



**Examination of the
academic optimism
perceptions of the teachers at
the schools in terms of their
preferred teaching styles**

**Öğretmenlerin okullardaki
akademik iyimserlik
algılarının tercih ettikleri
öğretim stilleri açısından
incelenmesi**

**Atila Yıldırım¹
Ercan Yılmaz²**

Abstract

The high academic optimism levels of the teachers affect the success of the students positively. The most important characteristics of schools with high academic success is the high optimism levels. The schools with high academic optimism levels give much more importance to the teachers than the schools with low levels of academic optimism. This study aims to determine the relation between the teaching style preferences of the teachers and the level of the academic optimism in the schools. Thus, the dimensions of the teaching styles and academic optimism have been compared. This study has the model of relational screening. The study examined the level of explanation of the academic optimism in the schools by the teaching styles preferred by the teachers. The dependent variable of the study is the academic optimism perception of the teachers and the schools. The independent variable is the sizes of the teaching styles. The study group consisted of 323 middle school teachers in total selected from 13 schools by means of random cluster sampling and who were working in province of Konya in 2016.

Özet

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olması öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Akademik başarısı yüksek olan okulların en büyük özelliği akademik iyimserlik seviyelerinin de yüksek olmasıdır. Akademik iyimserlik seviyeleri yüksek olan okullar, akademik iyimserlik seviyesi düşük olan okullara göre öğretmenlere daha çok önem verirler. Bu çalışmada, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin okullardaki akademik iyimserlik düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla öğretim stilleri ve akademik iyimserlik boyutları karşılaştırılmıştır. Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin okullardaki akademik iyimserliği açıklama düzeyi incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmenlerin okulların akademik iyimserlik algısıdır. Bağımsız değişkeni ise öğretim stillerinin boyutlarıdır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2016 yılında Konya ilinde çalışan ve tesadüfi küme örnekleme yoluyla 13 ortaokuldan seçilen toplam 322 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, Çoban ve Demirtaş

¹ Assoc. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Faculty of Education, Educational Science Dept., yildirimtrkon@gmail.com

² Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Faculty of Education, Educational Science Dept., ercanyilmaz70@gmail.com

“School Academic Optimism Scale” developed by Çoban and Demirtaş (2011) and the “Grasha-Reichmann Teaching Style Scale” adapted to Turkish by Sarıtaş and Süral (2010) were used as the data collection tool. The relation between the academic optimism and sizes scores of the teachers and the teaching style sizes were tested with Pearson correlation technique. The level of the significant explanation of the teaching styles preferred by the teachers as well as their academic optimism size scores were tested with the multiple regression technique. A significant relation has been found between the scores of the teaching styles preferred by the teachers and their total academic optimism scores. It can be suggested that attention shall be focused on the lifelong training of the teachers in order to develop the academic optimism feelings of the teachers.

Keywords: Academic optimism; teaching styles; teacher; academic optimism of the schools, teaching style.

[\(Extended English summary is at the end of this document\)](#)

Giriş

Okullarda başarıyı etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Okuldaki başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden birisi de öğretmendir. Okullar özellikle, öğretmen faktörüyle öğrenci üzerinde etkide bulunmaktadırlar. Okulların fiziksel ortamlarının gelişmiş olması eğitim öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşabilmesi için tek başına yeterli değildir. Fiziksel donanım ek olarak, öğretmenlerin tutumları, inançları, değerleri, iyimserlikleri ve davranışları da eğitim öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşmasında önemli bir etkidir (Taymaz, 1998).

Akademik iyimserlik, öğrenci başarısında okulla ilgili üç temel özelliği tanımlayan bir yapıdır. Bunlar akademik vurgu, ortak öz yeterlik ve güven olup öğrencilerin akademik anlamda başarılı olabileceklerine ilişkin öğretmen inançlarını belirtmektedir (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006; McGuigan ve Hoy, 2006). Öğretmenin akademik iyimserliği, öğrencilerinin akademik başarımlarında bir fark yaratabileceğine ilişkin inancı olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda öğretmenin, bilimsel bilgiye ve bilimsel öğrenmeye vurgu yaparak, aileler ve öğrencilerin süreç içerisinde işbirliği yapmaları gerektiğine inanarak, zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlık karşısında tepki vermede kendi kapasitesine inanarak, öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceği konusundaki pozitif inançlarıdır (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008).

