmaya yer verilmiştir. Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri sırasıyla tartışma bölümünde ele alınacaktır.

#### **5.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Yaşlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?**

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ve öğrenci kontrol ideolojileri puanları yaşlarına göre ele alınıp incelenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin akademik iyimserliğin, güven, akademik vurgu alt boyutlarında ve toplam ölçek puanları ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak öğrenci kontrol ideolojileri ölçeği toplam puanlarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yapılan bu araştırmada, 22-27 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin güven ve akademik vurgu boyut puanları ve akademik iyimserlik toplam puanları diğer yaş gruplarından ve özellikle 44-50 ve 51 ve üstü yaş

grubundaki katılımcılardan daha yüksek bulunmuştur. Karaçam ve Pudur (2016), çalışmalarında öğretmenlerin yaşları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Chang (2010), yaptığı çalışmada 46 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin akademik vurgu ve güven alt boyutlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, alan yazında bulunan diğer çalışmalar ile çelişmektedir. Bunun, ele alınan örneklem grubunun özellikleri ve kullanılan ölçme araçlarına bağlı olabileceği düşünülmektedir. Genç yaştaki öğretmen adaylarının diğer yaş gruplarından ve özellikle 44-50 ve 51 ve üstü yaştakilerden güven, akademik vurgu ve toplam akademik iyimserlik puanları açısından daha yüksek puanlara sahip olması genç eğitimciler açısından umut vericidir ancak ileri yaştaki öğretmenler açısından da düşündürücüdür. Okul öncesi öğretmenlerinin farklı yaşlarına göre akademik iyimserlikleri arasındaki anlamlı farklılaşmalar KKTC’de okul öncesi sınıflarında görev yapmakta olan farklı yaş gruplarındaki öğretmenler temel alınarak olası eğitim düzenlemeleri için önemli bir veri olma özelliğini taşımaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, öğrenci kontrol ideolojileri puanlarının yaşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Erduran (2012) ve Bayram (2012), öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinin yaşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Benzer biçimde, Lunenburg ve Schmidt’in (2012) araştırmasında da öğretmenlerin yaşları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Görüldüğü gibi alanyazındaki farklı çalışmalar bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzer niteliktedir. Buna karşılık, Turan ve Altuğ (2008), öğretmenlerle yürütmüş oldukları çalışmalarında öğretmenlerin yaşları ve öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Alan yazındaki çalışmalarla

çelişen bu araştırmada, 51 ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenlerin daha çok gözetimci öğrenci kontrol ideolojisini benimsemiş olduklarını görülmüştür. Bu araştırmada ise öğretmenlerin yaşları yükseldikçe daha çok hümanistik öğrenci kontrol ideolojisini benimsemiş oldukları görülmektedir. İleri yaşlardaki öğretmenlerin akademik iyimserlik puanları daha düşük olmasına karşın öğrenci kontrol ideolojilerinin daha hümanistik olmasının nedenlerinin anlaşılabilmesi için daha detaylı çalışmalara gereksinim bulunmaktadır. Bu çalışmalar yoluyla farklı yaş gruplarına yönelik eğitimsel düzenlemelerin daha gerçekçi biçimde planlanmasının mümkün olabileceği düşünülmektedir.

## **5.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Mezun Oldukları Üniversite Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?**

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ve öğrenci kontrol ideolojileri puanları mezun oldukları üniversiteye göre ele alınıp incelenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin okul akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarından güven boyutunda ve akademik iyimserlik toplam puanlarında mezun olunan üniversiteye göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Öğrenci kontrol ideolojileri ölçeği toplam puanları açısından ise mezun olunan üniversiteye bağlı anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Alanyazında, çalışmadan elde edilen bulguları destekleyici nitelikte bir çalışmaya rastlanmamıştır, ancak bu sonuçlar özellikle KKTC’de Atatürk Öğretmen Akademisinin konumu dikkate alındığında önemli görünmektedir. Akademik iyimserlik ölçeğinin güven, akademik vurgu ve toplam iyimserlik puanlarının tümünde KKTC’deki Vakıf ve özel üniversite mezunlarının Öğretmen Akademisi



mezunlarından belirgin düzeyde yüksek puan alması önemlidir. Bu bulgunun çeşitli çalışmalarla desteklenmesinin, KKTC’de öğretmen yetiştirme ve atama sistemi açısından önemli veriler sunacağı düşünülmektedir.

Alanyazında, bu çalışmanın bulgularını destekleyici bir çalışmaya rastlanmamakla beraber öğrenci kontrol ideolojileri ölçeği toplam puanlarında yurtdışından mezun olan öğretmenlerin Atatürk Öğretmen Akademisi mezunlarına göre daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkarılmıştır. Bu bulgu Atatürk Öğretmen Akademisi özelinde oldukça önem taşımaktadır. Ortaya çıkan bu bulgunun sonucunda yine KKTC’de öğretmen yetiştirme ve atama sisteminde olası değişiklik durumunda ışık tutacağı düşünülmektedir.

### **5.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Mezun Oldukları Bölüme Göre Farklaşmakta Mıdır?**

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ve öğrenci kontrol ideolojileri puanları mezun oldukları bölüme göre ele alınıp incelenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin okul akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarından güven boyutunda ve ölçek toplam puanlarında mezun olunan bölüme göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Öğrenci kontrol ideolojileri ölçeği toplam puanları arasında mezun olunan bölüme göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Yapılan bu çalışmada, okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin tüm alt boyutlarda puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiş olmakla birlikte güven alt boyut puanları ile akademik iyimserlik toplam puanlarında farklılık anlamlı bulunmuştur ve farkın kaynağının okul öncesi ve sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerden kaynaklandığı saptanmıştır. Alanyazında konuyla ilgili

çalışmalar incelendiğinde; Yılmaz, Uğuz ve Ünal (2016), öğretmenlerin branşlarına göre, güven boyutunda bir fark görmezken, öz yeterlik ve akademik vurgu alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmalar bulmuştur. Çoban ve Demirtaş (2011), yürüttükleri araştırmalarında öğretmenlerin branşları ile diğer alt boyutlar açısından anlamlı bir ilişki bulunmazken, öz yeterlik alt boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yılmaz, Çaycı ve Gümüş (2016) ise devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle yürüttükleri araştırmalarında, akademik iyimserliğin alt boyutlarında ve toplam puanlarında öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmişlerdir.

