



International Refereed Journal

Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: ebd.beun.edu.tr

The Teacher Autonomy Behaviors of the Classroom Teachers and Examining the Relationship between the Levels of Academic Optimality¹

Mustafa KÜRKÇÜ², Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU³

Received: 03 November 2020, Accepted: 08 December 2020

ABSTRACT

In this research, it is aimed to determine the relationship between teacher autonomy behaviors and academic optimism of the classroom teachers who worked in Tokat in the 2017-2018 academic year. 578 Classroom teacher participated in this study in which the relational scanning model was used and 518 data were evaluated. "Teacher Autonomy Scale" developed by Colak (2016) and "School Academic Optimism Scale" developed by Hoy etc. (2006) to determine the academic optimism level and translated into Turkish and adapted by Çoban and Demirtaş (2011) was used in this research. In addition to descriptive statistics, Pearson Product of Moments Correlation Coefficient is used in the analysis of the data. According to the research findings, It has been determined that class teachers exhibit they have above intermediate level of autonomy behavior, they have above intermediate level of academic optimism. It was found that although the relationship between the two variables is low, it is also positive and significant. Based on the research findings, supporting studies should be done in the areas where teachers show the least autonomy and taking measures to raise academic optimism to higher levels can be suggested.

Keywords: Classroom Teachers, Teacher Autonomy, Academic Optimism.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Changing the behavior of individuals, and making this change permanent, keeping up with the expectations of the age, gaining research and inquiry skills and making them realize themselves can only be possible with education in the world where change and developments are experienced (Anıl, 2009). The process of change and transformation showing its effect in every field in the world has also affected the teaching profession. Responsibilities given to teachers have increased accordingly. Teachers' taking more responsibilities can be provided by speaking more and acting autonomously in education and training processes (Eurydice, 2008). The concept of teacher autonomy, which means teachers have a mandate and freedom when performing their professional activities, also leads to an increase in teacher's responsibility (Ayrıl etc., 2014).

The teachers who find it difficult to keep up with rapid change and transformation processes required by the new age or who do not follow these processes can fall behind their students. In this case, there may be problems both in terms of the quality of the education-teaching processes and the teachers' autonomous behavior. Therefore, in order for the teacher to be autonomous, they also have some qualifications (Steh and Pozarnik, 2005; Bustingorry, 2008). One of the qualifications of the teacher in individual sense is the academic optimism dimension. (Beard, 2008; Beard etc., 2010; Hoy, W.Hoy and Kurz, 2008). Optimism is defined as one's having positive expectations about their future

¹ This article was written by Mustafa KÜRKÇÜ at Amasya University Institute of Social Sciences. Dr. It was produced from the master's thesis titled "The Relationship Between Classroom Teachers' Teacher Autonomy Behaviors, Academic Optimism Levels and Perceptions of Teacher Leadership" prepared under the supervision of Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU.

² Teacher, Tokat Provincial Directorate Of National Education Kızılköy Primary School, mustafakurku60@gmail.com

³ Assoc. Dr., Amasya University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences. mkostereli@hotmail.com

life depending on their past lives, (Carver and Scheirer, 2002; Seligman, 2007), the expectation that everything will improve despite the difficulties encountered (Goleman, 2000). Academic optimism, on the other hand, is a concept that has been handled in two dimensions as it is teacher characteristic in individual sense and it is a feature of the school in general sense. Handling from the teacher perspective, academic optimism is defined as the teacher's belief that he/she can make an academic difference for their students, feeling sufficient in this regard, the bond of trust between their students and parents. (McGuigan and Hoy, 2006; Hoy etc., 2008). Purpose of the Study: In this study, it is aimed to examine classroom teachers' levels of teacher autonomy behaviors and academic optimism and to determine the significance level of the relationship between teacher autonomy behaviors and academic optimism. For these purposes, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of teacher autonomy behaviors of classroom teachers?
2. What are the academic optimism levels of classroom teachers?
3. Is there a significant relationship between classroom teachers' behaviors of teacher autonomy and academic optimism? If so, what is the direction and level of the relationship?

Methodology

578 classroom teachers working in province Tokat in 2017-2018 education and training year participated to this research using the relational scanning model and 518 data were evaluated. " Teacher Autonomy Scale " developed by Colak (2016) and " School Academic Optimism Scale " developed by Hoy etcl. (2006) to determine the academic optimism level and translated into Turkish and adapted by Çoban and Demirtaş (2011) was used in this research. In addition to descriptive statistics, Pearson Product of Moments Correlation Coefficient is used in the analysis of the data.

