

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI
(EĞİTİM PSİKOLOJİSİ)**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İYİMSERLİK DÜZEYLERİNİN
VE OKULA İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ**

Esra Çalık

**Ankara
Ağustos 2008**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI
(EĞİTİM PSİKOLOJİSİ)**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İYİMSERLİK DÜZEYLERİNİN
VE OKULA İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ**

Esra Çalık

Danışman: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

**Ankara
Ağustos 2008**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim
Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ ALIşMASI RAPORU
olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Selahiddin ÖĐ¼LM¼ř

¼ye.....

Prof. Dr. Hasan Bacanlı

¼ye.....

Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu
onaylarım.

...../...../.....

Prof. Dr. Ayşe akır İlhan
Enstit¼ M¼d¼r¼

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında yardımlarını esirgemeyen değerli hocam ve danıőmanım Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ'e en içten teőekkürlerimi sunuyorum.

Çalıőmamın her aşamasında desteğiyle yaőadığım kaygıyı azaltan Yard. Doç. Dr. Arzu Somay'a, yine araştırma sırasında değerli görüşleriyle beni yönlendiren Sayın Prof. Dr. Figen çok'a ve Sayın Prof. Dr. Nizamettin Koç'a, uygulama aşamasında araőtırmama destek veren okul yöneticilerine teşekkür ediyorum.

Hayatımın her dönemi bana ıőık tutan ve beni destekleyen, beni bu günlere getiren ve sevgiyle büyüten babama ve anneme, hayatıma renk katan kardeőlerime ve eőime, çalıőmamda beni yüreklendiren ve yardımcı olan arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Esra ÇALIK

ÖNSÖZ

Bu araştırma, öğrencilerin hayata ve okula bakış açılarını ortaya koyma amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin hayatlarında, okullarında, ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların, bu sorunları açıklama tarzlarının, geleceğe ilişkin bakış açılarının eğitim-öğretim ortamını etkilediği sayılısından hareketle, ilköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri incelenmiştir. Türkiye'deki iyimserlik çalışmalarının büyük bir çoğunluğunun yüksek öğretim düzeyindeki gençlerle yapıldığı ve ilköğretim öğrencileriyle ilgili iyimserlik konusunda yeterince araştırma olmadığı göz önünde bulundurularak, araştırmanın ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Öğrencilerin günlük yaşamlarında zamanlarının çoğunu geçirdikleri okulu nasıl algıladıkları bu araştırma için merak konusu olmuş, ilköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ve okula ilişkin algılarının karşılaştırılmasına girilmiştir. Bu çalışmanın amacı, iyimser öğrencilerin okulu olumlu algılayıp algılamadıklarını ortaya koymak ve öğrencilerin iyimserlik düzeyleriyle okula yönelik algılarını inceleyerek bu iki değişkeni karşılaştırmaktır.

Araştırmanın ilk bölümünde; problem, amaç, önem, sınırlılıklar, tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümünde araştırmanın kuramsal temelleri ve ilgili araştırmalar sunulmuştur. Üçüncü bölümde yöntem, araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ele alınmıştır. Dördüncü bölümde bulgular ve yoruma yer verilmiştir. Beşinci bölümde son olarak sonuç ve öneriler ele alınmıştır.

Esra ÇALIK

ÖZET

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İYİMSERLİK DÜZEYLERİNİN VE OKULA İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

Çalık, Esra

Yüksek Lisans, Eğitim Psikolojisi Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş

Ağustos 2008, 101 Sayfa

Bu araştırmada, Ankara ili Merkez ilçelerde bulunan yedi ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan ilköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula yönelik algılarının cinsiyet, sınıf, okul tipi (A ve B tipi) değişkenlerine göre saptanması ve öğrencilerin iyimserlik düzeyleriyle (yüksek, orta ve düşük) okula yönelik algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmada iyimserlik kavramı, okul algısı ve bu iki alanda araştırmacıların yaptıkları çalışmalar ele alınmıştır.

Araştırma, ilköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile okulla yönelik algılarının incelenmesini içeren betimsel bir çalışmadır. Araştırma grubu Ankara ili, merkez ilçelerinde bulunan yedi ilköğretim okulunda eğitim gören 610 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için, araştırmacı tarafından geliştirilen “İyimserlik Ölçeği” ve “Okul Algısı Ölçeği” kullanılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. İyimserlik Ölçeği’nden, Okul Algısı Ölçeği’nden ve Okul Algısı Ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanların, öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri okul tiplerine (A tipi ve B tipi) göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. İyimserlik Ölçeği’nden, Okul Algısı Ölçeği’nden ve Okul Algısı Ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanların öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflara göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İlköğretim

öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ve okula ilişkin algılarının karşılaştırılmasında da bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca farkın kaynağını bulmak üzere çoklu karşılaştırma (post-hoc) testlerinden LSD testi kullanılmıştır.

“İyimserlik Ölçeği”nden elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan ilköğretim öğrencileri genel olarak İyimserlik Ölçeği’nden yüksek puan almışlardır. Ayrıca İyimserlik Ölçeği’nden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin eğitim gördükleri okul tipleri ve cinsiyetleri ile iyimserlik puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ancak İyimserlik puanlarında öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflar açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

“Okul Algısı Ölçeği”nden elde edilen bulgulara göre, ilköğretim öğrencileri genel olarak ölçekten yüksek puan almışlardır. Ayrıca kız öğrenciler erkek öğrencilere göre Okul Algısı Ölçeği’nden daha fazla puan almışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin okulu algılamalarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık vardır. Bulgulara göre Okul Algısı Ölçeği’nden alınan puanlarla sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin eğitim gördükleri okulların tiplerine göre (A tipi ve B tipi) Okul Algısı Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okul Algısı Ölçeğinin “okulla ilgili duygular” alt boyutundan elde edilen bulgulara göre kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okul Algısı Ölçeğinin okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler, öğretmenlere ilişkin düşünceler, derslere ilişkin düşünceler alt boyutlarından alınan puanlarla sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okul Algısı Ölçeğinin okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler, okulla ilgili duygular, derslere ilişkin düşünceler alt boyutlarından alınan puanlarla okul tipleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

İlköğretim öğrencilerinin Okul Algısı Ölçeği’nin alt boyutlarından aldıkları puanlar ile iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

SUMMARY

INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' OPTIMISM LEVEL AND THEIR SCHOOL PERCEPTION

Çalık, Esra

Master Degree, Department of Educational Psychology

Advisor of Thesis: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş

August, 2008, 101 pages.

In this study it is aimed to investigate Primary School Students' optimism and their perception of school with relation to the variables of students' gender, grade and the type of primary school (Type A and Type B). In addition, it is aimed to investigate the differences between their optimism level (high, medium and low) and school perception.

In the study, optimism, students' perception of school, the research previously done on these fields were considered.

This study is a descriptive analysis that involves the investigation of optimism level of primary school students' and their school perception. The study group consists of 610 students attending at seven different primary schools in central district of Ankara. To gather the data, "Optimism Scale" and "School Perception Scale" were used.

The data obtained were analyzed using SPSS software. Firstly, t test was performed to the results obtained with the help of Optimism Scale, Perception of School Scale and Perception of School Scale's sub-scales in order to determine whether the quantitative differences in students' points means related to their gender and school type (A type, B type) were significant. More over, ANOVA test was performed to found out whether the quantitative differences in students' points mean related to their grade were significant. ANOVA test was performed to found out whether the quantitative differences in students' optimism level related to their Perception of School

points were significant. In addition, LSD (post-hoc) test was used to find the source of the difference.

According to the data obtained by Optimism Scale, Primary School students who attend the study are generally get high points. In addition, there is a significant difference between the type of school (Type A and Type B), gender and optimism. However, the differences between the points of students and their grade are not significant.