Görüldüğü gibi alanyazında öğretmenlerin branşları ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi destekleyici çeşitli sonuçlar bulunmaktadır. Bu çalışmanın bulguları özellikle yine KKTC atama yasasında farklı branş öğretmenlerinin okul öncesi sınıflara atamasının yapılabildiği dikkate alındığında önemlidir. Okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olan ve alanda mesleğini yürüten öğretmenlerin güven puanlarının ve akademik iyimserlik puanlarının yüksek çıkmasının nedeni olarak ilgili alandan mezun olmaları gösterilebilir, ancak özyeterlik ve akademik vurgu boyutlarında farklılığın anlamlı çıkmamış olması da üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Bu bağlamda bu araştırma, öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerin mesleki gelişimlerine etkisine ilişkin gelecekte gerçekleştirilecek olası araştırmalara ışık tutacaktır.

Bu araştırmada, katılımcıların mezun oldukları bölüme göre benimsemiş oldukları öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bayram (2012), ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ile yürütmüş olduğu çalışmasında, öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında herhangi bir farklılaşma bulamamıştır. Bu araştırmada,

okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm farketmeksizin eğitim sistemine uygun öğretmenlik yaptıkları söylenebilir.

#### **5.4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?**

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ve öğrenci kontrol ideolojileri puanları mesleki kıdem yıllarına göre ele alınıp incelenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin okul akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarından güven ve akademik vurgu boyutlarında ve akademik iyimserlik ölçeği toplam puanları açısından katılımcıların vermiş oldukları hizmet yılına göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Öğrenci kontrol ideolojileri ölçeği toplam puanları arasında öğretmenlerin hizmet yılına göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Yapılan bu araştırmada, 1 ile 5 yıl arasında görev yapmakta olan öğretmenlerin güven ve akademik vurgu boyut puanları ve akademik iyimserlik toplam puanları diğer hizmet yıllarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, alan yazında bulunan ilgili araştırmalarla çelişmektedir. Çoban ve Demirtaş (2011), 21 yıldan fazla görev yapmakta olan öğretmenlerin güven boyutlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Çağlar (2013), araştırmasında 21 yıl ve üzerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin akademik vurgu boyutunda daha yüksek puanlar aldıklarını saptamıştır. Yılmaz ve Kurşun (2015), ise 16-20 yıl aralığında görev yapmakta olan öğretmenlerin akademik iyimserlik ve boyutlarından daha yüksek puanlar aldıklarını ortaya koymuştur. Erdoğan (2013), öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça akademik iyimserlik düzeylerinin paralel yönde arttığını belirlemiştir.

Kurt ve Bostancı (2018) ise, öğretmenlerin mesleki kıdem yılları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır. Görüldüğü gibi, alanyazında öğretmenlerle gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda, akademik iyimserlik düzeyi puanlarının hizmet yılının artmasına paralel arttığı yönünde bulgulara daha sık rastlanmaktadır, bu durum bu araştırmanın sonuçları ile çelişir niteliktedir. Genel olarak araştırmanın bu bulgusu KKTC’de görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin göreve başlama aşamasında taşımış olduğu pozitif inançlar, başarıyı yakalama istekli ve iyimser davranışları ile ilişkili olarak yorumlanabilir. Meslek içinde ilerledikçe, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini olumlu yönde etkilemekte olan hangi unsurlarda kayıplar olduğunun ve bunun akademik iyimserliği ne ölçüde etkiliyor olabileceğinin daha detaylı olarak incelenmesi önem taşımaktadır.

Katılımcıların öğrenci kontrol ideolojileri puanları, mesleki kıdem yıllarına göre incelendiğinde 1-5 yıl ve 11-19 yıl aralığında görev yapmakta olan öğretmenler daha yüksek puanlar aldıkları, kıdem yılı arttıkça puanların belirgin düzeyde düştüğü- daha hümanistik bir kontrol yaklaşımının olduğu yönünde bir eğilim olmakla birlikte puanlar arasındaki farklılaşma anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu alanyazındaki bazı çalışmalarla çelişirken, diğer bazı çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Alanyazında konu ile ilgili çalışmaların bir bölümünde, öğretmenlerin kıdemlerinin artmasına bağlı olarak daha gözetimci bir kontrolü benimsediklerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Hoy, Hoy ve Kurz (2007), öğretmenlerle gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha hümanistik olduklarını belirtmişlerdir. Turan ve Altuğ (2008), öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada; 16 ile 20 yıl aralığında görev yapmakta olan

öğretmenlerin daha yüksek puanlar aldığını ve gözetimci öğrenci kontrol ideolojisini benimsemiş olduklarını saptamışlardır. Korkut ve Babaoğlu (2012) ise öğretmenlerin kıdem yıllarının artmasıyla beraber öz yeterlik inançlarının azaldığını saptamıştır. Bu saptama sonucunda ise öğretmenlerin daha çok gözetimci öğrenci kontrol ideolojisini benimsedikleri ortaya çıkarılmıştır. Erduran (2012), 10 yıl ve üzeri görev yapmakta olan öğretmenlerin almış olduğu yüksek puanlardan yola çıkarak, öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine sahip olduklarını belirtmiştir.

Alanyazında öğretmenlerin hizmet yılı ile kontrol ideolojilerine yönelik olarak bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte bulgularda bulunmaktadır. Bayram'ın çalışmasında (2012), öğretmenlerin hizmet yıllarına göre öğrenci kontrol ideolojilerinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem yıllarının birbirini paralel olarak izlemesinden dolayı öğrenci kontrol ideolojileri de farklılaşmamaktadır sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2002), alanyazında bulunan çeşitli çalışmalarla çelişen çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarının öğrenci kontrol ideolojilerini belirlemede etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin ne tam gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine ne de tümüyle insancıl öğrenci kontrol ideolojisine sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmasında ise Gürşimşek (2014), öğretmen adaylarının üniversitedeki ilk yıllarında daha çok gözetimci öğrenci kontrol ideolojilerini benimsediklerini fakat üniversitenin son yıllarına doğru daha çok hümanistik öğrenci kontrol ideolojisini benimsediklerini saptamıştır.

Ortaya çıkan bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerini benimsemelerinde mesleki kıdem yıllarının farklılık doğuran bir değişken olmadığı açısından önem taşımaktadır. Alan yazında çeşitli çalışmaların

bulunduğu dikkate alınmalı ve bu çalışmadaki farklılıkların sebebi anlaşılmaya çalışılmalıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem yılları ile öğrenci kontrol ideolojilerinin daha çok anlaşılabilmesi adına, öğretmenlerin mesleki kıdem yılları ile alakalı olabilecek çeşitli değişkenlerin daha derinlemesine incelenmesi gerekmektedir.