Akademik başarısı yüksek olan okulların en büyük özelliği akademik iyimserlik seviyelerinin de yüksek olmasıdır. Akademik iyimserlik seviyeleri yüksek olan okullar, akademik iyimserlik seviyesi düşük olan okullara göre öğretmenlere daha çok önem verirler. Bu okullarda öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki güven duygusu diğer okullardan daha fazladır (McGuigan ve Hoy, 2006). Akademik iyimserliğe sahip öğretmenler her öğrencinin tek ve eşsiz olduğunu, fırsat verilmesi halinde tüm öğrencilerin başarılı olabileceğini, öğrencilere ve ailelerine güvenilmesi ve ailelerle işbirliği yapılması gerektiğini düşünmektedirler.

(2011) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” ve Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Grasha - Reichmann Öğretme Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin akademik iyimserlik ve boyutları puanları ile öğretim stillerinin boyutları arasındaki ilişki Pearson korelasyon tekniği ile test edilmiştir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik boyut puanlarını, tercih ettikleri öğretim stillerinin anlamlı bir şekilde açıklama düzeyi çoklu regresyon tekniği ile test edilmiştir. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri puanları ile akademik iyimserlik toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik iyimserlik, öğretim stilleri, öğretmen, okulların akademik iyimserliği, öğretme stili.

Akademik iyimserlik, öğretmen yeterliği, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapıdır (Smith ve Hoy, 2007). Akademik iyimserlik öğretmen ve okul olmak üzere iki düzeyde ele alınmaktadır. Öğretmen düzeyi birbirleriyle ilişkili olan öz yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarından oluşmaktadır. Okul düzeyi ise ortak öz yeterlik, öğrenci ve ailelerine güven ve akademik vurgu boyutlarından meydana gelmektedir (McGuigan ve Hoy, 2006; Hoy, vd.,2006).

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

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

Hoy ve arkadaşları (1991) akademik vurgunun başarıyla olumlu ve önemli bir ilişkisi bulunduğunu söylemektedirler. Hoy'a göre, okul başarısı ister öğretmenlerin okula ilişkin sorumluluk duyguları ve okul başarısı konusundaki duyarlılıkları, isterse de öğrencilerin sınav sonuçları olarak tanımlansın, sosyoekonomik durum ve önceki başarı düzeyi değişkenlerinin etkisi çıkarıldığında bile akademik vurgu başarının yordanmasında etkin bir güç olarak kalmaya devam etmektedir (Godard, Sweetland, ve Hoy, 2000; Hoy ve Sabo, 1998; Hoy, Tarter, ve Bliss, 1990; Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006). Woolfolk ve Hoy (2008), öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın fazla gibi görünse de aslında sadece üçte birinin akademik öğrenme amaçlı kullanılabildiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla akademik vurgu inancına sahip öğretmenlerin, akademik öğrenme sürecinde, öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlayacak doğru ve yerinde eğitim öğretim stratejilerini kullanacakları düşünülmektedir (Kurz, 2006).

Etkili okulların belirgin özellikleri şöyle özetlenebilir: Okulun amaçları açık ve belirgindir. Okul yöneticileri, güçlü bir öğretim lideridir. Öğrencilerden yüksek beklenti vardır. Öğrenci başarıları sürekli takip edilir. Öz disiplin sağlanmış ve uygun bir öğrenme ortamı vardır. Çevreye açık bir okul ve etkili bir okul-aile işbirliği vardır. Okulda temel bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasına önem verilir (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Başarılı bir öğretimin temel koşulu, öğretmenin konu alanını çok iyi bilmesi ve sürekli inceleme, araştırma yoluyla kendisini yenilemesiyle birlikte öğretim yöntemlerini etkili bir şekilde kullanmasıdır (Bilen, 1996). Öğretmenlerin, dersin kazanımlarını, içeriğini, süresini, maliyetini ve sınıftaki öğrenci sayısını dikkate alarak farklı öğretim stillerini uygulayabilme becerilerini geliştirmeleri ve öğrencilere zengin öğrenme fırsatları sunmaları beklenir. Öğretim stratejileri genel