According to the data obtained by "School Perception Scale" primary school students who attend the study are generally get high points. Also there is a significant differences between the girls' and the boys' scores of school perception. According to the data, there is not a meaningful difference between degrees and school perception points. There is a significant difference between type of school and the school perception points. According to "feelings about school" sub-scale, there is a significant difference between girls and boys. There is a significant difference between "the perception about physical circumstance of school" sub-scale, "feelings about school" sub-scale, "the perception about courses" sub-scale and students' grade. There is a significant difference between "perception about physical circumstance of school" sub-scale, "feelings about school" sub-scale, "the perception about courses" sub-scale and the types of school.

There is a significant difference between the primary students' level of optimism and the points of their School Perception Scale's sub-scales.

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| TEŞEKKÜR..... | ii |
| ÖZET | iv |
| SUMMARY..... | vi |
| İÇİNDEKİLER | viii |
| ÇİZELGELER LİSTESİ..... | x |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | xii |
| BÖLÜM I | |
| GİRİŞ | 2 |
| Problem | 2 |
| Amaç..... | 8 |
| Önem | 9 |
| Sınırlılıklar..... | 10 |
| Tanımlar..... | 10 |
| BÖLÜM II | |
| ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ... | 11 |
| İyimserlik..... | 11 |
| İyimserliğin Tanımı..... | 15 |
| iyimserlik ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri..... | 21 |
| İyimserlik ve Cinsiyet | 22 |
| İyimserlik ve Yaş Grupları | 24 |
| İyimserlik ve Kalıtım | 25 |
| İyimserlik ve Kültür..... | 26 |
| İyimserlik, Sosyoekonomik ve Eğitim | 28 |
| Okul Algısı | 29 |
| Öğrenci özellikleri ve Okul..... | 34 |
| Fiziki Bir Çevre Olarak Okul | 33 |
| Sosyal bir Çevre Olarak Okul..... | 34 |
| Eğitim Ortamı Olarak Okul | 36 |
| Yapılan Araştırmalar | 37 |
| İyimserlikle İle İlgili Yapılan Araştırmalar | 42 |

| | |
|--|-----|
| Okul Algısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar..... | 42 |
| BÖLÜM III | |
| YÖNTEM | 46 |
| ARAŞTIRMA MODELİ | 46 |
| ARAŞTIRMA GRUBU | 46 |
| VERİ TOPLAMA ARAÇ VE TEKNİKLERİ | 48 |
| İyimserlik Ölçeği..... | 48 |
| İyimserlik Ölçeği'nin İlköğretim Düzeyine Uyarlanması..... | 49 |
| İyimserlik Ölçeği'nin Faktör Yapısı, Geçerliği ve Güvenirliği | 50 |
| Okul Algısı Ölçeği..... | 56 |
| Okul Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi, Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması..... | 56 |
| VERİLERİN TOPLANMASI | 61 |
| VERİLERİN ANALİZİ | 61 |
| BÖLÜM IV | |
| BULGULAR VE YORUMLAR..... | 64 |
| İyimserlik Ölçeği İle Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar..... | 64 |
| Okul Algısı Ölçeği İle Elde Edilen ve Yorumlar..... | 68 |
| BÖLÜM V | |
| SONUÇLAR VE ÖNERİLER | 81 |
| KAYNAKÇA..... | 85 |
| EKLER A: YÖNERGE | 94 |
| EKLER B : OKUL ALGISI ÖLÇEĞİ | 95 |
| EKLER C: İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ | 96 |
| EK D: OKUL TİPİ BELİRLEME FORMU..... | 99 |
| EK E: KURUM TİPLERİNİN TESPİTİ VE KURUM TİPİ BELİRLEME KOMİSYONU YÖNETMELİĞİ | 99 |
| EK F: UYGULAMA İZİNİ..... | 101 |

ÇİZELGELER LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Çizelge 3.1. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı | 47 |
| Çizelge 3.2. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Okul Tipine Göre Dağılımı | 47 |
| Çizelge 3.3. İlköğretim Düzeyine Uyarlanan İyimserlik Ölçeğinin Faktör Analizi sonuçları (a)..... | 50 |
| Çizelge 3.4. İlköğretim Düzeyine Uyarlanan İyimserlik Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları (b)..... | 53 |
| Çizelge 3.5. İyimserlik Ölçeği Madde- Toplam Korelasyonu Analiz Sonuçları..... | 54 |
| Çizelge 3.6. İyimserlik Ölçeğinin Alt ve Üst Puan Gruplarının Sayıları, Ortalamaları, Standart Sapmaları, t Değerleri..... | 55 |
| Çizelge 3.7. Okul Algısı Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonuçları..... | 58 |
| Çizelge 3.8. Okul Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarının ve Tüm Ölçeğin Güvenirliği..... | 59 |
| Çizelge 3.9. Okul Algısı Ölçeğinin Alt ve Üst Puan Gruplarının Sayıları, Ortalamaları, Standart Sapmaları, t Değerleri | 60 |
| Çizelge 4.1. Cinsiyetlere Göre İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Dağılımı ve Farklılaşması | 65 |
| Çizelge 4.2. İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Sınıflara Göre Dağılımı ve Farklılaşması | 66 |
| Çizelge 4.3. Farklı Nitelikteki (A ve B tipi) İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin İyimserlik Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Dağılımı ve Farklılaşması..... | 67 |
| Çizelge 4.4. Cinsiyetlere göre İlköğretim Öğrencilerinin Okul Algısı Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Dağılımı ve Farklılaşması | 69 |
| Çizelge 4.5. İlköğretim Öğrencilerinin Okul Algısı Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Sınıflara Göre Dağılımı ve Farklılaşması | 70 |
| Çizelge 4.6. Farklı Nitelikteki (A ve B tipi) İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerinin Okul Algısı Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Dağılımı ve Farklılaşması | 71 |
| Çizelge 4.7. İlköğretim Öğrencilerinin Okul Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Dağılımı | 72 |

| | |
|--|----|
| Çizelge 4.8. Cinsiyetlere Göre İlköğretim Öğrencilerinin Okul Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Dağılımı | 73 |
| Çizelge 4.9. İlköğretim Öğrencilerinin Okul Algısı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Sınıflara Göre Dağılımı ve Farklılaşması..... | 74 |
| Çizelge 4.10. Farklı Nitelikteki (A ve B tipi) İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerinin Okul Algısı Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Dağılımı ve Farklılaşması | 76 |
| Çizelge 4.11. Okul Algısı Ölçeği'nden Elde Edilen Puanların İyimserlik Düzeylerine Göre Dağılımı ve Farklılaşması..... | 78 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | | |
|------------|--|----|
| Şekil 3.1. | İyimserlik Ölçeği'nin Faktör Analizi Çizgi Grafiği | 52 |
|------------|--|----|

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmacının amacı, önemi ve sınırlılıkları yer almaktadır.

Problem

İkinci Dünya Savaşı sırasında psikolojinin farklı alanlarında çalışan bilim adamları bireyin ve toplumun karşı karşıya kaldığı sorunların çözümleri üzerine odaklanmışlardır. Örneğin sosyal psikoloji alanında ön yargı, ırkçılık ve saldırganlık gibi konular ön plana çıkmıştır. Bilişsel psikoloji alanında da gerçekçi olmayan ve çarpıtılmış inançlar araştırma konusu olmuştur. Genel olarak ele alındığında, psikolojinin olumsuzluklar üzerinde daha fazla durduğu, insanın uyum sürecini ve gelişimini aksatabilecek riskler, problemler, patolojik durumlar ve tedavileri üzerine vurgu yaptığı, buna karşın insanın olumlu yönlerini göz ardı ettiği söylenebilir (Keyes ve Haidt, 2003).

1967'den 2000 yılına kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların 5548'inin saldırganlık, 41416'sının kaygı, 54040'ının da depresyonla ilgili olduğunu, buna karşılık 1700'ünün mutluluk, 2582'sinin memnuniyet, 415'inin de neşe ile ilgili olduğunu saptamıştır. Olumsuz kavramlar üzerine yapılan her 21 araştırmaya karşılık olumlu kavramlarla yapılmış sadece 1 araştırma olduğu ortaya koyulmuştur. Bu durum, psikolojinin ilgilendiği öncelikli konular hakkında önemli bir fikir vermektedir. Günümüzde ortaya çıkan pozitif psikoloji yaklaşımını benimseyen bilim adamları ise, insan doğası ve sosyal ilişkiler üzerine araştırmalar yaparak; erdemler, insan karakterindeki güçlü yönler, insan hayatını daha da yaşanır

yapan sosyal ve biyolojik faktörlerle ilgili daha fazla sayıda çalışma yapılması gerektiği görüşünü savunmuştur (Rich, 2003).