### **5.5 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Görev Yapmakta Oldukları Kurum Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?**

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ve öğrenci kontrol ideolojileri puanları görev yapmakta oldukları kurum türüne göre ele alınıp incelenmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin okul akademik iyimserlik ölçeği ve alt boyutları toplamalarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Öğrenci kontrol ideolojileri ölçeği toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Yapılan bu çalışmada, görev yapmakta oldukları kurum türü, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutları ile akademik iyimserlik toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Yılmaz, Uğuz ve Ünal (2016), ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik ve akademik vurgu alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu saptamıştır. Fakat aynı çalışmada güven alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Çoban ve Demirtaş (2011), ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerle çalışmış ve öz yeterlik ve güven boyutu alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yılmaz, Çaycı ve Gümüş (2016), öğretmenlerin görev yapmakta oldukları kurumun türü ile öz yeterlik alt boyutu arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. bu farklılaşma

ortaokul ve lise öğretmenleri arasında bulunmuş ve ortaokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden daha yüksek puanlar aldığı saptanmıştır. Çağlar (2013), ilköğretim okulları ve lise okulları ile yürütmüş olduğu araştırmasında, güven ve akademik vurgu boyutunda fen ve anadolu liseleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kurt ve Bostancı (2018), ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler ile çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda okul türü ile akademik iyimserlik arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Alan yazında bulunan çalışmalar okul öncesi öğretmenlerini ele almamakla beraber bu araştırmanın bulguları ile çelişmektedir. Bu çalışmanın bulgularına göre; KKTC’de farklı nitelikte kurumlarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri görev yapmakta oldukları kurumun türünden etkilenmemektedir.

Katılımcıların öğrenci kontrol ideolojileri puanları, görev yapmakta oldukları kurum türüne göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Alanyazında bu bulguları destekleyici nitelikte çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak meslek lisesi uygulama anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin diğer kurum türlerine göre daha yüksek puan alması göz önünde bulundurularak, bu bulgunun yapılması olası çeşitli çalışmalarla desteklenmesi önemlidir. KKTC’de çeşitli okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin benimsemiş oldukları öğrenci kontrol ideolojilerinin buldukları okulun niteliklerinden etkilendikleri söylenebilir.

## **5.6 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Buldukları Kurumdaki Şube Sayısına Göre Farklılaşmakta Mıdır?**

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ve öğrenci kontrol ideolojileri puanları buldukları kurumdaki şube sayısına göre ele alınıp incelenmiştir. Elde

edilen veriler sonucunda öğretmenlerin akademik iyimserliğin, güven, akademik vurgu alt boyutlarında ve toplam ölçek puanlarında okuldaki şube sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak öğrenci kontrol ideolojileri ölçeği toplam puanlarında şube sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu araştırmada, 7 ve 9 arasında şube sayısına sahip kurumlarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin güven ve akademik vurgu alt boyut puanları ve akademik iyimserlik toplam puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Çoban ve Demirtaş (2011), bu araştırmanın bu bulgusuyla çelişkili olarak, çalışmalarında kurumlarda bulunan öğretmen sayısı değişkenini ele almış ve çalışmanın sonucunda öğretmen sayısı ile akademik iyimserlik arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmen sayısının 26-50 olduğu okullarda öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Kurt ve Bostancı (2018), ise bu bulgunun tersine, kurumda bulunan mevcut öğretmen sayısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Araştırmacılar çalışmalarında elde ettikleri sonucu; kurumların büyüklüğü ve mevcut öğretmen sayısının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemediği şeklinde yorumlamışlardır. Çağlar (2013), çalışmasında şube ve öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin orta seviyede olduğunu saptamıştır. Daha az şube ve öğretmen bulunan okullarda ise öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri yüksek seviyede olduğu ortaya çıkarılmıştır. Smith ve Hoy (2007), çalışmalarında öğretmen sayısının az olduğu kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek çıktığını bulmuşlardır. Öğretmenlerin daha küçük ve öğretmen sayısının az olduğu okullarda daha iyimser olduklarını saptamıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, alan yazında bahsedilen



çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Alanyazındakilere benzer biçimde, şube sayısının az olduğu okullardaki öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen sayısının ve okul büyüklüğünün okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri üzerindeki olası etkileri dikkate alındığında bu bulgunun ; okulöncesi düzeyde yapılması olası okul düzenlemeleri ve öğretmen atamalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların öğrenci kontrol ideolojileri puanları, görev yapmakta oldukları kurumda bulunan şube sayısına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. MEB (2012), çocuk sayısının fazla olduğu kurumlarda şubelerin artırılması ve sınıf kapasitesinin göz önünde bulundurulması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Kurum binası ve fiziki koşullar göz önünde bulundurularak kurumlarda şube sayısı belirlenmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; KKTC’de okul öncesi kurumlarında bulunan şube sayısının öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini benimsemelerinde doğrudan etkili olmadığı söylenebilir.

## **5.7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşmakta Mıdır?**

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ve öğrenci kontrol ideolojileri puanları sınıflarında bulunan öğrenci sayısına göre ele alınıp incelenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda akademik iyimserliğin, güven ve akademik vurgu alt boyutlarında ve toplam ölçek puanları ve sınıflarında bulunan öğrenci sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak öğrenci kontrol ideolojileri ölçeği toplam puanlarının öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenci sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu araştırmada, sınıflarında 1-10 ğrenci, 11-16 ğrenci ve 24-30 aralığında ğrenci bulunan öğretmenlerin güven ve akademik vurgu alt boyut puanları ve akademik iyimserlik toplam puanlarının birbirine yakın ve 17-23 ğrenci bulunan öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazında sınıflardaki ğrenci sayısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini ele alan çalışmalarda genellikle ğrenci sayısının az olmasının akademik iyimserliği olumlu yönde etkilediğine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Smith ve Hoy (2007), araştırmalarında okul genişliği ve kapasitesi ile akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenci sayısının az olduğu okullarda öğretmenlerin akademik iyimserlikleri daha yüksek çıktığını saptamışlardır. Kurz (2006), okulda bulunan ğrenci sayısı ile akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Öğrenci sayısı azaldıkça öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin artmakta olduğunu, ğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin azalmakta olduğunu belirtmiştir. oban ve Demirtaş'ın (2011) alışmasında, akademik iyimserlik ve akademik iyimserlik alt boyutları puanlarında ğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen ve 1-10 ğrenci ve 11-16 ğrencisi bulunan öğretmenlerin puanlarının yüksek olması bulgusu, alanyazındaki çalışmalarla aynı doğrultudadır, ancak 24-30 öğrenciye sahip öğretmenlerin puanlarının yorumlanması güçtür. Bu kapsamda KKTC'deki okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan ğrenci sayıları ve öğretmenin akademik iyimserlik düzeyleri göz önünde bulundurularak çok nüfuslu okullarda nitelikli eğitimin sağlanması için çeşitli değişkenler ile birlikte daha detaylı şekilde incelenmesi gerekmektedir.