olarak üç türlü uygulanmaktadır. Bunlar (Bilen, 1996; Senemoğlu, 2013; Sünbül, 2011): sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim ve araştırma-inceleme yoluyla öğretimdir. Öğretim stilleri ise kişiye özgü uygulama tekniği olarak tanımlanabilir. Her öğretmenin içinde bulunduğu öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin beklentileri ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak, kendine özgü inanç ve yeteneklerini uygulama biçimi vardır. Öğretmenlerin kendine özgü uyguladığı öğretim stillerinin bazı özellikleri bulunmaktadır. Grasha (1996:154)' ya göre bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Akt; Sarıtaş ve Süral, 2010):

a. Uzman (Bilgi aktarıcı): Öğretmenler, öğrenciler için gerekli bilgi ve deneyime sahip, alanının uzmanıdır. Öğrencilerin yeteneklerini geliştiren ve detaylı bilgileri ortaya koyan özellikleri ile öğrenciler arasında deneyimli biridir. Bilgi aktarımı ve her seferinde daha iyi öğrenciler hazırlamakla ilgilenir. Avantajları: Bilgi, birikim ve becerileri açısından kendisinden emindir. Dezavantajları: Öğretmenin bu öğretim stilini çok fazla kullanması, küçük öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratabilir; onları öğretimden yıldırabilir.

b. Yetkili (Otoriter): Bilgisi ve rolü gereği öğrenciler arasında sahip olduğu statüsü bir üniversite hocası gibidir. Kendine özgü kuralları, beklentileri, amaçları olan, duruma göre öğrenciye pekiştirici veren; ancak istemediği bir durumla karşılaştığında negatif geribildirimde bulunma özelliklerine sahiptir. Öğrencilerin öğrenmesi gerekenler öğrencilerin öğrenebileceği, doğru ve günlük hayata uygulanabilecek standart bilgilerdir. Avantajları: Yapacakları çalışmanın geçerli yollarına ve açıkça ortaya konan beklentilere odaklanır. Dezavantajları: Bu stile sahip öğretmen çok katı, geleneksel ve çok az esnek bir yönetim algısına sahiptir.

c. Kişisel: Bireysel örneklerle öğretime, nasıl düşünmesi ve davranması gerektiği ile ilgili ana bir modelin oluşturulması gerektiğine inanır. Öğrencilerin ilgi ve isteklerini uyararak cesaretlendiren, nasıl yapmaları gerektiğini göstererek ve kendi yaklaşımını öğrencilere teşvik ederek onları denetleyen, onlara yol gösteren ve yöneten bir özelliğe sahiptir. Avantajları: Bu stile sahip öğretmen doğrudan gözleyen ve onları izleyen bir modeli vurgular. Dezavantajları: Bu stile sahip bazı öğretmenler, öğrencilerin kendi beklentilerini ve standartlarını yakalayamadıklarında hissedecekleri yetersizlik duygusuna karşılık kendi yaklaşımlarının öğrencilere rehberlik edecek en iyi yol olduğuna inanırlar.

d. Kolaylaştırıcı (Rehber): Öğretmen-öğrenci ilişkisinin çok doğal kişisel bir özellik olduğunu vurgular. Rehberliği ve ders yönetimi; öğrencilere sorular sorarak, seçenekleri geliştirerek, alternatifler sunarak ve oluşturdukları bilimsel ölçütleri geliştirmeleri konusunda öğrencilerini cesaretlendirme seklindedir. Genel amacı, öğrencilerin bireysel çalışmalarında onların inisiyatif ve sorumluluk almaları için ortaya koydukları performanslarını geliştirmektir. Projeler ve grup çalışmalarında onlara gerekli yerlerde rehberlik ederek özgüvenlerinin gelişmesine katkıda bulunur. Avantajları: Esnek, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve amaçlarına yoğunlaşan, onların çalışmalarına alternatifler sunarak daha kapsamlı hale getirmek özveriyle hareket eden bir karaktere sahiptir. Dezavantajları: Bu öğretim stili zaman alıcı bir modeldir. Her zaman bu şekilde bir öğretim biçiminin kullanılması; yeri geldiğinde yapılması gereken doğrudan müdahaleler karşısında öğrencileri bocalamaya düşürebilir. Öğrenciler belli bir süre zarfında tekrar eski esnekliği göremezlerse, öğrencilerde tedirginlik duygusu başlar.