Finding and Discussion

According to the results of this research; It has been observed that classroom teachers mostly have autonomy in the professional communication autonomy dimension. The process of teaching autonomy and curriculum autonomy dimensions follow this. Individuals can act with their free will in communicating or staying out of communication in their social lives as well as performing their professional activities. Based on the result of the study; it can be stated that teachers choose a way to communicate sincerely and effectively with their colleagues and parents as they can prefer a formal and compulsory way of communication only when performing their professional activities. When academic optimism levels are examined, it was seen that classroom teachers mostly have academic optimism in the self-efficacy dimension. Secondly, It was determined that teachers who have academic optimism in terms of academic emphasis had their least optimism at the confidence level. This finding coincides with the findings of Uzun (2014) and Adolescents (2016) in the literature. It was found that the relationship between teacher autonomy and academic optimism variables and although it is at a low level, sub-dimensions were positive and significant.

Conclusion and Discussion

1. Class teachers exhibit they have above intermediate level of autonomy behavior. Classroom teachers exhibit autonomy behavior the most in the dimension of professional communication autonomy, at least in the dimension of professional development autonomy.
2. Class teachers have academic optimism a higher than intermediate grade. Classroom teachers has academic optimism mostly in the self-efficacy dimension and the least in the confidence dimension.
3. A low, positive and significant relationship between their grand totals and sub-dimensions of Classroom teachers' teachers autonomy behaviors and academic optimism levels has been determined..

Recommendations

1. According to the results of the research, teachers exhibits the least autonomy behavior in professional development. Therefore, teachers' opinions can be taken while organizing local and national in-service training activities. The subject, time, place and the practitioner of the education can be planned accordingly.
2. According to the results of the research, teachers have the least academic optimism in confidence. The teacher who does not trust the stakeholders of his/her school will not cooperate, will not take responsibility for any matter, will avoid communicating, will not make any attempt to improve himself/herself or her/his students. Urgent solutions can be developed by revealing underlying causes under teacher's distrust of colleagues, students, parents and other stakeholders.
3. This research was conducted with classroom teachers. Same subject can be examined at the level of different branch teachers.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları ve Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki¹

Mustafa KÜRKCÜ², Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU³

Başvuru Tarihi: 03 Kasım 2020, **Kabul Tarihi:** 08 Aralık 2020

ÖZET

Bu araştırmada 2017-2018 eğitim öğretim yılında Tokat ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları ve akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmaya 578 sınıf öğretmeni katılmış olup 518 veri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada Çolak (2016) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek amacıyla Hoy vd. (2006) tarafından geliştirilen, Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçeye çevirisi ve uyarlaması yapılan "Okul Akademik İyimserlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler yanında değişkenler arası ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin orta düzeyin üzerinde özerklik davranışı sergiledikleri ve orta düzeyin üzerinde akademik iyimserliğe sahip oldukları saptanmıştır. İki değişken arasındaki ilişkinin ise düşük düzeyde olmakla birlikte pozitif ve anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularından hareketle, öğretmenlerin en az özerklik gösterdikleri alanlarda destekleyici çalışmaların yapılması ve akademik iyimserlik düzeylerinin daha üst seviyelere çıkarılmasına yönelik tedbirlerin alınması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, Öğretmen Özerkliği, Akademik İyimserlik.

1. Giriş

Değişme ve gelişmelerin yaşandığı dünyada bireylerin davranışlarını değiştirmek ve bu değişimi kalıcı hale getirebilmek, çağın beklentilerine ayak uydurmalarını, araştırma, sorgulama becerisi kazanmalarını ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamak yalnızca eğitimle mümkün olabilmektedir (Anıl, 2009). Dünyada her alanda etkisini gösteren değişim ve dönüşüm süreci öğretmenlik mesleğini de etkilemiştir. Öğretmenlere verilen sorumluluklar bu doğrultuda artmıştır. Öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almaları onların eğitim-öğretim süreçlerinde daha fazla söz söylemeleri ve özerk hareket etmeleri ile sağlanabilecektir (Eurydice, 2008). Bu değişimlerin getirdiği korku öğretmen özerkliğinin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Çünkü bilinen rutin şeyleri yapmak her zaman için daha güvenli ve kolay gelmektedir (Ramos, 2006). Özerklik kavramı Oxford sözlüğünde "dış kontrol ve etkiden bağımsız" olarak tanımlanmaktadır (URL-1, 2018). Öğretmen özerkliği ise öğretmenin; okul politikaları belirlenirken söz hakkı alması (Friedman, 1999), eğitim-öğretim sürecinin belirli boyutlarında kontrol sahibi olduklarına inanmaları (Short, 1992), program uygulayıcılarıyla birlikte programı oluşturan olmaları (Castle, 2004), öğrenci başarılarını bağımsız olarak değerlendirebilmeleri (Ingersoll, 2007) anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin, mesleki faaliyetlerini gerçekleştirirken belirli bir yetkiye ve özgürlüğe sahip olmaları anlamına gelen öğretmen özerkliği kavramı, öğretmenin sorumluluğunun artması sonucunu da doğurmaktadır (Ayrıl vd., 2014). Bu yönüyle öğretmenin özerk olması onun eğitim-öğretim faaliyetlerinde sorumsuz olması anlamına gelmemektedir (Anderson, 1987). Türkiye'de ise öğretmenlerin sorumlu olmalarına karşın tam anlamıyla özerk olduklarını söylemek mümkün değildir. Türkiye'de görev yapan öğretmenler; zorunlu öğretim programı içeriğinin belirlenmesi, ders kitaplarının seçimi, öğrencileri değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve okul bütçesinin kullanımı gibi konularda özerk oldukları söylenemez. Öğretim yöntemlerinin seçimi konusunda ise kısmi düzeyde bir özerkliğe sahiptirler (Çolak, 2016). Ancak; unutulmamalıdır ki öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için onlara gerekli yetkiler verilmeli ve serbestlik alanları tanınmalıdır (Ayrıl vd., 2014). Öğretimin kaliteli olmasıyla birlikte öğretmenin kalitesi de öğrenci öğrenmesi ve başarısı üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Ingersoll, 2007).