Katılımcıların ğrenci kontrol ideolojileri puanları açısından, sınıflarında bulunan ğrenci sayısına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Erduran (2012), benzer çalışmasında, öğrenci kontrol ideolojileri ile öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya çıkarmış ve bu araştırmanın bulguları ile benzeşim göstermektedir. Alan yazında yer alan Turan ve Altuğ'un (2008), öğretmenlerle yürüttükleri çalışmalarında daha az öğrenci sayısına sahip olan öğretmenlerin daha çok hümanistik öğrenci kontrol ideolojisini benimsemiş olduklarını saptamıştır. Bu bulgular, bu araştırmanın bulguları ile çelişmektedir.

Alanyazındaki çelişkili bulgular dikkate alındığında, öğrenci sayısının öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini hangi yönde ve ne ölçüde belirliyor olabileceğinin branşlar düzeyinde incelenmesi önemlidir. Özellikle 3-6 yaş gibi gelişimde bireysel farklılıkların ön planda olduğu bir dönemde, sınıftaki öğrenci sayısının öğrencilerle ilgili benimsenen kontrol yaklaşımlarını nasıl etkiliyor olabileceğinin daha detaylı incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

## **5.8 Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasında İlişki Var Mıdır ?**

Araştırmanın bu alt probleminin cevaplanması için okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkinin ortaya çıkması için korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, güven, özyeterlik ve güven alt boyutları arasında ve akademik iyimserlik toplam puanlarının tüm alt boyutlar arasında bir ilişkinin olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğrenci kontrol ideolojileri ile akademik iyimserliğin güven alt boyutu ile akademik iyimserlik toplam puanları arasında bir ilişkinin olduğu ortaya çıkarılmıştır.

İlgili alanyazında bu araştırmanın bu bulgusuna benzer bulgular bulunmaktadır. Gilbert (2012), akademik iyimserlik ve öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin

yüksek olduğunu ve daha çok hümanistik öğrenci kontrol ideolojilerini benimsediklerini ortaya çıkarmıştır. Akademik iyimserlik toplam puanlarının öz yeterlik, güven ve akademik vurgu ile ilişkisinden yola çıkarak, alt boyutların paralel bir şekilde işlediği söylenebilir.

Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini belirlemede etkili olmaktadır. Aynı zamanda öğrenci kontrol ideolojileri, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini etkilemektedir. Kısaca bu iki olgu birbirleriyle karşılıklı olarak etkileşim içerisindedir. Bu araştırmanın bu bulgusu KKTC’de öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini arttırmada ve öğrenci kontrol ideolojilerini belirlemede yapılması olası çalışmalara ışık tutacaktır.

## Bölüm 6

### ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın kapsam ve bulgularına yönelik önerilere yer verilmiştir. Bu bölümde öncelikle araştırmanın kapsamı olan akademik iyimserlik ve öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili olarak gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalara yönelik önerilere, daha sonra araştırmanın bulgularının uygulama alanına katkılarına yönelik öneriler sunulmuştur.

- 1) Okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin etkileyen farklı etkenlerin neler olduğu ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin artırılması yönünde daha detaylı çalışmalar yapılmalıdır.
- 2) Okul öncesi öğretmenlerinin hümanist öğrenci kontrol ideolojilerini benimsemelerinde etkili olabilecek etkenlerin neler olabileceği yönünde daha detaylı çalışmalar yapılmalıdır.
- 3) Okul öncesi öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkinin yönünü ve etkileyen etkenleri belirleme açısından daha geniş örneklerle ve daha farklı yöntemlerle çalışmaların yapılması gereklidir.
- 4) Öğretmenlerin hizmet yılı süresince akademik iyimserlik düzeylerini olumsuz yönde etkileyen faktörlerin araştırılarak politika üreticiler tarafından eğitim sistemi ve okul ortamlarında gerekli düzenlemelerin yapılması sağlanmalıdır.

- 5) Okul öncesi eğitimin okul sistemi içinde yapılması dikkate alınarak okuldaki şube sayısı ve sınıftaki öğrenci sayısı göz önünde bulundurularak öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ve öğrenci kontrol ideolojilerinin pozitif yönde geliştirilmesi için çalışmaların yapılması gereklidir.
- 6) Çeşitli branşlarda olan öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin hem öğrencilerle etkileşimlerinde hem de akademik iyimserlik düzeylerine etkileri dikkate alınarak branş dışı atama yapılmaması önemlidir.
- 7) Okul öncesi öğretmenlerinin, akademik iyimserlik düzeylerinin artırılması ve öğrenci kontrol ideolojilerinde çağdaş eğitim anlayışına en yakın ideolojiyi benimsemelerinde uygun okul ortamları hazırlanması gereklidir.
- 8) Öğretmen yetiştiren üniversitelere ve fakültelere akademik iyimserliği arttırıcı yönde uygulamaların ve yapılandırmaların getirilmesi önemlidir.

## KAYNAKLAR

- Altuğ, S. C. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aral, N., Kandır, A. Ve Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arends, R. I. (1997). *Learning to Teach*. New York: McGraw Hill. Inc.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi, M.Sevinç (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (ss. 31-35), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aydın, A. (2012), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2013a), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2013b), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Tarcan Matbaacılık Yayın Sanayi.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği’nin Türkçe uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.

Barfield, V. ve Burlingame, M. (1974), The Pupil Control Ideology of Teachers in Selected Schools. *The Journal of Experimental Education*. Cilt 42, Sayı 4. ss. 6.11.

Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2013), *Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 14-26.