e. Yetkilendiren (Danışmön): Bağımsız bir şekilde görevini yaparak öğrencilerin kapasitesini geliştirmekle ilgilenir. Bu öğretim stiline sahip öğretmenin derslerinde öğrenciler, eğitsel etkinliklerde bağımsız çalışır ya da bağımsız takımların bir parçası olarak çalışırlar. Öğretmen kaynak kişi olarak öğrencinin kendisinin istemesiyle devreye girer. Avantajları: Öğrenciler, kendilerini bağımsız öğrenenler olarak hissederler. Dezavantajları: Bağımsız çalıştırmaya öğrencilerin yatkınlığı yaptıkları çalışmalar sırasındaki yanlışlarını görememelerine neden olabilir. Ayrıca bazı öğrencilerin bireysel çalışmalarını onlarda kaygıya yol açabilir.

Butler'e göre öğretim stiline dört temel bileşeni vardır. Bunlar soyut-somut ve ardışık-dağınık ikilileri olarak koordinat düzlemi üzerinde yer almaktadır (Akt. Babadoğan, 2000). Bu dört ayrı yapı ikiye ayrılmış olarak kombinasyonlar sonucu; somut-ardışık olarak nitelenen SOMAR, soyut-ardışık olarak nitelenen SOYAR, soyut-dağınık olarak nitelenen SOYDA ve somut-dağınık

olarak nitelenen SOMDA stilleri oluşmuştur. Öğretim stillerinin doğasını anlayabilmek için onun alt aşamalarını bilmek gerekir. Önce etkililik üzerine temellenen bu yapı aynı zamanda değer biçimi, tutumsal bir özellik gösteren, farkındalık düzeyini ortaya çıkaran ve tüm bunları gerçekleştirirken de uyanık olmayı ön planda tutan bir görünüm çizer. Öğretmenin bu durumda önce kendisi, sonra sınıfı, ardından diğerleri ve çevresi için bu durumu göz önünde bulundurması gerekmektedir (Babadoğan, 2000).

Bu araştırmada, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin okullardaki akademik iyimserlik düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla öğretim stilleri ve akademik iyimserlik boyutları karşılaştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin okullardaki akademik iyimserliği açıklama düzeyi incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmenlerin okulların akademik iyimserlik algısıdır. Bağımsız değişkeni ise öğretim stillerinin boyutlarıdır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2016 yılında Konya ilinde çalışan ve tesadüfi küme örnekleme yoluyla 13 ortaokuldan seçilen toplam 332 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin, 163'ü erkek, 169'u ise kadındır. Öğretmenlerin % 73,1'i evli, %27,9'u bekarıdır. Öğretmenlerin %20,6'sı 20-29 yaş arasında, %44,5'i 30-39 yaş arasında, % 29,1'i 40-49 yaş arasında, %5,8'i 50 ve üstü yaş arasındadır. Katılımcıların eğitim durumuna göre dağılım ise % 90,2'u lisans eğitimi, %9,8'i yüksek lisans şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

Okul Akademik İyimserlik Ölçeği, Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından geliştirilmiştir. Okul Akademik İyimserlik Ölçeği öz yeterlik, güven ve akademik vurgu olmak üzere üç alt boyuttan ve 19 sorudan oluşmaktadır. Bu soruların 5 tanesi öz yeterlik, 7 tanesi güven ve 7 tanesi akademik vurgu alt boyutuna aittir. Ölçek 5'li Likert tarzında hazırlanmıştır. Öz yeterlik alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan 25, güven ve akademik vurgu alt boyutlarında alınabilecek en düşük puan 7 en yüksek puan 35'tir. Ölçek için hesaplanan güvenirlik katsayısı 0,82'dir. Okul akademik iyimserlik ölçeğinin 3 boyutlu geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Grasha - Reichmann Öğretme Stili Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin öğretme stillerini tespit edebilmek için "Grasha-Reichmann Öğretme Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışması Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Grasha-Reichmann Öğretme Stili Ölçeği beş alt boyutu olan ve her alt boyuta ait sekiz madde olmak üzere beşli likert tipi 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları, "bilgi aktarıcı", "otoriter", "kişisel", "rehber" ve "danışman" öğretim stilleridir. Sarıtaş ve Süral (2010), Türkçe versiyonunu uyarlama çalışmasında Grasha - Reichmann Öğretme Stili Ölçeği'nin dil geçerliliğini .80, güvenirlik katsayısı .875 olarak belirlemişlerdir. Grasha - Reichmann Öğretme Stili Ölçeği'nin araştırma grubundaki iç tutarlılık katsayısı, .91 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin akademik iyimserlik ve boyutları puanları ile öğretim stillerinin boyutları arasındaki ilişki Pearson korelasyon tekniği ile test edilmiştir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik boyut puanlarını, tercih ettikleri öğretim stillerinin anlamlı bir şekilde açıklama düzeyi çoklu regresyon tekniği ile test edilmiştir. Eğitim araştırmalarında çoğu zaman verilerin analizinde manidarlık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmektedir (Balcı, 2004). Bu sebepten dolayı araştırmada kabul edilen manidarlık düzeyi 0,05'dir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo-1:Öğretmenlerin okullarda akademik iyimserlik ile öğretim stillerinin boyutları arasındaki korelasyon