¹ Bu makale, Mustafa KÜRKCÜ tarafından Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU danışmanlığında hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları Akademik İyimserlik Düzeyleri Ve Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğü Kızılıköy İlkokulu, mustafakurkcü60@gmail.com

³ Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mkostereli@hotmail.com

Yeni çağın gerektirdiği hızlı değişim ve dönüşüm süreçlerine ayak uydurmakta zorlanan veya bu süreçleri takip etmeyen öğretmenler, öğrencilerinin gerisinde kalabilmektedirler. Bu durumda hem eğitim-öğretim süreçlerinin niteliği noktasında hem de öğretmenin özerk davranış sergileyebilmesinde problemler yaşanabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenin özerk olabilmesi için birtakım vasıfları da taşıması gerekmektedir (Steh ve Pozarnik, 2005; Bustingorry, 2008). Bireysel anlamda öğretmenin vasıflarından bir tanesi de akademik iyimserlik boyutudur (Beard, 2008; Beard vd., 2010; Hoy, W. Hoy ve Kurz, 2008).

İyimserlik; kişinin geçmiş yaşantılarına bağlı olarak gelecek yaşamı hakkında olumlu beklentiler içinde olması (Carver ve Scheirer, 2002; Seligman, 2007), karşılaşılan zorluklara rağmen her şeyin iyiye gideceği yönündeki beklentisi (Goleman, 2000) olarak tanımlanmaktadır. Olumlu beklentilere sahip olan iyimserler, karşılaştıkları olayların daha olumlu yönlerine odaklanırlar. Dolayısıyla iyimserlerin, olumlu geçmiş yaşantılarından yola çıkarak gelecek yaşantıları konusunda olumlu beklentilere girebilme yeteneklerinin olduğu söylenebilir (Seligman, 1990). İyimserlik, bu olumlu beklentileri içeren bir kişilik özelliği ve düşünme biçimidir (Harju ve Bolen, 1998; Türküm, 1999). Akademik iyimserlik ise bireysel anlamda bir öğretmen özelliği ve genel anlamda okulun özelliği olarak iki boyutta ele alınmış bir kavramdır. Öğretmen açısından ele alındığında akademik iyimserlik; öğretmenin öğrencileri için akademik anlamda bir fark ortaya koyabileceğine olan inancı, bu konuda kendini yeterli hissetmesi, öğrencileri ve velileriyle arasında olan güven bağı olarak tanımlanmaktadır (McGuigan ve Hoy, 2006; Hoy vd., 2008). Okul açısından akademik iyimserlik ise okulların, öğrencilerini başarıya ulaştırabilecek güce sahip olduklarına, akademik başarıya ulaşabilmek adına öğrenci ve velilerle birlikte iş birliğine dayalı ortam oluşturabileceklerine olan inançlarıdır. Bu inanç okulun öğretmenleri tarafından da paylaşılmaktadır (McGuigan ve Hoy, 2006; Hoy vd., 2008; Beard vd., 2010).