Pozitif psikolojinin en önemli savunucularından biri olan Seligman psikolojinin konuları ele alma sürecindeki değişimi ortaya koymak için öncelikle davranışçı akımı incelemiştir. Seligman'a (1990/2007) göre davranışçılar insanların çevrelerinin ürünü olduklarını varsaymışlardır. Davranışçılar insan eylemlerinin nedenini içsel dürtülerin insanı uyarana itmesi, dışsal olayların ise insanı uyarılara çekmesi yönünde açıklamışlardır. Daha sonra Seligman çözülmemiş çocukluk çatışmalarının yetişkin davranışlarını yönettiğini savunan Freud'un psikanaliz kuramına dikkat çekmiştir. Skinner'in takipçileri ise davranışın ancak dışarıdan pekiştirildiği zaman yinelenildiği görüşü üzerinde durmuşlardır. Etholoji uzmanları ise davranışın genlerimizin belirlediği sabit eylem modellerinden kaynaklandığına inanmışlardır. Clark Hull'un takipçileri insanların dürtülerini azaltmak ve biyolojik gereksinimlerini karşılamak için eylemde bulunduğunu savunmuşlardır. Bu döneme kadar ortaya atılan kuramlara eleştiriyle bakan Seligman, 1965 yılından itibaren, benimsenen açıklamalarda kökten değişiklikler gerçekleşmeye başladığını, ortaya atılan yeni kuramlarda bireyin davranışlarındaki çevre rolünün giderek önemini yitirdiğini belirtmiştir. Seligman dört farklı düşünce tarzının, insan eylemini, dışsal güçlerin değil de öz yönlendirmenin açıklayabileceği noktasına dikkat çekmiştir.

40 yıl önce Abraham Maslow psikolojinin daha çok olumlu daha az olumsuzluk vurgulaması gerektiğini savunmuştur. Maslow ve arkadaşları İnsancıl Yaklaşım kuramlarıyla pozitif psikolojinin amaçlarına ve kapsamına öncülük etmişlerdir. Ama bu kuram hiçbir zaman tamamlanamamıştır. Pozitif Psikoloji alanında çalışan bilim insanları, bireyde var olan olumlu özellikleri araştırarak bu yolculuğu devam ettirmişlerdir (Keyes ve Haidt 2003).

Seligman (1998) bu gelişmelerden sonra psikolojinin insanın ihmal ettiği güçlü yanlarını anlamak ve geliştirmeye çalışmakla ilgili görevine odaklanarak, bireylerde var olan iyimserlik, sevgi, sebat, sorumluluk, iyi ana-babalık, başkalarını düşünme, medenilik, ılımlılık ve hoşgörüyü keşfedip bunları güçlendirme yollarının aranması gerektiğini savunmuştur. Psikoloji biliminin bireysel düşünce biçimleriyle, bireysel eylemle, hatta bireyle ilgilenmesi görüşünü vurgulamıştır. İnsanın olumlu yönlerini, temel güçlerini,

sağlıklı yanlarını anlamaya yönelik bir girişim olarak da “pozitif psikoloji” kavramını ortaya atan bilim adamlarından biri olmuştur.

Seligman ve Csikszentmihalyi'e (2000) göre pozitif psikoloji alanı, öznel yaşantı değerleriyle ilgilidir. Bunlar; iyi oluş, memnuniyet, geçmişten doyum, gelecek için umutlu olma, iyimserlik ve şimdiki mutluluktur. Bireysel düzeyde pozitif psikoloji sevme ve çalışma kapasitesi, kişiler arası ilişkiler, estetik duyarlılık, sebat, özgürlük, açık görüşlülük, gibi olumlu özelliklerle ilgilidir. Grup düzeyinde ise olumlu medeni değerlerle ve bireyleri daha iyi vatandaş yapmaya götüren özelliklerle ilgilidir ki bu özellikler; sorumluluk, özgecilik, nezaket, ılımlık, iş ahlakıdır.

Pozitif psikolojinin konu alanında yer alan iyimserlik son yirmi yıldır dünyada ve Türkiye’de birçok araştırmacının dikkatini çekmektedir. İnsan yaşamındaki köklü değişiklikler diğer bilim dallarında olduğu gibi psikolojide de köklü değişikliklerin gerçekleştirilmesini zorunlu kılmıştır. Gelişen endüstri ve teknoloji nedeniyle günümüz insanı özgürlüğe ve yaşamının büyük bir bölümünü denetleyebilme şansına sahiptir. Yeniliklere, yaşamı kontrol edebilme şansına, geniş özgürlüklere rağmen insanlar yaşama uyum sağlamakta eskisine oranla daha çok zorlanmaktadır. Depresyona yakalanma oranı artmakta, intihar vakaları gün geçtikçe çoğalmakta, bireyler yalnızlaşmaktadır.

Karmaşıklaşan yaşam koşullarının algılanması insanların bakış açıları ve kişilerin sahip olduğu kişilik özelliklerine göre değişmektedir. Örneğin; olaylara olumlu bakış açısıyla bakan bir birey sorunlarının üstesinden rahatlıkla gelebilirken, bunun aksine olaylara olumsuz bakış açısıyla bakan bir birey sorunlarının üstesinden gelememektedir (Balcı ve Yılmaz, 2002).

Scheier ve diğerleri (1999) iyimserliği olabileceklerin en iyisini umma eğilimi olarak tanımlamıştır. Onlara göre, bireylerin karşılaştıkları sorunlarda takındıkları tavırlar genellenmiş beklentileri ile ilgilidir. İyimserlik, bu genellenmiş olumlu beklentilerdir.

Seligman iyimserliğin yıkıcı olmayan, esnek düşünce biçimi olduğunu savunur. İyimserliğin düşünme ile oluşan bir kavram olduğunu ve sonradan kazanıldığını öne sürer. Seligman’a göre iyimserlik bireyin kendisine olumlu şeyler söylemesinden ibaret değildir. Önemli olan bireyin başarısız

olduğunda hissettikleri ve olumsuz düşüncelere kapılmama çabasıdır (Balci ve Yılmaz, 2002; Seligman, 1990/2007).

İyimserlik deneyimle ilgili değerlendirmelere bağlıdır. Beklentiler bireylerin iyimser ve kötümser tavır takınmalarında önemli rol oynamaktadır. Bu noktadan bakıldığında bireyler davranışlarını, hedeflerine göre biçimlendirirler. Bireyler ulaşılabilir hedefler amaçladıklarında kararlı ve olumlu tavırlar sergilerlerken, ulaşamayacakları hedefler amaçladıklarında daha az kararlı ve daha az olumlu tavırlar sergilerler. İyimser bireyler sonuçlara ilişkin daha olumlu beklentilere sahip olduklarından karşılaştıkları zorlukları aşmak için çaba harcarlar. Kötümser bireyler ise sonuçlara ilişkin olumsuz beklenti içindedirler ve zorlukları aşmak için çaba harcamazlar (Jackson, Weiss, Lundquist ve Soderlind, 2002).

Hart ve Hittner'e (1995) göre hayata iyimser bir bakış açısıyla bakmak, bireyleri umutsuzluktan ve depresyondan korur. İyimserlerin bu farklı bakış açıları, onların hayata karşı tepkilerini önemli ölçüde etkilemektedir. İyimser kişiler başarısızlıklarını değiştirebilir bir nedene bağlayıp bir sonraki denemelerinde başarılı olacaklarına inanırlar. Kötümser bireyler ise başarısızlığın nedenini kendilerinde bulup, değiştiremeyecekleri sabit bir özelliğe atfederler ve bu karmaşa içinde depresyona doğru sürüklenirler.