		Öz Yeterlilik	Güven	Akademik vurgu	Akademik İyimserlik
Bilgi aktarıcı	r	,168**	,032	,173**	,171**
	p	,002	,550	,001	,001
Otoriter	r	,121*	,060	,195**	,175**
	p	,023	,256	,000	,001
Kişisel	r	,153**	,034	,209**	,183**
	p	,004	,524	,000	,001
Rehberlik	r	,220**	,079	,250**	,253**
	p	,000	,137	,000	,000
Danışman	r	,115*	,106*	,296**	,243**
	p	,030	,045	,000	,000

p < .05

Öğretmenlerin tercih ettikleri bilgi aktarıcı, otoriter, kişisel, rehberlik ve danışmanlık öğretim stilleri puanları ile akademik iyimserliğin öz yeterlilik, akademik vurgu ve akademik iyimserlik toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır (p < .05). Öğretmenlerin tercih ettikleri bilgi aktarıcı, otoriter, kişisel ve rehberlik öğretim stilleri puanları ile akademik iyimserliğin güven boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur (p < .05). Öğretmenlerin tercih ettikleri danışmanlık öğretim stilleri puanları ile akademik iyimserliğin güven boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır (p < .05).

Tablo-2:Öğretmenlerin Akademik İyimserliğin Öz Yeterlilik Boyut Puanlarını Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri Boyutlarını Yordama Düzeyi

Bağımsız Değişken	R ²	F	p	Öğretim stilleri boyutları	β	t	p
Akademik İyimserlik	0,058	4,292	0,001	Bilgi aktarıcı	,097	1,235	,218
				Otoriter	,028	,358	,720
				Kişisel	,064	,655	,513
				Rehberlik	,282	3,181	,002
				Danışman	,121	1,491	,137

Bağımlı değişken: Öz yeterlilik

p < .05

Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri, onların akademik iyimserliğin “Öz yeterlilik” boyutundaki değişkenliğin %5,8’ni açıklamaktadır. Öğretim stillerinin boyutları açısından incelendiğinde, “rehberlik” öğretim stili açıklarken, diğer öğretim stilleri açıklamamaktadır (p < .05).

Tablo-3: Öğretmenlerin Akademik İyimserliğin Güven Boyut Puanlarını Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri Boyutlarını Yordama Düzeyi

Bağımsız Değişken	R ²	F	p	Öğretim stilleri boyutları	β	t	p
Akademik İyimserlik	0,017	1,183	0,317	Bilgi aktarıcı	,071	-,586	,558
				Otoriter	,041	,678	,498
				Kişisel	,141	-1,039	,299
				Rehberlik	,081	,751	,453
				Danışman	,123	1,462	,145

Bağımlı değişken: Güven

p < .05

Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri, onların akademik iyimserliği anlamlı bir şekilde açıklamamaktadır ($p > .05$).

Tablo-4: Öğretmenlerin Akademik İyimserliğin Akademik Vurgu Boyut Puanlarını Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri Boyutlarını Yordama Düzeyi

Bağımsız Değişken	R ²	F	p	Öğretim boyutları	stilleri		
					β	t	p
Akademik İyimserlik	0,092	7,076	0,000	Bilgi aktarıcı	,000	-,651	,515
				Otoriter	,060	,594	,553
				Kişisel	,032	-,239	,811
				Rehberlik	,092	1,132	,258
				Danışman	,232	3,020	,003

Bağımlı değişken: Akademik Vurgu

$p < .05$

Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri, onların akademik iyimserliğin “Akademik Vurgu” boyutundaki değişkenliğin %9,2’sini açıklamaktadır. Öğretim stillerinin boyutları açısından incelendiğinde, “danışmanlık” öğretim stili açıklarken, diğer öğretim stilleri açıklamamaktadır ($p < .05$).