Akademik iyimserliği oluşturan üç önemli kavram; kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgudur (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006; Smith ve Hoy, 2007). Güven, taraflardan birinin sergilediği davranışlara karşı tarafın gönüllü olarak savunmasız kalma isteğidir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Akademik vurgu, akademik başarının okulca açıklanması ve kabul görmesi, okul paydaşlarıyla iş birliği yapılması ve öğrencilerin başarı adına desteklenmesi anlamına gelen bir okul baskısıdır (Yılmaz ve Kurşun, 2015). Kolektif yeterlik ise okuldaki bütün öğrencilerin başarılı olabileceğine ilişkin öğretmenlerin sahip oldukları algıdır (Bandura, 1977). Kolektif yeterlik sayesinde koşullar ne olursa olsun öğretmenler etkili öğretim gerçekleştirebilirler (Beard vd., 2010). Akademik iyimserlikteki asıl amaç bu üç kavramın etkileşiminde tutarlılık sağlamaktan ziyade değişen çağın koşullarına ayak uydurarak öğrenciler üzerinde pozitif etki yapacak güce sahip olmaktır (Beard, 2008). Bireyin yaptığı işi başaracağına olan inancı onun çabasını da artıracaktır. Yani iyimserlik yaklaşımını benimseyen bireyin akademik başarısı da kaçınılmaz olacaktır (Emeç ve Güler, 2006). Bu doğrultuda akademik iyimserliği benimseyen öğretmenler öğrencilerine eşsiz bireyler gözüyle bakarlar. Fırsat verilmesi durumunda bütün öğrencilerin başarıya ulaşabileceğine inanırlar. Öğrencilere, velilere güvenir ve onlarla iş birliği yaparlar (Yılmaz ve Kurşun, 2015). Çünkü bilirler ki öğretmen, iyimserliği benimsemiş bir şekilde sınıfına girdiği zaman öğrenciler de bu durumdan etkilenerek pozitif davranışlar sergilemektedir (Kurz, 2006).

Öğretmen özerkliği ve akademik iyimserliği konularında alanyazındaki çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde bu kavramların hem öğretmeni hem de eğitim-öğretim süreçlerini geliştiren ve güçlendiren ortak etkilerinin olduğunu görebiliriz. Öğretmenin, öğrencilerini başarıya ulaştıracağına dair iyimserliğe sahip olabilmesi için mesleki anlamda donanımlı olması gerekmektedir. Otoriteler tarafından yetki verilmesi halinde öğretmenler; bu donanımları sayesinde mesleki faaliyetlerinde özerk hareket edebilecek, öğrenci ve okul iklimine dönük kararlar alabilecektir. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinde karar verebilme özgürlükleri onların öğrencilerini başarıya ulaştıracaklarına dair iyimserliklerini de arttıracaktır. Bu nedenle öğretmen özerkliği ve akademik iyimserlik kavramları akademik başarıyı yakalamak adına gerek öğretmenler ve eğitim örgütleri gerekse eğitim otoriteleri tarafından benimsenmeli ve desteklenmelidir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin; öğretmen özerkliği davranışları ile akademik iyimserlik düzeylerinin incelenmesi ve öğretmen özerkliği davranışları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen özerkliği davranışlarının düzeyi nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin, akademik iyimserlik düzeyleri nedir?

3. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen özerkliği davranışları ile akademik iyimserlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Varsa ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?

2. Yöntem

Bu araştırma, ilişki tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. İlişki tarama modeli; en az iki değişkenin oluşturduğu durumlar arasında karşılaştırma yapmanın (Çepni, 2014), değişkenler arası ilişkileri açığa çıkarmanın ve bu ilişkilerin düzeylerini belirlemenin amaçlandığı araştırmalarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016).

2.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Tokat ili sınırları içerisindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri arasından oransız kümelere ayırma yoluyla örneklem seçim yöntemi kullanılarak seçilen 55 okul ve bu okullarda görev yapan 578 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçek formları 578 sınıf öğretmenine doldurtulduktan sonra eksik ve hatalı doldurulanlar formlar elenerek, geriye kalan 518 adet ölçek formu değerlendirilmeye alınmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Çolak (2016) tarafından geliştirilen 17 maddelik "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek amacıyla Hoy vd. (2006) tarafından geliştirilen, Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçeye çevirisi ve uyarlaması yapılan 19 maddelik "Okul Akademik İyimserlik Ölçeği" gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Bu araştırmada Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Cronbach's Alfa değeri .84 ve Okul Akademik İyimserlik Ölçeğinin Cronbach's Alfa değeri .90 olarak hesaplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi için SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadaki istatistiksel çözümler için anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Dağılımların homojen olup olmadıklarını test etmek amacıyla Levene testi kullanılmıştır. Bu araştırmadaki Levene testinin sonuçlarının $p > 0,05$ hesaplanmış olması, varyansların homojen dağılım sergilediğini göstermektedir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığının incelenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının yanısıra, Q-Q grafikleri de incelenmiş olup verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Buna göre analizlerde parametrik yöntemler kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara alt problem sırasına göre yer verilmiştir.