Seligman ve Csikszentmihayli'e (2000) göre; fiziksel ve ruhsal sağlığın anahtarı iyimserliktir. Günümüz insanı yoğun stres altında mutsuzdur ve yaşamdan doyum sağlayamamaktadır. Bunun sonucunda da depresyon gibi psikolojik bozukluklarda çok büyük artış olmuştur. Bu durumun nedenlerini; insanların kendilerini sürekli daha zengin insanlarla kıyaslamaları, günümüz kültüründe başarının parayla ölçülmesi, manevi değerlerin geri planda kalması, insanların ne kadar çok paraya, maddi zenginliğe sahip olurlarsa olsunlar tatmin olamamaları ve daha çoğunu istemeleri (ticari kurumlar çıkarları gereği insanları daha çoğuna sahip olmaya özendirilmektedir.) biçiminde sıralamışlardır. Böylece insanlar zamanlarının tamamına yakını, zenginliği elde etmek ve sürdürmek için harcamakta, yaşam doyumunu için gerekli olan dostluğa, sevgiye, aşka, okumaya zaman bulamamaktadırlar. Ona göre bu noktada psikologların amacı bireylerin kendilerine dönük seçenekleri bulmalarına yardım etmek olmalıdır. Bu seçeneklerden biri de yaşama karşı olumlu bakış açısı geliştirmek yani, iyimserliktir.

İyimser bireyler karşılaştıkları zorlukların bir şekilde olumlu sonuçlanacağına inanırlar bu süreçte de genellikle olumlu duygular geliştirirler. Böylece iyimser bireyler mutluluk hallerine kolayca döner ve zorluklarla mücadele ederler. Kötümser bireyler ise karşılaştıkları zorlukların olumsuz bir şekilde sonuçlanacağına inanırlar. Bu düşünce onları daha karmaşık ve istenmedik duygularla mücadele etmek zorunda bırakır. Bu nedenle iyimserlik hedeflere ulaşmada, yaşama uyum sağlamada, hastalıkların üstesinden gelmede işlevsel bir yoldur (Scheier ve Carver, 2003).

Bireyler ailelerine, kendilerine, diğer insanlara, geleceğe, okula ve daha birçok farklı alana yönelik belli algılar benimsemektedirler. Türküm (1999) iyimserliği olumsuz olaylardan daha çok olumlu olayları algılamaya ilişkin temel eğilim olarak açıklamaktadır. İnsan çevredeki uyaranlar için pasif bir alıcı değildir, nesnelere, kişileri ve olayları kendine özgü bir biçimde algılayan, yorumlayan bunları yeniden yapılandıran, anlamlandıran ve buna uygun olarak tepkide bulunan aktif bir varlıktır (Öğülmüş ve Çok, 1996).

Birey algılama anında, içinde bulunduğu durumdan beklentilerini, geçmiş yaşantılarını, diğer duyu organlarından gelen başka duyularını değerlendirir. Bireyin davranışları kendi algı ve deneyimlerini yorumlamasına bağlıdır (Cüceloğlu,1996). Kısacası davranış kişinin karşılaştığı durumu algılamasına ve bu durumu kendi amaçları açısından yorumlamasına bağlıdır. Öğrenme bu belirtilen algı ve yorumdaki değişimdir (Yeşilyaprak, 2006). Bu nedenle öğrenmeyle meydana gelen algı değişikliği davranış değişikliğini de beraberinde getirmektedir. Bireyin geçmiş ve şimdiki algısı kendisini, diğerlerini ve dünyayı anlamlandırmasını sağlar. Algısal psikolojiye göre bireyin davranışlarını anlamak için bireyin algılarını, yorumlarını ve deneyimlerini anlamamız gerekir (Fidan, 1985).

Bu bilgiler ışığında bireylerin hayatlarının önemli bir kısmını geçirdikleri okul ve okulu nasıl algıladıkları önem kazanmaktadır. Okul insanların öğrenci, öğrenci velisi, yönetici ya da vatandaş olarak yaşamlarının hemen hemen her döneminde değişik yollarla etkileşimde buldukları önemli bir kurumdur. Tarihsel süreç içerisinde toplumsal bir kurum olarak ortaya çıktığı günden bu yana, yapısı ve işlevleri değişime uğramış olsa bile, okul günümüzde de insan yaşamına yön veren en temel kurum olma özelliğini

korumaktadır. Okul kendine özgü yapısı, amaçları ve işlevleri olan bir örgüttür, ailenin yanı sıra, çocukların ve gençlerin toplumsallaşmasında önemli roller üstlenen bir kurumdur; okulun; toplumsal yaşamın karmaşık yapısını basitleştirmek, çocukları ve gençleri tehlikelerden korumak, toplumsal yaşamda gözlenebilen dengesizlikleri en aza indirmek gibi işlevleri vardır (Öğülmüş ve Çok, 1996). Akey'e (2006) göre ise okul öğrencilerin aidiyet ve yaratıcılık duygularını arttıran aynı zamanda onları yetişkinlerin dünyasına hazırlayan bir kurumdur. Çocuklara ve gençlere bir yandan bilgi ve beceri kazandırarak, diğer yandan toplumsal roller, normlar ve değerler aşılıyarak toplumun sürekliliğini ve gelişimini sağlamakla görevlidir. Tüm bu ifadeler yetişkinler tarafından yapılan tanımlamalardır. Okulun çocuklar için değil de yetişkinler için neler ifade ettiğini göstermektedir (Öğülmüş ve Çok, 1996).

Öğrenciler kendilerine özgü duygu düşünce ve beklentileriyle okulu yetişkinlerden daha farklı algılamaktadırlar. Bu farklılık nedeniyle okula karşı beklenenden farklı tepkiler geliştirebilirler. Öğrencilerin okul yaşamı hakkındaki bilgileri, öğretmenler, diğer öğrenciler ve program hakkında oluşturdukları yargılar birbiriyle aynı değildir (Furlong, 1984). Bu anlamda öğrencilerin okulla ilgili görüşlerinin ortaya koyulması eğitime katkı sağlamak açısından önemlidir.

Anaokulundan üniversiteye kadar bir birey hayatının üçte birini okulda geçirmektedir. Bu anlamda okulun görevi öğrencilerin zamanlarını anlamlı bir biçimde geçirmelerine ve bunu hissedebilmelerine yardımcı olmaktır. Bunun yanında okul yaptıklarıyla ve öğrettikleriyle gençlere yaşam boyu işlerine yarayacak bilgiler vermelidir, gençler de buna inanmalıdır. Bu kapsamda yapılan araştırmalar; okulun; öğrenci aktiviteleri, öğrencilerin ilgileri ve güdülenmeleri üzerinde durması gerektiğini ortaya koymuştur. Akey (2006) öğrencilerin, öğretmenlerini, ailelerini ve arkadaşlarını olumlu algılamalarının onların okula yönelik güdülenmelerini arttırdığını belirtmiştir. Anderson ve Strander (2004) öğrencilerin okula yönelik algılarını; dört farklı açıdan ele almıştır; öğrenciler okul etkinliklerini nasıl algılamaktadır, öğrenciler okuldaki rollerini nasıl algılamaktadır, öğrenciler öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkilerini nasıl algılamaktadır.

Okulu ve geleceği olumlu algılayan öğrenciler, okulda karşılaştıkları problemlerle etkin bir biçimde başa çıkmaktadırlar. Koşulları değiştirilebilir olarak algılamakta, karşılaştıkları zorlukları fırsat olarak değerlendirmektedirler. Bu değerlendirmeler de onların iyimser bireyler olduklarını göstermektedir. İyimser öğrenciler dünyaya, doğaya, okula daha farklı ve olumlu bakan öğrencilerdir. Öğrencilerin iyimserlik eğilimi; bireylerin içinde yaşadıkları kültür, yaşları, kullandıkları başa çıkma stratejileri, buldukları Sosyoekonomik düzey, eğitim gibi değişkenler nedeniyle farklılaşmaktadır. İyimser bireylerin sosyal ilişkilerindeki derinlik ve kapsam onların hayata bakışlarını daha olumlu hale getirmektedir. Kendine ve çevresine duyduğu sevgi, hoşgörü ve sorunları açıklama tarzı bu bireylerin önemli özelliklerinden biridir (McGinnis, 1998). İyimserlik düzeyi yüksek öğrenciler de okulu diğer öğrencilere göre daha olumlu algılayacak, okulda karşılaştığı sorunları çözülebilir görececek ve daha üretken olacaklardır.