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri puanları ile akademik iyimserlik toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin akademik iyimserlikleri daha etkili öğretim stilleri kullanmalarına yol açtığı söylenebilir. Öğretmenlerin tercih ettikleri bilgi aktarıcı, otoriter, kişisel ve rehberlik öğretim stilleri puanları ile akademik iyimserliğin güven boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğretmenlerin tercih ettikleri danışmanlık öğretim stilleri puanları ile akademik iyimserliğin güven boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin öğretimi kolaylaştırması ve öğrencilerini yetkilendirmesi öğrencilerine güven duymasını artırdığı gibi karşılıklı olarak öğrencilerin de öğretmenlerine güveninin artacağı söylenebilir. Okulların ortak kültürü olarak akademik iyimserlik düzeyi, sosyo-ekonomik statü, önceki başarı ve diğer demografik özellikler kontrol altına alındığında, okullardaki öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri öğrencilerinin başaracağına ve ailelerin destek vereceğine inanmalarını, öğrenci merkezli öğretim yapmalarını kolaylaştırmaktadır. Bir araştırmada, öğretmenlerin akademik iyimserlik duyarlılığı, öğrenci merkezli öğretim, vatandaşlık davranışı ve ruhsal iyimserlikle olumlu yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur (Ngidi, 2012). Fırat’ın (2016) araştırmasında, genç yaşta öğretmenlerin güven duygusunun orta yaşlı öğretmenlerinkine göre daha az olduğu bulunmuş ve yaşın ilerledikçe öğretmenlerin güven duygusunun arttığı görülmüştür.

Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri, onların akademik iyimserliğin “Öz yeterlilik” boyutundaki değişkenliğin %5,8’ni açıklamaktadır. Öğretim stillerinin boyutları açısından incelendiğinde, “rehberlik” öğretim stili açıklarken, diğer öğretim stilleri açıklamamaktadır.

Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri, onların akademik iyimserliğin “Akademik Vurgu” boyutundaki değişkenliğin %9,2’sini açıklamaktadır. Öğretim stillerinin boyutları açısından incelendiğinde, “danışmanlık” öğretim stili açıklarken, diğer öğretim stilleri açıklamamaktadır. Fırat’ın (2016) araştırmasında her çocuk öğretilmek istenen bilgiyi öğrenip öğrenemeyeceği algısı değişkenlerine göre; akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarında her çocuk öğretilmek istenen bilgiyi öğrenebilir diyenlerin ortalamaları, her çocuk öğretilmek istenen bilgiyi öğrenemez diyenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin akademik iyimserlikleri, okulda destekleyici, yönlendirici ve samimi bir iklim oluşumu sağlamaktadır (Kılınç, 2013), Anderson (2012), Beard ve diğerleri (2010) ve Cassity (2012) tarafından yapılan akademik iyimserliğin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Sezgin ve Erdoğan (2015) tarafından yapılan araştırmada, akademik iyimserlik,

öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini, öğretim yaklaşımların ve öğrenci ilişkilerini dolaylı bir şekilde etkileyebilmektedir. Moghtadaie ve Hoveida (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi ile akademik iyimserlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Nasab, Asgari ve Ayat (2015) yaptıkları araştırmada akademik iyimserliğin öğrencilerinin başarılarını etkilediği tespit etmişlerdir. Tüm araştırmalar gösteriyor ki öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları, onların öğretime ve öğretim süreçlerine yönelik eylemlerini etkileyebilmektedir. Bu araştırmanın sonuçları da bu yargıyı desteklemektedir.