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranış Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranış Düzeylerine İlişkin Bulgular

Boyutlar	\bar{x}	Ss	Min	Max
Öğretme Süreci Özerkliği	25.91	3.29	6	30
Öğretim Programı Özerkliği	19.15	3.23	5	25
Mesleki Gelişim Özerkliği	10.98	2.72	3	15
Mesleki İletişim Özerkliği	12.99	2.11	3	15
Özerklik Toplamı	69.03	8.45	17	85

Tablo 1 de görüldüğü gibi öğretmenlerin en çok öğretme süreci özerkliği ($\bar{x}=25.91$, $S=3.29$) boyutunda özerk davranış sergileyebildikleri anlaşılmaktadır. Bu boyutu sırasıyla öğretim programı özerkliği ($\bar{x}=19.15$, $S=3.23$) ve mesleki iletişim özerkliği ($\bar{x}=12.99$, $S=2.11$) boyutları takip etmektedir. Öğretmenler en az özerkliğe mesleki gelişim özerkliği ($\bar{x}=10.98$, $S=2.72$) boyutunda sahip olduklarını

düşünmektedirler. Öğretmen Özerkliği Ölçeğinden en düşük 17 puan, en yüksek ise 85 puan alınabilmektedir. Bu anlamda toplam özerklik puanına ($\bar{x}=69.03$, $S=8.45$) baktığımızda sınıf öğretmenlerinin orta düzeyin üzerinde bir özerkliğe sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin en çok mesleki iletişim özerkliği ($\bar{x}=4.33$, $S=2.11$) boyutunda özerk davranış sergileyebildikleri anlaşılmaktadır. Bu boyutu sırasıyla öğretme süreci özerkliği ($\bar{x}=4.31$, $S=3.29$) ve öğretim programı özerkliği ($\bar{x}=3.83$, $S=3.23$) boyutları takip etmektedir. Öğretmenler en az mesleki gelişim özerkliği ($\bar{x}=3.66$, $S=2.72$) boyutunda özerk davranış sergilemektedirler.

Toplam özerklik puanına ($\bar{x}=4.06$, $S=8.45$) bakıldığında sınıf öğretmenlerinin orta düzeyin üzerinde özerkliğe sahip oldukları söylenebilir.

3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeyleri

Boyutlar	\bar{x}	S	Min	Max
Akademik Vurgu	23.39	6.64	7	35
Öz Yeterlilik	23.73	1.85	5	25
Güven	20.90	6.07	7	35
Akademik İyimserlik Toplamı	68.02	12.16	19	95

Tablo 2 de görüldüğü gibi öğretmenlerin en çok öz yeterlilik ($\bar{x}=23.73$, $S=1.85$) boyutunda akademik iyimserliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır. İkinci olarak ise akademik vurgu boyutunda ($\bar{x}=23.39$, $S=6.64$) akademik iyimserliğe sahip olan öğretmenlerin, en az iyimserliklerinin güven boyutunda olduğu görülmektedir ($\bar{x}=20.90$, $S=6.07$). Ölçekten en düşük 19, en yüksek 95 puan alınabilmektedir. Akademik iyimserliğin toplam puanına baktığımızda ($\bar{x}=68.02$, $S=12.16$) sınıf öğretmenlerinin ortalamasının üzerinde bir iyimserliğe sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin en çok öz yeterlik ($\bar{x}=4.74$, $S=1.85$) boyutunda akademik iyimserliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır. İkinci olarak ise akademik vurgu boyutunda ($\bar{x}=3.34$, $S=6.64$) akademik iyimserliğe sahip olan öğretmenlerin, en az iyimserliklerinin güven boyutunda olduğu görülmektedir ($\bar{x}=2.98$, $S=6.07$).

Toplam iyimserlik puanına ($\bar{x}=3,58$ $S=12.16$) bakıldığında sınıf öğretmenlerinin orta düzeyin üzerinde akademik iyimserliğe sahip oldukları söylenebilir.

3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları İle Akademik İyimserlikler Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları İle Akademik İyimserlikler Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu

Boyutlar	Akademik Vurgu	Öz Yeterlilik	Güven	Akademik İyimserlik Toplamı
Öğretme Süreci Özerkliği	.164**	.179**	.159**	.196**
Öğretim Programı Özerkliği	.118**	.095*	.085	.121**
Mesleki Gelişim Özerkliği	.177**	.111*	.192**	.209**
Mesleki İletişim Özerkliği	.220**	.199**	.221**	.261**
Özerklik Toplamı	.221**	.191**	.211**	.255**