Bayhan, P. (1998). Entegrasyonun Tanımı, Uygulaması, Sonuçları ve Entegrasyonda Arkadaşlık İlişkileri. *Türkiye Özürlüler Eğitim ve Dayanışma Vakfı Aylık Bülteni*, 2 (6), 11.

Bayram, F. ve Aypay, A. (2012). İlköğretim Okullarında Müdür Etkililiği, Okul İklimi ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*. 1 (1). (ss. 49-63).

Beytekin, F., O. ve Kadı A. (2015). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Değerleri Üzerine Bir Çalışma. *International Journal of Social Science Studies*. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2658>

Bostancı, B., A. & Kurt, Ş. (2018). Öğretmenlerin Politik Yetileri ile Okulların Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 3, 2018, ss. 119-135, DOI: 10.19160/ijer.491908



Bozkurt, Ö. ve Ercan, A. (2017). Akademik İyimserlik ile Performans Arasındaki İlişkinin Akademisyenler Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*. (ss. 252-255).

Burden, P. E. (1995). *Classroom Management and Discipline, Methods to facilitate Cooperation and Instruction*. USA: Longman Publishers.

Butin, D. (2000). *Early Childhood Center*. University of Virginia: National Clearinghouse for Educational Facilities. www.ed.facilities.org. (Mart, 2019).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi. Cadavid, V. ve Lunenburg, C. F. (1991), *Locus of Control, Pupil Control Ideology, and Dimensions of Teacher Burnout*, American Educational Research Association, Chicago, IL, 3-7 April.

Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (1998), *On The Self Regulation of Behavior*, New York: Cambridge University Press. Celep, C. (2002), *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Vol. 76, No. 2*, pp. 201-237.

Creswell, J. (2016). Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları.  
Ankara: Eğiten Kitap.

Çağlar, A. ve Kurtuluş, E.(2003). Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi. Ed:M.  
Sevinç. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar.s:414-  
421.İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Çağlar, Ç. (2011). Akademik İyimserlik Düzeyinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki  
Etkisi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 261-269.

Çalık, T. (2012), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, S. K. ve Gürol, M. (2015), *Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile  
Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri  
Arasındaki İlişki*, Turkish Journal of Educational Studies, 2(2), 2-5.

Çetin, O. (2014), *Sınıf Yönetimi*, <http://oguzcetin.gen.tr/905.html>, 8 Mart 2018.

Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011), *Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile  
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki*, Kuram ve Uygulamada  
Eğitim Yönetimi, 17(3), 317-348.

Çobanoğlu, N., Kaya, O. ve Angay, A. (2015). The Effects of Pupil Control  
Ideology of Teachers on their Conflict Management Strategies.  
*International Journal of Educational Methodology*, 1(1), ss. 35-41.

Dağlıoğlu, E., H. (2012). Okul Öncesi Öğretmenin Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme, G.Haktanır (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. (ss. 41-43). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. 11. Baskı. İstanbul: Pegem Yayıncılık.

Doğan, S. (2014). Eğitimin İşlevleri. *Eğitim Bilimine Giriş*.

Drage, K. (2010). Professional development: Implicationsfor Illionis careertectechnicaleducationteachers. *Journal of Careeranf Technical Education*. 25 (2), 27-37

Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü. (2018). 2017-2018 İstatistik Yıllığı. Lefkoşa: K.K.T.C. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. Retrieved Nisan 10, 2018.

Erden, M. (2001), *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Alkım Yayınevi.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. 2. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Erduran, F. K. (2012), *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Not Verme Yönelimleri ile Gözetimci Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim BiSolimleri Enstitüsü, 30-34.

Evertson, C. M., Emmer, E. T. And Woesham, M. E. (2003). *Classroom Management for Elementary Teachers* (6. Edition). USA: Copyright by Pearson Education.

Evertson, C. M., ve Emmer, E. T. (2012). *Classroom management for elementary school teachers*, (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Fidan, N. (2012), *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem Akademi. From [www.eohd.mebnet.net/sites/default/files/2017-2018\\_IstatistikYilligi\\_201801.pdf](http://www.eohd.mebnet.net/sites/default/files/2017-2018_IstatistikYilligi_201801.pdf)

Galini, R. Ve Efthymia (2010). A Collaborative Action Research Project in the Kindergarten: Perspectives and Challenges for Teacher Development through Internal Evulation Processes. *New Horizons in Education*. 58, 2. ss. 19-22.

Gallagher, M. W. ve Lopez, S. J. (2018), *The Oxford Handbook of Hope*, New York: Oxford University Press.

Gay, L. R., Mills, G. E., ve Airasian, P. (2012). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. New Jersey: Pearson.

Gilbert, M. J. (2012), *The Relationship Between Pupil Control Ideology and Academic Optimism*, Seton Hall University Dissertations and Theses, 5,

- Gürkan, T. (2005). Öğretmen Nitelikleri, Görev ve Sorumlulukları. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. (ss. 61-68). Ankara: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.
- Gürşimşek, A., I. (1998) Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. Hacettepe Üniversitesi Dergisi 14:25-28.
- Gürşimşek, A., I. (2011). Preschool Teacher Candidates' Pupil Control Ideology and Educational Beliefs. *Education and Science*. 39(171), 436-439.
- Hardin, C., J. (2008). *Effective classroom management: Models and strategies for today's classrooms*. NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K. ve Kurz, N. M. (2008), *Teacher's Academic Optimism: The Development and Test of a New Construct*, *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-835.
- Hoy, A., W. (2012), *Academic Optimism and Teacher Education*, *The Teacher Education*, 47(2), 91-100.
- Hoy, A.W., Hoy, W.K., ve Kurz, N.M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-835.
- Hoy, K. W. (1967), *Organizational Socialization: The Student Teacher and Pupil Control Ideology*, *The Journal of Educational Research*, 61(4), 153-155.

Hoy, K. W. (2001), *The Pupil Control Studies. A Historical, Theoretical and Empirical Analysis*, *The Journal of Educational Research*, 39(5), 424-426.

Hoy, W. & Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers, *American Education Research Journal*, Vol. 27 (2), 279-300.

Hoy, W. K. ve Sweetland, S. R. (2000), "Bureaucracies that work: enabling not coercive", *Journal of School Leadership*, 10, 525-41.

Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Hoy, A. W. (2006), *Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement*, *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.

Hunzicker, J. (2010). Characteristic of effective professional development: A checklist. <http://rt3nc.ncdpi.wikispaces.net> 19 Mart 2019.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *İnsan ve İnsanlar (7. Baskı)*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.