Akademik iyimserlik öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir özelliktir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik duygularının geliştirilmesi için öğretmenlerin yaşam boyu eğitimine önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Anderson, K. (2012). Examining relationships between enabling structures, academic optimism and student achievement. Unpublished Ph. D. Thesis, Auburn University, Auburn.
- Cassity, A. H. (2012). Relationships among perceptions of professional learning communities, school academic optimism, and student achievement in Alabama middle and high schools. Unpublished Ph. D. Thesis, The University of Alabama, Alabama.
- Çoban, D., Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Babadogan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. Erişim: http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/14_7/babadogan.htm.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers. Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136–1144.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Beard, K. S., Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. Aydan Web Tesisleri, Ankara.
- Bryk, L., Holland, P. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fırat, F. (2016). Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. N.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Goddard, R. G., Sweetland, S. R. ve Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement: a multi level analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702.
- 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., Gage, C. Q. ve Tarter, J. C. (2006). School mindfulness and faculty trust: necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C. ve Bliss, J. R. (1990). Organizational climate schools healthy and effectiveness: a comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Measuring organizational climate*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hoy, W., Hannum, J. (1997). Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W., Miskel, C. (2008). *Educational administration: theory, research and practice*. New York: McGraw Hill.
- Hoy, W., Sabo, D. (1998). *Quality middle schools: open and healthy*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hoy, W., Tarter, C., Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.

- Kılınç, A.C. (2013). The Relationship between Individual Teacher Academic Optimism and School Climate. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2013, 5 (3), 621-634
- Kurz, N. M. (2006). The relationship between teacher's sense of academic optimism and commitment to the profession. Doktora Tezi. Ohio State University.
- McGuigan, M. L., Hoy, W. (2006). Principal leadership: creating a cultura of akademik optimism to improve achievement for all students. *Leadership And Policy in Schools*, 5, 1-27.
- Moghtadaie, L. Ve Hoveida, R. (2015). Relationship between akademik optimism and classroom management styles of teachers—case study: elementary school teachers in Isfahan. *International Education Studies*. 8(1). 184-192.
- Nasab, S.H., Asgari, A. ve Ayat. M. (2015). The relation between akademik optimism and motivation of akademik advancement with respect of mediating role of akademik efficacy of the second grade students. *International J. Soc. Sci. & Education*, 5(4), 707-722.
- Ngidi, D.P.(2012). Akademik optimism: an individual teacher belief. *Educational Studies*, 38(2), 139-150.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. (2008). Teacher's akademik optimism. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.
- Özdemir, S., Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3, 266-282.
- Sezgin, F. Ve Erdoğan, O. (2015). Akademik optimism, hope and zest for work as predictors of teacher. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 7-19.
- Smith, P.A., Hoy, W.K. (2007). Akademik optimism and student achievement in urban elementaryschools, *Journal of Educational Administration*, 45 (5), 556-568.
- Sarıtaş, E., Süral, S. (2010). Grasha - Reichmanın öğrenme ve öğretme stili ölçeklerinin Türkçe uyarlama çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*.5(4), 2162- 2177.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Yargı Yayınevi, Ankara.
- Sünbül, A.M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eğitim Yayınevi, Konya.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Extended English Summary

1. Introduction: As a fundamental condition of a successful teaching, the teacher shall have a perfect knowledge of the field study and shall use the teaching techniques effectively alongside a self perpetuation by means of continuous study and research. The teachers are expected to develop their abilities of employing different teaching styles by taking into consideration the learning outcomes of the class, its contents, time, costs and number of the students in the class and to offer enriched learning opportunities. One of the biggest advantages of the schools with high akademik success is their high level of akademik optimism. The schools with high levels of akademik optimism give much more importance to their teachers than those with low levels of akademik optimism. The confidence relationship between teachers, students and tutors at these schools is higher than in the others. The teachers who have akademik optimism think that each student as unique and if opportunity is given to all the students, they may be successful and also it will be necessary to trust the students and their families and as well as to cooperate with them.

2. Purpose: The purpose of this study is to determine the relation between the level of the akademik optimism at the schools in terms of the teaching style preferences of the teachers. Thus, the teaching styles and the akademik optimism sizes were compared.