**p<.01; *p<.05; N= 518

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “öğretme süreci özerkliği” alt boyutu ile “akademik vurgu” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.164$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.026$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretme süreci özerkliği düzeylerinin arttıkça akademik vurgu düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %2,6 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretme süreci özerkliği” alt boyutu ile “öz yeterlik” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.179$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.032$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretme süreci özerkliği düzeylerinin arttıkça öz yeterlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3,2 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretme süreci özerkliği” alt boyutu ile “güven” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.159$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.025$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci özerkliği düzeylerinin arttıkça güven düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %2,5 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretme süreci özerkliği” alt boyutu ile “akademik iyimserlik toplamı” düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.196$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.038$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci özerkliği düzeylerinin arttıkça akademik iyimserlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3,8 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretim programı özerkliği” alt boyutu ile “akademik vurgu” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.118$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.013$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretim programı özerkliği düzeylerinin arttıkça akademik vurgu düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1,3 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretim programı özerkliği” alt boyutu ile “öz yeterlik” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.095$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.009$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretim programı özerkliği düzeylerinin arttıkça öz yeterlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretim programı özerkliği” alt boyutu ile “güven” alt boyutu arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür ($r=.085$, $p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin “öğretim programı özerkliği” alt boyutu ile “akademik iyimserlik toplamı” düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.121$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.014$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretim programı özerkliği düzeylerinin arttıkça akademik iyimserlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1,4 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutu ile “akademik vurgu” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.177$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.031$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim özerkliği düzeylerinin arttıkça akademik vurgu düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3,1 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutu ile “öz yeterlik” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.111$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.012$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim özerkliği düzeylerinin arttıkça öz yeterlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1,2 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutu ile “güven” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.192$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.036$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim özerkliği düzeylerinin arttıkça güven düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3,6 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutu ile “akademik iyimserlik toplamı” düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.209$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.043$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim özerkliği düzeylerinin arttıkça akademik iyimserlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %4,3 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutu ile “akademik vurgu” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.220$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.048$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki iletişim özerkliği düzeylerinin arttıkça akademik vurgu düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %4,8 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutu ile “öz yeterlik” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.199$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı

($r^2=0.039$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki iletişim özerkliği düzeylerinin arttıkça öz yeterlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3,9 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutu ile “güven” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.221$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.048$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki iletişim özerkliği düzeylerinin arttıkça güven düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %4,8 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutu ile “akademik iyimserlik toplamı” düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.261$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.043$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki iletişim özerkliği düzeylerinin arttıkça akademik iyimserlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %6,8 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “özerkliğin toplamı” boyutu ile “akademik vurgu” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.221$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.048$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin özerklik toplam düzeyleri arttıkça akademik vurgu düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %4,8 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “özerkliğin toplamı” boyutu ile “öz yeterlik” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.191$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.036$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin özerklik toplam düzeylerinin arttıkça öz yeterlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3,6 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “özerkliğin toplamı” boyutu ile “güven” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.211$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.044$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin özerklik toplam düzeylerinin arttıkça güven düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %4,4 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “özerklik toplamı” algıları ile “akademik iyimserlik toplamı” düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.255$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.065$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeylerinin arttıkça iyimserlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %6,5 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır.

4. Tartışma

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışlarına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin en çok mesleki iletişim özerkliği boyutunda özerkliğe sahip oldukları görülmüştür. Bunu öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutları takip etmektedir. Bireyler sosyal hayatlarında olduğu gibi mesleki faaliyetlerini yerine getirirken de iletişim kurma veya iletişimden uzak durma noktasında özgür iradeleriyle hareket edebilirler. Çalışmanın sonucundan hareketle; öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve velileriyle samimi, etkili bir iletişim kurma yolunu tercih edebildikleri gibi sadece mesleki faaliyetlerini yerine getirirken kullanmak durumunda oldukları resmi ve zorunlu bir iletişim kurma yolunu da tercih ettikleri söylenebilir. Çolak (2016), Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017), Yazıcı ve Akyol (2017) çalışmalarında bu sonuca benzer olarak öğretmenlerin, en çok öğretme süreci özerkliği boyutunda sonrasında ise mesleki iletişim özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutlarında özerk davranış sergilediği sonucuna ulaşmışlardır. Anderson (1987) öğretmenlerin en geniş özerkliğe sahip oldukları ve bunu kullanabildikleri ortamların sınıflar olduğunu belirtmiştir. Little (1995) ise öğretmenlerin; öğrencilerinin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine, öğrenme materyallerini seçmelerine ve ne ölçüde öğrenmelerinin mümkün olup olmadığına karar verebilme yetkilerinin olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmanın sonucunda da sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci özerkliği boyutunda iyi düzeyde özerkliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin sınıflarında derslerini işlerken doğrudan denetimden uzak olmaları ve sadece belirli takvimlerde, çoğunlukla yılda bir defa olmak üzere amirlerince sınıf içi denetimlerin yapılıyor olması gösterilebilir. Bu sayede öğretmenlerin, eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrencilerinin ilgilerine, öğrenme becerilerine dönük materyalleri ve ders anlatım yöntemlerini kendi inisiyatifleriyle seçebildikleri söylenebilir. Bu çalışmada sınıf