Kıldan, O. (2007). Okul Öncesi Eğitim Ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15 (2): 501-510.

Kıroğlu, K. (2009). *Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar*. Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi.

Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Köktaş, K. Ş. (2003). *Sınıf Yönetimi*, Adana: Nobel Kitap Evi.

Kurz, N. M. (2006), *The Relationship Between Teachers' Sense of Academic Optimism and Commitment to the Profession*, Doktora Tezi, The Ohio State University.

Lunenberg, F. C. (1983). Pupil control ideology and self-concept as a learner, *Educational Research Quarterly*, 8, 33–39.

Lunenburg, C. ve Stouten, W., J. (1938), Teacher Pupil Control Ideology and Pupils' Projected Feelings Toward Teachers, *Psychology in the Schools*, Cilt 20, sayı 4, ss. 528-533.

Lunenburg, F. C., ve Schmidt, L. J. (1989). Pupil control ideology, pupil control behavior, and the quality of school life. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 36-44.

McGuigan, L. ve Hoy, W. K. (2006), *Principal Leadership: Creating a Culture of Academic Optimism to Improve Achievement for All Students*, *Leadership and Policy in Schools*, 5, 203-229.

MEB, (2016). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.

MEB. (2008). Öğretmen Yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Oktay, (2005). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. (ss. 11-15). Ankara: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.

Oktay, A. (2000). Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme. Ş. Yaşar (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yönetimleri* (ss. 120-129). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Oktay, A. (2003). 21. Yüzyıla Girenken Dünyada Yaşanan Değişimler ve Erken Çocukluk Eğitimi, M.Sevinç (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni yaklaşımlar*. (ss. 18-30). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Oktay, A. (2007). Okul Öncesi Dönemde Eğitim Ortamları. *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. (ss. 218- 220). İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.

Özdemir, S. M. (2017), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi. Perspectives and Challenges for Teacher Development through Internal

Schmidt, L. J. (1992). Relationship between pupil control ideology and quality of school life, *Journal of Invitational and Psychological Measurement*, 45, 889–896.



Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Seligman, M.E.P.(1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29 (2), 5-14.

Smith, P. A. ve Hoy, W. K. (2007), *Academic Optimism and Student Achievement in Urban Elementary Schools*, *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.

Sönmez, V., & G. Alacapınar, F. (2015). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (2009). “Sosyal Bilgiler Programının Amaçları, İlkeleri ve Temel Özellikleri”, <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2295/unite02.pdf>

Sünbül, A. M. (2006). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed. Özcan Demirel, Zeki Kaya). Ankara : Pegem A Yayıncılık.

Şahan, H., H. (2007). Program Geliştirme. *Eğitimde Program Geliştirme & Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (ss. 6-8). Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri için Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şişman, M. (2003), *Öğretmenliğe Giriş*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Taymaz, H. (1978). *Hizmetiçi Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

Tezcan, M. (1999). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara.

Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal Ortamda Eğitim ve Öğretimin Geleceği ve Olası Sorunlar

Turan, S. ve Altuğ, S. C. (2008), *Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri*, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 95-113.

Üstünoğlu, Ü. (1990). Okul Öncesi Öğretmeninin Nitelikleri. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 3 (1), 15.

Veenman, S., ve Reamaekers, J. (1995). Long-term effects of a staff development programme on effective instruction and classroom management for teachers in multigrade classes. *Educational Studies*, 21(2), 167- 184.

Vural, E., D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi*.

T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

Wagner, A., C. ve Dipaola, F., M. (2011), Academic Optimism of High School Teachers: It's Relationship to Organizational Citizenship Behaviors and Student Achievement. <https://doi.org/10.1177/105268461102100607>

Weinstein, C. S. (1996). *Secondary Classroom Management*. New York: The McGraw-Hill Companies.

Willower, D. J., Eidel, T. L., & Hoy, W. K. (1973). *The school and pupil control ideology* (Revised ed.). University Park, PA: Pennsylvania State University Press.

Yıldırım, C. (1983). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara. ÖSYM Eğitim Yayınları

Yılmaz, E. ve Kurşun, T., A. (2015). Okul Kültürü ile Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35. (ss. 46-69).

Yılmaz, E., Uğuz, M. ve Ünal, A. (2016). Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algılarının Örgütsel Bağlılıkları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Academic Research Congress*. (ss. 2628-2630).

Yılmaz, K. (2007), *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşleri*, Eğitim ve Bilim, 32(146), 14-15.

Yılmaz, N. (2003). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi, M. Sevinç (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (ss. 12-17). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Zembat, R. (2007). Ailenin Önemi ve Aile Katılımı. *Türkiye Özel Okullar Birliği VI. Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Sempozyumları Bildiri Kitabı*, (ss: 109-112).

## **EKLER**

## **Ek 1: Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Kullanım İzni**

### **AKADEMİK ÇALIŞMA AMAÇLI OKUL AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ**

Sayın Laden Partalcı,

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

12/12/2017

Duygu TÜRKOĞLU

Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Atıf kaynağı

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

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

## Ek 2: Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Kullanım İzni



10 Haziran 2017

Sayın Laden PARTALCI

*Doğu Akdeniz Üniversitesi*

*Eğitim Fakültesi*

Yapacağınız çalışmada kullanma izni talep ettiğiniz, *Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği*ni çalışmanızda kullanma iznine sahibsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ

İletişim:

Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-EBAD

*Journal of Educational Sciences Research-JESR*

Editör

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ

Dumlupınar Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Merkez Kampus KÜTAHYA

Telefon: 0 274 265 20 31 / 4572

Faks: 0 274 265 20 57

Web: <http://ebad-jesr.com/>

### Ek 3: Milli Eğitim Bakanlığı İzni



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ  
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI  
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: İÖD.0.00-35/2017/1B-3344.

Lefkoşa, 30 Ekim 2017

Sayın Laden PARTALCI,  
Doğu Akdeniz Üniversitesi,  
Gazimağusa.

Müdürlüğümüz kadrolarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulamak istediğiniz *"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeyleri İle Öğrenci Kontrol İdolojülerinin İncelenmesi"* konulu çalışma soruları, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş olup araştırma etiği ve gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışma uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların **Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü**'ne iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.