3. Method and material: This study has the model of relational screening. The study examined the level of explanation of the academic optimism in the schools by the teaching style preferences of the teachers. The dependent variable of the study is the academic optimism perception of the teachers and the schools. The independent variable is the sizes of the teaching styles. The study group consisted of 323 middle school teachers in total selected from 13 secondary schools by means of random cluster sampling and who were working in province of Konya in 2016. 163 of the sample teachers are male and 169 female. 73,1% of the teachers are married and 27,9% are single. 20,6% of the teachers are between 20-29 years of age, 44,5% between 30-39 years of age, 29,1% between 40-49 years of age and 5,8% are over 50. The distribution of the participants according to their educational background is 90,2% bachelor degree and 9,87% master degree. The data collection tools and the School Academic Optimism Scale were developed by Çoban and Demirtaş (2011). The School Academic Optimism Scale consists of three sub dimensions, namely self-efficacy, confidence and academic emphasis and 19 questions of which 5 belong to self-efficacy, 7 to confidence and 7 to academic emphasis sub dimension. The scale was prepared according to the 5 point Likert scale. The lowest score which may be obtained in the self-efficacy sub dimension is 5 and the highest is 25. The lowest score which may be obtained in the confidence and academic emphasis sub dimensions is 7 and the highest is 35. The reliability coefficient calculated for the scale is 0,82. The school academic optimism scale was accepted as a 3 dimensional valid and reliable measurement tool. “Grasha - Reichmann Teaching Style Scale” was used in order to determine the teaching styles of the participating teachers. The validity and reliability study of the Turkish version was carried out by Sarıtaş and Süral (2010). Grasha - Reichmann Teaching Style Scale has five sub dimensions and each of these sub dimensions has eight items which means 40 items of five point likert scale. The sub dimensions of the scale are the teaching styles such as “knowledge passer”, “authoritative”, “personal”, “guide” and “consultant”. Sarıtaş ve Süral (2010) during the adaptation of the Turkish version have determined the language validity of the Grasha - Reichmann Teaching Style Scale was .80 and the reliability coefficient as .875. The internal coefficient of consistence from study group of Grasha - Reichmann Teaching Style Scale was found as .91. The analysis of the data and the relation between the academic optimism and sizes scores of the teachers and the sizes of their teaching styles were tested with the Person correlation technique. The level of the significant explanation of the academic optimism size scores of the teachers and their preferred teaching style preferences were tested with the multiple regression technique. In most of the educational studies, the significance level of the analysis of the data is accepted as 0,05 (Balci, 2004). Thus, the significance level accepted in this study is 0,05.

4. Results: A significant relation has been found between the teaching style preferences of the teachers and the total scores of the academic optimism. Thus, it might be considered that the academic optimism of the teachers makes them to use a more effective teaching style. However, there is no significant relation between the knowledge passer, authoritarian, personal and guide teaching styles scores of the teachers and the confidence size scores of the academic optimism. There is a significant relation between the scores of the consulting teaching styles preferred by the teachers and the confidence size scores of the academic optimism. Thus, it might be considered that the teachers who are facilitating the teaching process and empowering their students have increased trust in them and also, reciprocally, the trust of these students toward their teachers is increasing. When the academic optimism level, the social-economic status, the previous success and other demographic properties are taken under control as the mutual culture of the schools, this is directly affecting the success of the students at the schools. The academic optimism levels of the teachers, their believing of students' success and supporting of families will facilitate the student centered teaching. The teaching style preferences of the teachers, explain 5,8% of variability of their academic optimism at the dimension of the “self-efficacy”. When examined in terms of the dimensions of the teaching styles “the guidance” explains the style of the teaching but not the other teaching styles. The teaching style preferences of the teachers explain 9,2% of the variability of their

academic optimism at the dimension of the “academic emphasis”. When examined in terms of the dimensions of the teaching styles “the consulting” explains the style of the teaching but not the other teaching styles.

Discussion: It has been found that the confidence of the younger teachers is lesser than that of the older teachers and that the feeling of confidence increases by age (Fırat,2016). The academic optimism of the teachers ensures a supportive, directive and close climate at the school. The study of (Kılınc, 2013), Anderson (2012), Beard et al (2010) and Cassity (2012) reported that the academic optimism affects positively the success of the students. The study of Sezgin and Erdoğan (2015) reported that the academic optimism may affect indirectly the class management skills, the teaching approaches and student relations of the teachers. The study of Moghtadaie and Hoveida (2015) found a significant relation between the class management skills of the teachers and their academic optimism. The study of Nasab, Asgari and Ayat (2015) found that the academic optimism affects the success of the students.

Conclusions and recommendations: The studies indicate that the academic optimism perceptions of the teachers may affect their actions toward the teaching and teaching processes. The results of this study also support this conclusion.

The academic optimism is a learnable and developable property. The lifelong training of the teachers shall be encouraged in order to develop the academic optimism feelings of the teachers.