öğretmenlerinin en az mesleki gelişim özerkliği boyutunda özerk davranış sergiledikleri görülmüştür. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin kişisel gelişimlerine katkıda bulunacak kurslara ve ilgi duydukları alanlardaki hizmetiçi eğitimlere katılmak istediklerinde farkı kısıtlamalar ile karşılaşmakta oldukları söylenebilir. Bu kısıtlamalar; kurumdan izin alamama, zaman, maddi nedenler ve ilgi duyulan alanlarda hizmetiçi eğitimlerin olmaması şeklinde sıralanabilir. Alanyazına baktığımızda Çolak (2016) ve Yazıcı ve Akyol (2017) da yapmış olduğu araştırmalarında öğretmenlerin en az mesleki gelişim özerkliği boyutunda özerk davranış sergilediği bulgusuna ulaştığı görülmektedir. Bu sonuçlardan da anlaşıldığı gibi öğretmenlere yetki ve serbestlik verilmesi özerklik kazanmaları için yeterli değildir. Öğretmenlerin bu yetki ve serbestliği nasıl kullanacağını da bilmesi gerekmektedir (Mustafa ve Cullingford, 2008). Webb'e göre (2002); okullar ve hükümetler öğretmenlerin öğrenmesinden de sorumludur. Sorumlular öğretmenlerin eğitimi konusunda fırsatlar oluşturmali ve bu eğitimleri hem hizmet öncesi hem de hizmet içinde yapılacak şekilde planlamalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik hizmet içi eğitimler uygulanmakla birlikte bu çalışmalara katılan öğretmenlerin birçoğu bu faaliyetlerin gelişimlerine katkı sunmadığını düşünmektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Öğretmen özerkliği davranışının toplam puanına bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin orta düzeyin üzerinde özerklik davranışı sergiledikleri söylenebilir. Bu bulgu alanyazında Çolak (2016), Çolak, Altinkurt ve Yılmaz (2017) ve Yazıcı ve Akyol (2017) öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde özerklik davranışı sergilediği bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerine Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin en çok öz yeterlik boyutunda akademik iyimserliğe sahip oldukları görülmüştür. İkinci olarak ise akademik vurgu boyutunda akademik iyimserliğe sahip olan öğretmenlerin, en az iyimserliklerinin güven boyutunda olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu alanyazında Uzun'un (2014) ve Ergen'in (2016) bulgusuyla örtüşmektedir. Öğrencilerin akademik başarısı, öğretmenin akademik başarısı ve kendisine olan güveni ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmenlerin akademik anlamda kendilerine inanmaları ve güvenmeleri önemli bir husustur (Yılmaz, Çaycı ve Gümüş, 2016). Eğitim-öğretim sürecinde güven kavramı okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve veli boyutları olan çok yönlü bir unsurdur. Dolayısıyla bu süreçte paydaşlar arası etkili bir iletişim kurma, işbirliğine dayalı etkinlikler gerçekleştirme ve akademik başarıya ulaşma konularında güven kavramının önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin güven alt boyutunu olumsuz etkileyen sebepler olarak; öğretmenlerin meslektaşları ile girdikleri sonuç odaklı başarılı olma mücadeleleri, sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenci davranışları ve eğitim-öğretim sürecinde aktif rol almayan veli profilleri gösterilebilir. Akademik iyimserliğin toplam puanına bakıldığında bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin orta düzeyin üzerinde bir iyimserliğe sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgu alanyazında Yalçın'ın (2013), Özdemir ve Kılınc'ın (2014), Uzun'un (2014), Biroğul'un (2015), Ergen'in (2016) ve Karaçam'ın (2016); ilköğretim okulu öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin genel olarak iyi olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları İle Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin "öğretmen özerkliği" davranışları ile "akademik iyimserlik" düzeylerinin genel toplamaları ve alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Değişkenler arası ilişkilere bakıldığında en yüksek pozitif ilişki mesleki iletişim özerkliği alt boyutu ile akademik iyimserlik toplamı arasında bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin, eğitim-öğretim süreçlerinin diğer paydaşları ile özgür iradelerini kullanarak iletişim kurmaları sağlandığında; mesleki faaliyetleri konusunda kendilerini daha çok yeterli hissedebilecekleri, paydaşlarına güvenme eğiliminde olabilecekleri ve öğrencilerini başarıya ulaştırabileceklerine dönük inançlarının artabileceği çıkarımları yapılabilir. Alanyazın incelendiğinde Özdemir ve Kılınc'ın (2014), okulun bürokratik yapısı ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında; öğretmenlerin bürokratik okul yapılarında etkili bir iş birliği yapamadıkları, öğretim sürecine yönelik kararlarda yeterince söz sahibi olamadıkları, bilgi, beceri ve uzmanlıklarından yeterince faydalanılmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin özerklik davranışlarının azaldıkça akademik iyimserlik düzeylerinin de azalması bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yılmaz ve Kurşun (2015) da bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmalarında bir örgütte güç kültürü ne kadar hâkimse akademik vurgunun da o denli azaldığı, her şeyin yönetimin sıkı kontrolünde olduğu örgütlerde akademik iyimserliğe dayalı

öğrenme ortamı oluşmadığı; buna karşın başarılı üyelerin desteklendiği, kontrolden ziyade bireysel sorumluluğun ön planda olduğu örgütlerde akademik iyimserliğin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.