Bu araştırmanın problemini, İlköğretim okulları 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin iyimserlik düzeyleri ile okula ilişkin algılarının karşılaştırılması oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin iyimserlik düzeylerini ve okula ilişkin algılarını saptamak ve bu değişkenleri karşılaştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlköğretim öğrencileri, İyimserlik Ölçeği'nden elde ettikleri puana göre nasıl bir dağılım göstermektedirler?
2. Öğrencilerin İyimserlik Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin İyimserlik Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar, eğitim gördükleri sınıflara göre farklılaşmakta mıdır?
4. Farklı nitelikteki okullarda (A, B, tipi ilköğretim okulları) öğrenim gören öğrencilerin İyimserlik Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar farklılaşmakta mıdır?

5. Öğrencilerin Okul Algısı Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

6. Öğrencilerin Okul Algısı Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar, eğitim gördükleri sınıflara göre farklılaşmakta mıdır?

7. Farklı nitelikteki okullarda (A, B, tipi ilköğretim okulları) öğrenim gören öğrencilerin Okul Algısı Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar farklılaşmakta mıdır?

8. İlköğretim öğrencileri Okul Algısı Ölçeğinin alt maddelerinden aldıkları puanlara göre nasıl bir dağılım göstermektedirler?

9. Cinsiyetlere göre öğrencilerin a) okulla ilgili duyguları b) okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceleri c) öğretmenlere ilişkin düşünceleri d) okuldaki demokrasi ve kurallara ilişkin düşünceleri e) derslere ilişkin düşünceleri arasında anlamlı fark var mıdır?

10. Öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflara göre a) okulla ilgili duyguları b) okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceleri c) öğretmenlerine ilişkin düşünceleri d) okuldaki demokrasi ve kurallara ilişkin düşünceleri e) derslere ilişkin düşünceleri arasında anlamlı fark var mıdır?

11. Farklı nitelikteki okullarda (A, B, tipi ilköğretim okulları) öğrenim gören öğrencilerin a) okulla ilgili duyguları b) okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceleri c) öğretmenlerine ilişkin düşünceleri d) okuldaki demokrasi ve kurallara ilişkin düşünceleri e) derslere ilişkin düşünceleri arasında anlamlı fark var mıdır?

12. Öğrencilerin iyimserlik düzeyleriyle a) okulla ilgili duyguları b) okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceleri c) öğretmenlerine ilişkin düşünceleri d) okuldaki demokrasi ve kurallara ilişkin düşünceleri e) derslere ilişkin düşünceleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Önem

İlköğretim öğrencilerinin okulu algılamalarının incelenmesi ve okulla ilgili olumlu algılar geliştirilmesinin de iyimserliğin önemini fark edilmesi açısından bu çalışma önemlidir.

Yapılan çalışma pozitif psikolojinin bir terimi olan iyimserlikle, ilköğretim öğrencilerin okula yönelik algılarının ilişkilendirilmesi nedeniyle de önemlidir.

Bu araştırmada ele alınan kuramsal bilgiler ve elde edilen bulgular, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin programlanması ve uygulanması çalışmalarında öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine destek verme bağlamında yol gösterici ve yarar sağlayıcı olması açısından önemlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada elde edilen bulgular, 2007- 2008 eğitim öğretim yılında, Ankara ilinde bulunan farklı türdeki (A, B, tipi) ilköğretim okullarına devam eden 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine genellenebilir.

Tanımlar

İyimserlik: Bireyin yaşamında olumlu olaylar olacağına ilişkin genellenmiş beklentilerdir.

Okul algısı: Öğrencilerin okulla ilgili görüşleridir.

Okul tipi: Milli Eğitim Bakanlığının okul tipi belirleme formuyla okullardan aldığı bilgilerin sayısal puanlamaya dönüştürülerek ilköğretim okullarının A, B ve C tipi olarak sınıflandırılmasıdır. (C tipi okullar 1., 2., 3., 4., 5. sınıfların birleştirilmesinden oluşmaktadır. Bu nedenle araştırmaya alınmamıştır.)

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde iyimserlikle ve okul algısı ile ilgili kavramlar tartışılmış yurt içi ve yurt dışında durumu içeren ilgili araştırmalardan edinilen bilgiler sunulmuştur.

İyimserlik

Sosyal bir varlık olarak insan çevresindeki diğer insanlara bağımlı olarak dünyaya gelir. Yaşama karşı çaresizdir, basit birkaç refleksle dünyaya gelen insanoğlu karmaşık yaşam koşullarına tutunmak zorundadır. Seligman(1990/2007) çaresizliği insanların yapmayı seçtiği hiçbir şeyin olanları etkilemediği durum olarak tanımlamaktadır. İnsanın tek başına yaşamını sürdürmesinin mümkün olmadığı dönem ile son yılları arasındaki uzun dönem çaresizlikten kurtulup kişisel denetimini kazandığı dönemdir. Kişisel denetim ise çaresizliğin tam tersi olarak kişinin istemli eylemleriyle bir şeyleri değiştirme yeteneğidir. Bu yeteneğin kullanıldığı geniş alanda, eylemler kişinin kendi denetiminde olabilir, kişiyi başkalarının denetiminde ya da denetimsiz bir durumda da bırakabilir. Bu eylemler yaşamın nasıl sürdürüldüğünü, diğer insanlarla nasıl ilişki kurulduğunu, seçme özgürlüğünü tüm yönleriyle içerir. Yaşamın bu alanıyla ilgili düşünme biçimi, olaylar üzerindeki denetimi azaltabilir ya da arttırabilir. Bunun nedeni düşüncelerin yalnızca olaylara verilen tepkiler olmaması aynı zamanda onları yönlendirebilmesidir (Seligman, 1990/2007). Birey yaşamını sürdürürken farklı insanlarla, olaylarla ve olgularla karşılaşır. Karşılaştığı her yeni yaşantıyla birey çevresini ve kendini değerlendirmeyi öğrenir. Bireyler

karşılaştıkları bu karmaşık yaşantılara kimi zaman uyum sağlar, kimi zaman ise uyum sağlamakta zorlanır. Ancak her birey çevresini algılamak, karşılaştığı sorunları çözerken, kendine özgü yöntem ve yaklaşımlar geliştirir. Aynı zamanda gelecekte karşılaşması muhtemel yaşantılarla ilgili beklentiler de oluşturur.

Bireyin yaşamı boyunca elde ettiği kazanç; olayları değerlendirme ve yorumlama biçiminin sürekli değişmesi ve onu yeni açılımlara sürüklemesi olarak tanımlanabilir. Bu açılımlar sayesinde birey kendini, geçmişini, gelecekte yapmak istediklerini tanımlama gayreti içerisine girer. İlişkilerinde, çevresini algılamada, ideallerine ulaşmada ve sorunları çözmede belirli yöntemler ve yaklaşımlar geliştirir (Gençtan, 2002). Bu yöntem ve yaklaşımlar bireylerin sorunlarla başa çıkabilme stratejilerini belirlemektedir. Gelecekte karşılaşacakları olayları değerlendirirken, geleceğe umutla bakabilmek adına olayların kendileri lehine olacağı düşüncesine kapılırlar ve var olan bilgiyi olumlu yönde çarpıtılarak algırlar. Bu algılama bireylerin hayata daha sıkı tutunmasını sağlar (Carver ve Scherier, 2003; Türküm 1999; Fischer ve Leitenberg 1986). İnsanların gelecekle ilgili beklentilerini yorumlarken var olan bilgiyi olumlu yönde çarpıtılarak algılamaları pozitif psikoloji akımının bir kavramı olan iyimserliktir.