Hakkı BAŞARI  
Müdür Muavini  
ve  
Müdür (V)

/AA

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893  
Fax (90) (392) 228 7158  
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC



## Ek 4: DAÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni



**Doğu Akdeniz  
Üniversitesi**  
"Üniversitemiz Karşınıza İçin"

Etik Kurulu / Ethics Committee

**Eastern  
Mediterranean  
University**  
"For Your International Career"

P. No: 99026 Gazimeci, FÜZELİKİSİS /  
Fahrettin KAYKAY /  
100. Meriçli-10 TÜRKİYE  
Tel: (+90) 392 630 1995  
Faks/Fax: (+90) 392 630 2519  
Bilgi@emu.edu.tr

Sayı: ETK00-2018-0047

19.01.2018

Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.

Sayın Laden Partalı  
Temel Eğitim Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun **15.01.2018** tarih ve **2018/52-19** sayılı kararı doğrultusunda, **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojilerinin İncelenmesi** adlı çalışmanız, Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek'in danışmanlığında araştırmanız, Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.

Bilginize rica ederim.

Doç. Dr. Şükrü Tüzmeç  
Etik Kurulu Başkanı



ŞT/sky.

www.emu.edu.tr

## **Ek 5: Bilgilendirilmiş Onam Formu**

### **KATILIMCI BİLGİ FORMU**

Değerli öğretmenler;

Sizleri Laden Partalcı tarafından yüksek lisans tez çalışması olarak yürütülecek olan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojilerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya katılmaya davet ediyoruz. Anketi yanıtlamadan önce araştırma hakkında detaylı bilgi edinmeniz önemlidir. Formda yer alan araştırmanın amacı, kapsamı ve içeriği ile ilgili bilgilendirmelerin tarafınızca dikkatli bir biçimde okunup anlaşılması, süreci daha iyi anlamanıza yardımcı olacaktır. Formu imzalamadan önce, içerikte yer alan bilgilerle ilgili aklınıza takılan sorularla ilgili her türlü bilgilendirmeler ve ihtiyaç duyduğunuz taktirde tarafımızca yapılacaktır. Bu araştırmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmama hakkına sahipsiniz. Sürdürülecek olan araştırma sonuçları sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sonuçları ile ilgili soru sorma ve bilgi edinme hakkına sahipsiniz. **Okul isimleri ve öğretmen isimleri araştırma esnasında ve araştırma raporunda yer almayacaktır.**

### **BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU**

Katılımcı bilgi formunu okudum, anladım. Çalışma hakkında detaylı bilgiye, araştırmacı ve ya danışmanından ulaşabileceğim konusunda bilgilendirildim. Bu araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul ediyorum.

**Öğretmenin Adı- Soyadı:**

**İmzası:**

**Tarih:**

**Araştırmacı**

Laden PARTALCI

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakóltesi Temel Eğitim Bölümü

E-Mail: [ladenpartalci@gmail.com](mailto:ladenpartalci@gmail.com)

Telefon: 0542 879 46 38

**Tez Yöneticisi**

Prof. Dr. Ayşe Işık GÜRŞİMŞEK

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakóltesi Temel Eğitim Bölümü

E-Mail: [isik.gursimsek@emu.edu.tr](mailto:isik.gursimsek@emu.edu.tr)

Telefon: (0392) 630 29 51

## **Ek 6: Demografik Bilgi Formu**

### **BÖLÜM 1 - KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

#### **1.Yaşınız**

- a) 22-27
- b) 28-35
- c) 36-43
- d) 44-50
- e) 51-Üzeri

#### **2. Mezun olduğunuz lise türü nedir?**

- a) Düz lise
- b) Meslek lisesi
- c) Fen lisesi
- d) Kolej
- e) Güzel Sanatlar Lisesi
- f) Diğer:.....

#### **3. Mezun olduğunuz üniversite hangisidir?**

- a) Atatürk Öğretmen Akademisi
- b) KKTC'deki Vakıf/Özel Üniversite
- c) Yurt Dışındaki Devlet Üniversitesi
- d) Yurt Dışındaki Özel Üniversite

#### **4. Hangi bölümden mezunsunuz?**

- a) Okul Öncesi Öğretmenliği
- b) Çocuk Gelişimi Bölümü

- c) Sınıf Öğretmenliği  
d) Diğer:.....

**5. Hizmet yılı**

- a) 1-5  
b) 6-10  
c) 11-19  
d) 20-24  
e) 25-Üzeri

**6. Hizmet vermiş olduğunuz kurumun türü nedir?**

- a) Devlete Bağlı İlköğretim Okulu Anasınıfı  
b) Devlete Bağlı Bağımsız Anaokulu  
c) Özel Anaokulu  
d) Belediyelerce Yönetilen Anaokulu  
e) Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu  
f) Diğer:.....

**7. Kurumun bağlı olduğu ilçe hangisidir?**

- a) Lefkoşa b) Girne c) Mağusa d) Güzelyurt e)İskele f) Lefke

**8. Kurum hangi bölgede yer almaktadır?**

Cevap:.....

**9. Görev yapmış olduğunuz kurumda kaç şube (sınıf) bulunmaktadır?**

- a) 1-3
- b) 4-6
- c) 7-9

**10. Sınıfınızda kaç öğrenci bulunmaktadır?**

- a) 1-10
- b) 11-16
- c) 17-23
- d) 24-30
- e) 31-Üzeri

**11. Sınıfınızda farklı gelişim gösteren öğrenci/öğrenciler bulunmakta mıdır?**

**Evet ise belirtiniz.**

- a) Hayır
- b) Evet.....

**12. Öğretim süreci ile ilgili herhangi bir problemle/durumla karşılaştığınız zaman danışabileceğiniz meslektaşınız var mı?**