5. Sonuç ve Öneriler

5.1. Sonuçlar

1. Sınıf öğretmenleri orta düzeyin üzerinde özerklik davranışı sergilemektedir. Sınıf öğretmenleri en çok mesleki iletişim özerkliği boyutunda, en az mesleki gelişim özerkliği boyutunda özerklik davranışı sergilemektedir.
2. Sınıf öğretmenleri orta düzeyin üzerinde bir akademik iyimserliğe sahiptir. Sınıf öğretmenleri en çok öz yeterlik boyutunda, en az güven boyutunda akademik iyimserliğe sahiptir.
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları ile akademik iyimserlik düzeylerinin genel toplamları ve alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

5.2. Öneriler

1. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler en az özerklik davranışını mesleki gelişim boyutunda sergilemektedir. Bu nedenle yerel ve ulusal hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenirken öğretmenlerin görüşleri alınabilir. Eğitimlerin konusu, zamanı, mekânı ve uygulayıcısı bu doğrultuda planlanabilir.
2. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler en az güven boyutunda akademik iyimserliğe sahiptir. Okulunun paydaşlarına güven duymayan öğretmen; işbirliğine yanaşmayacak, herhangi bir konuda sorumluluk almayacak, iletişim kurmaktan kaçınacak, kendini ve öğrencilerini geliştirme adına girişimlerde bulunmayacaktır. Öğretmenlerin meslektaşlarına, öğrencilerine, velilerine ve diğer paydaşlarına güvensizliğinin altında yatan sebepler ortaya konularak acil çözümler geliştirilebilir.
3. Bu araştırma sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Aynı konu farklı branş öğretmenleri düzeyinde incelenebilir.

Kaynaklar

- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programında Türkiye'deki öğrencilerin Fen Bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 87-100.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S. & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen Özerkliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207-218.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Beard, K. S. (2008). *An exploratory study of academic optimism and flow of elementary school teachers*. Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Beard, K. S., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Biroğul, H. K. (2015). *Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Düzce.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.
- Büyükoztürk, Ş., Akbaba-Altun, S.İ & Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması-teaching and learning international survey (TALIS)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2002). Optimism. (Ed.C. R. Snyder and S. J. Lopez), *Handbook of Positive Psychology* içinde. New York: Oxford University Press.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sıtkı Koçman Üniversitesi. Muğla.
- Çoban, D. & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(3), 317-348.
- Çolak, İ., Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.
- Emeç, H. & Kümbül Güler, B. (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C21/S2
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Eurydice. (2008). Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094_EN.pdf adresinden 30.03.2018 tarihine alındı.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında duygusal zekâ* (İkinci Baskı), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). Fivefaces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184- 208.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K. & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and teacher education*, 24(4), 821-835.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Harju, B. L. & Bolen, L. M. (1998). The Effects of Optimism on Coping and Perceived Quality of Life of College Student. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(2), 185-200.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on Power/Long on Responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20- 25.
- Karaçam, A. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algularında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession*. Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- McGuigan, L. & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- Mustafa, M. & Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 81-88.
- Özdemir S. & Kılınc, A.Ç. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 183-202.
- Short, P. M. (1992). Dimensions of teacher empowerment. [http://files.eric.ed.gov/fulltext /ED368701.pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368701.pdf) adresinden 10.08.2014 tarihinde alınmıştır.
- Steh, B. and Pozarnik B. M. (2005). Teachers' perception of their professional autonomy in the environment of systemic change. In D. Beijaard et al., (Eds.) *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 349-363), Dordrecht: Springer.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Öğrenilmiş iyimserlik* (Çev. S. Kunt Akbaş). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism: how to change your mind and your life*, New York: Pocket Books.
- Smith, P. A. and Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568
- Türküm, A. S. (1999). *Stresle başa çıkma ve iyimserlik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- URL-1, Autonomy [Tanım 1.2.]. Oxford Dictionaries. <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/autonomy> adresinden 30.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- Uzun, E. B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yazıcı, Ş. A. & Akyol B. (2017). Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(10), 189-208.
- Yılmaz, E. & Kurşun, A. T. (2015) Okulların Örgütsel Kültürü İle Akademik İyimserliği Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 46-69.

Yılmaz, E., Çaycı N. B. & Gümüş S. (2016). Akademik İyimserliğin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Uluslararası Akademik Araştırma Kongresi. www.inescongress.com