İyimserlik kavramını psikolojiye kazandıran bilim adamlarından biri olan Seligman iyimserlik kavramına öğrenilmiş çaresizlik deneyleriyle ulaşmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik deneyleri Solomon'un laboratuvarlarında gerçekleşen "aktarım" deneylerinin Seligman tarafından incelenmesi ve yorumlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Aktarım deneylerinde Solomon ve arkadaşları köpeklere günler boyunca yüksek ses ve kısa şoklar vermişlerdir. Deneyin asıl amacı önce ses sonra hafif kısa şok verilen köpeklerin daha sonra nötr bir sesle şoku eşleştirmelerini sağlamaktır. Böylece köpeklerden sesi duyduktan sonra şok tepkisi vermeleri beklenmektedir. Daha sonraki aşamada köpeklerin alçak bir bölmeyle ayrılan bir kutuya alınması, daha önce sese vermeyi öğrendikleri tepkiyi kutuda verilen seslere vermeleri ve alçak engeli atlamaları planlanmıştır. Deneyin sonucu başarılı olduğunda ise bilim adamları duyuşal öğrenmenin farklı ortamlara aktarılabilceği kanıtlanmış olacağı ön görülmüştür. Deneye başlamadan önce daha önce şok ve ses verilmiş olan köpeklere şoktan kaçmak için engeli atlamaları öğretilmek istenmiştir. Bu

edim köpekler için genellikle öğrenilebilecek bir edimdir, ancak deney sırasında laboratuardaki köpekler şoktan kaçmamış yere yatarak inleme tepkisi vermişlerdir. Bu nedenle köpeklerden asıl istenen ve deneyin amacı olan seslerle şoku farklı ortamlarda birleştirme aşamasına geçilememiştir (Maier ve Seligman 1976; Seligman, 1990/2007).

Seligman (1990/2007)'a göre bu durum öğrenilmiş çaresizliğin köpeklere öğretilmesiyle açıklanabilir. Deneyin başında istemsiz olarak köpeklere çaresizlik öğretilmiştir, çünkü klasik koşullanma sürecinde köpekler mücadele etsin ya da etmesin şoka maruz bırakılmıştır. Böylece köpekler yaptıkları tüm davranışların onları amaca ulaştıramayacağı gibi karmaşık bir duyguyu yani öğrenilmiş çaresizliği öğrenmişlerdir.

Daha sonraki yıllarda Seligman'ın dikkat çektiği öğrenilmiş çaresizlik konusuyla ilgili birçok deney yapılmıştır. Bu deneylerin tümünde biçimsel olarak üç grup denek kullanılmıştır. Birinci gruba sonlandırabilecekleri ses, şok, gibi uyarıcılar verilmiştir. İkinci gruba verilen uyarıcı birinci gruba bağlanmıştır ve deneklerin uyarıcıyı kontrol etmek için yaptıkları hiçbir edim onları amaca ulaştırmamıştır. Üçüncü gruba ise şok verilmemiştir. Seligman birinci gruptaki denekleri; davranışı denetleyebilen denekler, ikinci gruptaki denekleri ise tepkileri işe yaramayan denekler olarak tanımlamaktadır. Deneyde beklenen sonuç ise birinci gruptaki deneklerin engeli aşarak istenen amaca ulaşması, ikinci grubun ise eylemsiz kalmasıdır. Öğrenilmiş çaresizlik deneylerinin başlangıcını oluşturan Seligman'ın öğrenilmiş çaresizlik deneyi yukarıda ifade edildiği gibi kurgulanmış ve köpekler üzerinde uygulanmıştır. Birinci gruptaki köpeklere kontrol edebilecekleri bir şok verilmiş, ikinci grupta bulunan köpeklerin maruz bırakıldığı şok birinci gruba bağlanmış, üçüncü gruba ise şok verilmemiştir. Daha sonra köpekler kolayca atlayabilecekleri bir engelin bulunduğu ve atlama davranışının şoktan kaçma yolu olduğu bir düzeneğe konulmuştur. Deneyin sonucunda şu genellemelere ulaşılmıştır. Birinci gruptaki köpekler engeli aşip şoktan kaçabileceklerini fark etmişlerdir. Şok verilmemiş olan üçüncü gruptaki köpeklerde engeli aşip şoktan kurtulabilmişlerdir. Şok alan ikinci gruptaki köpekler ise diğer tarafa geçmemiş, aldıkları şoka rağmen kutuda yatma davranışı göstermişlerdir. Üç tekrarı yapılan deneyin sonucunda ikinci grupta bulunan sekiz köpekten altısı pes edip oturma davranışı sergilemiş, birinci gruptaki deneklerin tümü engeli

aşmıştır. Araştırmanın sonucunda Seligman hayvanların eylemlerin işe yaramaz olduğunu öğrenebilecekleri ve bunu öğrendiklerinde pasif duruma geçecekleri sonucuna ulaşmış ve öğrenmenin her zaman ödül ve ceza yoluyla gerçekleştiği önermesini çürüttüğünü vurgulamıştır ((Maier ve Seligman 1976; Seligman, 1990/2007).

Hiroto (1974) öğrenilmiş çaresizlik deneylerini insanlar üzerinde denemiştir. Laboratuarda bir grup insana yüksek sesi kapatma görevi verilmiştir. İlk gruptaki deneklerin yaptığı hiçbir davranış sesi kapatmaya yeterli olmamıştır. İkinci grupta bulunan bireylerin ise yaptığı doğru davranış sesi kapatmaya yeterli olmuştur. Üçüncü gruba ise ses verilmemiştir. Daha sonra deneklerin tümü hışırtı sesi verilen ancak ellerini duvara dayadıklarında sesin kesildiği bir odaya götürülmüşlerdir. Birinci gruba hışırtı sesi verilmiş ve gruptaki her üç kişiden ikisi sese pasif kalarak kenarda oturmuşlardır. Diğer gruptaki deneklerin pek çoğu sesi kesmeyi denemiş ve başarılı olmuşlardır.

Seligman (1990/2007) Hiroto'nun insanlar üzerinde yapılan öğrenilmiş çaresizlik deneyini değerlendirirken, deneyin bazı yönlerinin eleştirildiğini vurgulamıştır. Hiroto'nun deneyinde şok almayan her on kişiden birinin deney sırasında her hangi bir davranışta bulunmadığını belirtilmiştir. Deneyin sonucu açıklandığında bu durum deney için bir zayıf nokta olarak görülmüştür. İnsan deneklerinin üçte birinin neden hiçbir zaman çaresiz duruma gelmediğini, çaresiz olanlardan bazılarının ise kısa sürede eski hallerine döndüklerini, diğerlerinin ise ısrarla çaresiz davranışlar sergilediklerini gözlemlemişlerdir. Bazı denekler ise çaresizliği öğrenmemiş olmalarına rağmen çaresizlik davranışları sergilemişlerdir. Seligman bu durumun nedenini açıklamak için başlarda deneklerin benlik saygıları ve problemi açıklama nedenleri üzerinde durmuştur. Daha sonra Seligman değerlendirmelerini insanların başlarına gelen kötü olayları nasıl açıkladıkları noktasında yoğunlaştırmıştır. Uzun süre devam eden çalışmalardan sonra ise Seligman çaresizliğe kapılmayan bireylerin sahip oldukları özellikler üzerinde durmuştur. Başlarına gelen küçük ya da büyük aksiliklerin nedenleri hakkında bireylerin düşünme tarzları, başarısızlık nedenlerini açıklama alışkanlıklarına yoğunlaşmıştır. Seligman'a (1990/2007) göre bireylerin olayları açıklama tarzı onların olaya yaklaşımını, güdülenmelerini, alternatif

çözüm yolları arayışlarını etkileyecektir. Seligman açıklama tarzlarını üç boyutta ele almaktadır. Bunlar; kalıcılık, yaygınlık ve kişileştirmedir.