- a) Yok
- b) Var

**13. Kendinizi ne ölçüde yeterli bir öğretmen olarak değerlendiriyorsunuz?**

**Çok Yetersiz**

**Çok Yeterli**

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_ 6 \_\_\_\_\_ 7 \_\_\_\_\_

**14. Eğitim vermekte olduğunuz ortamı çocukların gelişimlerini destekleme açısından ne ölçüde yeterli bulmaktasınız?**

**Çok Yetersiz**

**Çok Yeterli**

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_ 6 \_\_\_\_\_ 7 \_\_\_\_\_

**15. Mesleki sorunlarınızı çözme konusunda meslektaşlarınız ile dayanışmanızı yeterli buluyor musunuz?**

**Çok Yetersiz**

**Çok Yeterli**

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_ 6 \_\_\_\_\_ 7 \_\_\_\_\_

## Ek 7: Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

### BÖLÜM 2 - OKUL AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ

	<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Kısmen Katılıyorum</b>	<b>Orta Düzeyde Katılıyorum</b>	<b>Çoğunlukla Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
1. Eğer bir öğrenci öğrenmek istemezse buradaki öğretmenler onunla ilgilenmeyi bırakırlar.	1	2	3	4	5
2. Bu okuldaki öğretmenler başarılı sonuçlar ortaya çıkarmak için gerekli yeteneklere sahip değildir.	1	2	3	4	5
3. Bu okuldaki öğretmenler disiplin problemleriyle baş edebilecek becerilere sahip değildir.	1	2	3	4	5
4. Bu okulda öğrenciler güvenlikleri hakkında endişe duydukları için öğrenmeleri zordur.	1	2	3	4	5
5. Okulun bulunduğu çevredeki uyuşturucu madde ve alkol kullanımı gibi kötü alışkanlıklar buradaki öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırıyor.	1	2	3	4	5
6. Bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir.	1	2	3	4	5
7. Bu okuldaki öğretmenler ailelerin kendilerine destek olacaklarına inanırlar.	1	2	3	4	5
8. Bu okuldaki öğrenciler birbirlerini önemser.	1	2	3	4	5
9. Bu okuldaki öğretmenler ailelere güvenir.	1	2	3	4	5



<b>10.</b> Öğretmenler ailelerin onlara anlattıklarına inanabilirler.	1	2	3	4	5
<b>11.</b> Bu okuldaki öğrenciler yaptıkları çalışmalara göre dikkate alınır.	1	2	3	4	5
<b>12.</b> Bu okuldaki öğrencilerin aileleri, çocuklarını yetiştirmek konusunda iyidir.	1	2	3	4	5
<b>13.</b> Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak başarılı olma becerilerine sahip olduklarını düşünür.	1	2	3	4	5
<b>14.</b> Öğrenciler, onlar için koyulan hedefleri başarabilir.	1	2	3	4	5
<b>15.</b> Bu okuldaki öğrenme ortamı oldukça düzenlidir.	1	2	3	4	5
<b>16.</b> Akademik başarı okul tarafından tanımlanır ve kabul görür.	1	2	3	4	5
<b>17.</b> Öğrenciler bir önceki çalışmadan daha ileri gidebilmek için daha sıkı çalışırlar.	1	2	3	4	5
<b>18.</b> Öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf ederler.	1	2	3	4	5
<b>19.</b> Öğrenciler iyi not alan arkadaşlarına saygı gösterirler.	1	2	3	4	5

## Ek 8: Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği

### BÖLÜM 3 ÖĞRENCİ KONTROL İDEOLOJİLERİ ÖLÇEĞİ

	<u>Tamamen</u> <u>Katılıyorum</u>	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	<u>Hic</u> <u>Katılmıyorum</u>
1. Öğrenciler, öğretmenlerin gösterdikleri yerlerde oturmalıdırlar.	1	2	3	4	5
2. Öğretmenler, eğer öğrenci tarafından eleştiriliyorsa; öğretme yöntemlerini değiştirmeyi düşünmelidirler.	1	2	3	4	5
3. En iyi müdür, öğrencilerin disiplin altına alınmasında öğretmenlerini kayıtsız şartsız destekleyen müdürdür.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerin, öğretmenlere ifadelerine muhalefet etmelerine izin verilmemelidir.	1	2	3	4	5
5. Öğrencilerin kurallara uymaları kendilerine özgü kararlar vermelerinden daha önemlidir.	1	2	3	4	5
6. Eğer öğrenciler okulda kaba veya argo bir dil kullanırlarsa bu durum, öğretmenler tarafından ahlaki bir saldırı olarak kabul edilmelidir.	1	2	3	4	5
7. Eğer öğrenciler, derste lavobol izinsiz olarak giderlerse bu ayrıca kötüye kullanabilirler.	1	2	3	4	5
8. Öğrencilerle öğretmenler okuldaki statülerinin farklı olduğu Öğrencilere sık sık hatırlatılmalıdır.	1	2	3	4	5

<b>9.</b> Okuldaki eşya ve binaya zarar ve öğrenciler, ciddi şekilde cezalandırılmalıdır.	1	2	3	4	5
<b>10.</b> Öğrenciler, sınıf içerisi uygulanan tutumun demokratik baskıcı mı olduğunu kavrayamazlar	1	2	3	4	5

# Ek 9: Turnitin Orjinallik Raporu

Doküman Görüntüleyici

## Turnitin Orjinallik Raporu

İşleme kodu: 18-Ağu-2019 21:50 +03  
NUMARA: 1161034271  
Kelime Sayısı: 18470  
Gönderildi: 2

Yüksek Lisans Tez Laden Partalı tarafından

Benzerlik Endeksi	Kaynağa göre Benzerlik
%9	İnternet Sources: %7 Yayımlar: %5 Öğrenci Ödevleri: N/A

alınları çıkar	bibliyografyayı çıkar	küçük eşleşmeleri çıkar	İndir	yazdır	mod: rapor hızlı görüntüle (klasik)	Change mode
1% match (24-Kas-2018 tarihli internet) <a href="https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/127663-20120104171515-demirtas.pdf">https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/127663-20120104171515-demirtas.pdf</a>						
1% match (05-Haz-2014 tarihli internet) <a href="http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr">http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr</a>						
<1% match (09-Oca-2016 tarihli internet) <a href="http://dergi.firat.edu.tr">http://dergi.firat.edu.tr</a>						
<1% match (08-Haz-2019 tarihli internet) <a href="https://dergipark.org.tr/download/article-file/181510">https://dergipark.org.tr/download/article-file/181510</a>						
<1% match (08-Haz-2019 tarihli internet) <a href="http://www.e-ijer.com">http://www.e-ijer.com</a>						
<1% match (26-Tem-2018 tarihli internet) <a href="https://docobook.com/bildiri-zetleri-kitab-ejer-congress-2018.html">https://docobook.com/bildiri-zetleri-kitab-ejer-congress-2018.html</a>						
<1% match (01-Ara-2015 tarihli internet) <a href="http://egitimvebilim.ted.org.tr">http://egitimvebilim.ted.org.tr</a>						
<1% match (yayımlar) <a href="#">YILMAZ, Kürşat. "Öğretmen adaylarının demokratik değerler ile öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki", Uludağ Üniversitesi, 2011.</a>						

Windows'u Etkinleştir

Windows'u etkinleştirmek için Aya