Kolayca pes eden kötümser bireyler başlarına gelen kötü olayların nedenlerinin kalıcı olduğuna inanırlar, çaresizliğe karşı direnen iyimserler ise kötü olayların nedenlerinin geçici olduğuna inanırlar. İyimser bir insan, kötü olayların nedenlerinin duruma özgü olduğuna iyi olan olayların yaşamındaki pek çok şeyi zenginleştireceğine inanır. Kötümserler ise iyi olayların özgül nedenleri olduğuna, kötü olayların ise evrensel nedenleri olduğuna inanırlar. Kötümser bireyler başarısızlıklarını kişileştirirler. Bu bireylerin benlik saygıları düşüktür. Sorunları kişiselleştirmeyen ve olaylara neden olarak dışsal olayları gösteren bireyler ise, bu olaylar karşısında benlik saygılarını yitirmezler (Gillham, Shatte, Reivich ve Seligman, 2000).

İyimserliğin Tanımı

İyimserlik olaylara iyi tarafından bakabilme ve gelecekte iyi sonuçların olacağını umma eğilimi ya da durumudur (American Heritage Dictionary).

Daco (1989) iyimserliği yaşama karşı olumlu duygular besleme, yüksek moral hissi, etkili bir problem çözebilme yeteneği, akademik ve mesleki başarı, sağlıklı ve uzun yaşam sırrı, depresyona yakalanmamak için önemli bir yol olarak değerlendirmiştir. Kötümserliği ise depresyon, edilgenlik, başarısızlık, sosyal yetersizlik, hastalık ve ölümün bir yansıması olarak kabul etmiştir.

Scheier ve diğerleri (1999) iyimserliği olabileceklerin en iyisini umma eğilimi olarak tanımlamıştır. Ona göre, insanların günlük yaşantılarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili bir ön yaşantıları olmayabileceğinden, böyle durumlarda insan davranışlarındaki genellenmiş beklentiler önemlidir. İşte bu genellenmiş beklentilerin olumlu olması ise iyimserliktir. Bir başka deyişle birey genellenmiş beklentiye sahipse, herhangi bir durumda sonucun iyi olacağına inanacaktır. Scheier iyimserlikle, kişisel kontrolü birbirinden ayırmıştır. Kişisel kontrol kavramında bireylerin gelecekte gerçekleşecek planlarla ilgili beklentilerde becerinin önemli olduğunu, iyimserlik kavramında ise gelecekle ilgili olumlu beklentilerin beceriden bağımsız geliştiğini

vurgulamıştır. Daha sonraki yıllarda Scheier ve Carver (2003) iyimserliği; içinde yaşanan durum ve koşullardan bağımsız olarak, sürekli ve tutarlı biçimde kişinin yaşamında olumsuz sonuçlar yerine olumlu durumlarla karşılaşma eğilimi olarak tanımlamışlardır.

İnsan yaşam boyu stres kaynağı oluşturan durumlarla karşı karşıyadır. İyimserlik, olumsuz olaylardan daha çok olumlu olayları algılamaya ilişkin temel eğilim olarak açıklanmaktadır (Türküm, 1999). Seligman'a göre iyimserlik ya da kötümserlik düşünme tarzıyla yakından ilgilidir. Seligman öğrenilmiş iyimserlik kavramıyla bireylerin olayları açıklama tarzlarının, nedenlemelerinin değiştirilebileceğini savunmuştur (Balcı ve Yılmaz, 2002).

Çağımızda maddi kaygılar ve tüketim insanları fazla harcamaya yöneltmekte ve insanlar yaşamdan doyum alamamaktadır. Manevi değerler göz ardı edilmekte ve böylece birey depresyona sürüklenmektedir. Ancak depresyona yakalanmayan ve tüm olumsuz şartlara rağmen gelecekle ilgili olumlu duygular besleyen bireylerin varlığı da unutulmamalıdır. Bu bireylerde var olan olumlu özellikler araştırılmaya değerdir (Keyes ve Haidt, 2003).

Bireyler kendilerini iyi hissettikleri oranda mutlu ve doyumlu bir yaşantıya sahip olabilirler. Fakat kendilerini iyi hissetme durumu, iyimser düşünme özelliği kişiden kişiye değişiklikler göstermektedir (Scheier, Carver 1992). Fakat genel olarak iyimser insanlar bir problemle karşılaştıklarında bunu bir fırsat olarak değerlendirirken kötümser insanlar sadece problemi görmektedirler (Balcı ve Yılmaz, 2002). Seligman (1990/2007) iyimserlerin sorunlarla karşılaştıklarında bunları hep değiştirilebilir ve kontrol edilebilir nedenlere bağladıklarını saptamıştır, ancak kötümserlerin sorunları değiştirilemez nedenlerle açıkladıklarını savunmuştur.

İyimserlik gelecekle ilgili iyi şeyler olmasına yönelik beklentilerdir, deneyimle ilgili değerlendirmelere bağlıdır. Ayrıca grup ve bireysel açıdan iyimser düşünceler farklılık göstermektedir. Beklentiler bireylerin iyimser ve kötümser tavırlarında önemli rol oynamaktadır. Bu noktadan bakıldığında bireyler davranışlarını, hedeflerine verdikleri değerle şekillendirirler. Bireyler ulaşılabilir hedefler amaçladıklarında daha kararlı ve olumlu kararlar sergilerlerken, ulaşamayacak hedefler benimsediklerinde daha az kararlı olurlar. Buna benzer sonuçlar iyimser ya da kötümser bireylerde de karşımıza çıkmaktadır. İyimser bireyler zorlukları aşmak için çaba harcarken,

kötümser bireyler zorluklardan çabuk yıllarlar ve çaba sarf etmezler (Jackson ve ark., 2002).

Genelde iyimserlik kişinin yeteneklerinden bağımsız olarak ortaya çıkan, iyi hareketler, olumlu bir tutum ya da huyu göstermek için kullanılır. Gerçekte pek çok kişilik kuramcısı iyimserliğin bir kişilik özelliği olduğunu, bir duygu durumu olmadığına dikkati çekmektedirler. Bu kuramcılara göre iyimserliğin doğuştan gelen bir mizaç olabileceği, bazı insanların ise doğuştan ne iyimser ne de kötümser oldukları ileri sürülmüştür (Dunavold, 1999; Seligman, 1990/2007). Diğer görüşe göre iyimserlik hem gerçekçi düşünceden, hem de yaşa uygun zorluklarla karşılaşarak bunlara hakim olma fırsatlarından kaynaklanmaktadır (Balcı ve Yılmaz, 2002).

Seligman gibi bazı araştırmacılar da iyimserliğin öğrenilebilen bir düşünme stili olduğu sonucuna varmışlardır. İyimser bir ebeveyne sahip olan çocukların iyimser olabilecekleri belirtilmiştir. İyimserlik ve umut çaresizlik ve umutsuzluk gibi öğrenilebilir. Her ikisinin temelinde de öz verimlilik yani kişinin hayatındaki olaylarla baş edebileceğine ve zorluklara göğüs gerebileceğine dair bir inancı vardır. Duygusal zeka açısından iyimser bir tutum, zorluklar karşısında kişileri kayıtsızlığa, umutsuzluğa ya da depresyona karşı koruyan bir tavidir. İyimser kişiler başarısızlığı değiştirilebilir bir nedene bağlar ve böylece bir sonraki denemelerinde başarılı olacaklarına inanırlar; kötümserler ise başarısızlığın nedenini kendilerinde bulup değiştiremeyecekleri, sabit bir özelliği atfederler (Goleman, 2005).

Seligman her ne kadar iyimserliğin kaynağı ile ilgili tartışmalarda sonradan öğrenilmiş olmasını savunsa da, olumlu ve olumsuz dünya görüşünün bir kaynağı olarak mizacı göz ardı etmemektedir. Bazı kişilerin doğasının olumlu ya da olumsuz yöne yatkınlık gösterdiği görüşünü savunmuştur. Fakat yaşam deneyimlerinin mizacı değiştirdiğini önemle vurgulayarak kuramını bu yönde zenginleştirmiştir. Bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları durumlarla baş etme yöntemleri bireylerin iyimser ve kötümser olmalarına göre değişiklik göstermektedir. Bu içinde buldukları durumlara iyimser bir yaklaşımla tepki veren bireylerin daha sağlıklı olduğuna ilişkin destekleyici veriler de bulunmaktadır. İyimserliğin temelinde kişinin zorluklarla baş edebileceğine duyduğu inanç öz verimlilik kavramı yer almaktadır.

Böylece kişi daha çok risk almaktan kaçmaz ve bunları fırsat olarak değerlendirir (Goleman, 2005; Seligman, 1998).

Murphy ve diğerleri (2000) iyimserliğin kendini düzenlemeden, öz kontrolden, kararlılıktan daha kapsamlı bir kavram olduğunu, tüm bu kavramların iyimserlik şemsiyesi altında toplandığını belirtmişlerdir. Bireyin sadece kararlılıkla olumlu sonuçlara varamayacağını bunun başka özelliklerle de desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Scheier ve Carver (2003) iyimserleri tanımlarken; iyimserler olabilecek sonuçların en iyisinin olmasını beklerler, ancak sonuçları etkileyen değişkenleri gerçekleştirmeleri gerektiğini de bilirler, bu nedenle oturup iyi şeylerin gökyüzünden gelmesini beklemezler ifadelerini kullanmışlardır. McGinnis (1998) ise iyimser bireyleri eyleme geçen bireyler olarak tanımlamaktadırlar. Onlara göre iyimser olan bireylerin iyimser olmaları için nedenler vardır. Onlar, bir şekilde sınırsız bir yetenek sahibi olduklarını, çok çalışkan olduklarını, çok şanslı olduklarını, önemli yerlerde tanındıklarını, ya da iyi sonuçların ortaya çıkması için kendilerine özgü birçok nedenin olduğuna inanırlar. Bu düşüncelerin verdiği güvenle iyimserler sorunları daha akıllıca ele alırlar ve ısrarla bir çözüm yolu bulup başarıya ulaşmaya çalışırlar, başarının kendiliğinden gelmeyeceğini bilirler. Kötümserler ise bunun tam tersi karmaşık ve olumsuz düşünceleri nedeniyle sorunlara şüpheli ve tedirgin yaklaşırlar, bu nedenle de başlangıçta bile olumsuz sonuçlara hazırdırlar (Carver ve Scheier, 2003; McGinnis, 1998) .

İyimserlik kavramı üzerinde yapılan araştırmalar arttıkça iyimserliğin tanımı farklılaşmakta ve çeşitlenmektedir. John ve McArthur (1998) iyimserliği; iyimserlik eğilimi ve iyimserlik hali olarak iki kavram şeklinde ele almıştır. iyimserlik eğilimi genellenmiş beklentilerin iyi yönde sonuçlanacağına yönelik inanç olarak tanımlanırken, iyimserlik hali bireyin her hangi bir durumla ilgili kötü yerine iyi şeyler olacağına yönelik beklentisi olarak tanımlanmaktadır. Kısacası iyimserlik eğilimi genellenmiş beklentileri ifade etmek için kullanırken iyimserlik hali özel durumlardaki beklentileri ifade etmektedir.

Yükleme yaklaşımı, bireyleri gerçekleşmiş olaylara getirdikleri karakteristik açıklama biçimleri ile tanımlamaktadır. Olumsuz bir sonucun; içsel, değişmez ve genel özelliklerle açıklanması kötümserliğin, dışsal,

değiştirilebilir ve özel nedenlerle açıklanması ise iyimserliğin belirtisidir. (Seligman 1990/2007).

Diğer bir yaklaşıma göre iyimserlik önemli anlarda olumlu sonuçların ortaya çıkabileceğine ilişkin genellenmiş ve yanlı beklentilerdir. İyimserlik kavramı farklı yaklaşımlarla açıklanabildiği gibi kendi içinde de farklı türlere ayrılmaktadır. Karşılaştırmalı iyimserlik kavramı bireyin olumlu ve olumsuz olayların ortaya çıkma olasılığına ilişkin çarpıtmalarını içerir. Bireyler genellikle olumsuz olaylarla karşılaşma olasılığını kendilerini için düşük bulurken, başkaları için yüksek bulabilirler. Bu bakış açısına göre bireyin iyimser olarak nitelendirilebilmesi için geleceğe yönelik algıladığı olumlu beklentinin nedenini bilmesine gerek yoktur. Önemli olan olumlu sonuçların ortaya çıkacağını düşünmesidir. Gerçekçi olmayan iyimserlik kavramı ise olumlu olayların olma olasılığının daha yüksek, olumsuz olayların olma olasılığını ise daha düşük algılama eğilimidir. Gerçekçi olmayan iyimserlik, olaylar üzerindeki kişisel hakimiyetin, olduğundan daha fazla algılanması olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin gelecekte olumsuz olaylarla karşılaşacağını düşünmesi ise gerçekçi olmayan kötümserliktir (Türküm,1999).

İyimserlik basit bir düşünce gibi görünse de aslında etkili bir iyimserlik, çalışma, anlayış ve pratik gerektirmektedir. Pasif iyimserlik tutumu bireyleri depresyon sırasında daha iyi hissetmelerini sağlasa bile bireyin yaşamında kalıcı etkiler yaratmaz. Pasif iyimserler yaptıkları pek çok şeyin iyi olduğunu, sorunların diğer insanlar ve kurumlar tarafından bir şekilde çözüleceğini bu nedenle çaba harcamanın gereksiz olduğunu düşünürler. Özetle pasif iyimserler olumlu düşünürler ancak eyleme geçmezler. Dinamik iyimserlik ise tersine, uygulamaya dönük bir iyimserliktir. Dinamik iyimserler düşüncelerini ve tecrübelerini diğer insanlardan daha farklı biçimde ifade edebilmektedirler. Olumlu düşünceleri onları bazı davranışlarda bulunmaya sevk eder ve davranışların sonuçlarını etkilerler. Dinamik iyimserler zorluk ve düş kırıklığından ziyade yeniden yapılanmaya odaklıdır. Beklentilerini zorlayan olaylar karşısında olayı kabullenir, onu gelişiminin bir parçası olarak görürler. Dinamik iyimserlik daha güçlü bir düşünme yapısı sağlar ve mutluluğu artırır, böylece kişisel amaçlara daha yakın adımlar atılmasını sağlar (More, 2006).

Daha öncede bahsedildiği gibi Seligman öğrenilmiş çaresizlikten hareketle öğrenilmiş iyimserlik kavramını geliştirmiştir ve öğrenilmiş iyimserliği öğrenilmiş çaresizliğin diğer ucu olarak kabul etmiştir. Seligman iyimserliğin anne, baba, öğretmen, medya ve diğerleri tarafından bireye aktarıldığını düşünmektedir. İyimser bireyler olayların nedenlerini açıklar ve bunları genellikle değiştirilebilir özelliklere atfederler böylece sorunlarla mücadele edebilme gücünü kendilerinde bulurlar. Bu tavrı da yetiştirdikleri nesillere aktarabilirler. Seligman, ailelerin çocuğa direk çözümleri verdiğini ve düşünme fırsatı vermediklerini, böylece çocuğun iyimser ve kötümser değerlendirmeleriyle ilgili geri dönütler alamadığını vurgulamaktadır. Çocukların yaşadıkları problemleri tanımlamalarına yardımcı olurken, değiştirilebilir özellikleri vurgulamak ve olumlu beklentiler içinde olmalarını sağlamak onlara iyimserliği öğrenmelerinde yardımcı olabilir (Seligman, 1990/2007).

Robins'e göre bilisel açıdan iyimserlik, içinde proaktif bir yapı taşımaktadır. Gerçektende iyimserlik ifadeleri mantıksallığa somut geçerliliklere dayandırılmaktadır. Mantıksallık ve somutluk bazı bilişsel aktiviteleri içermektedir. Bu aktiviteler alışkanlık ve öğrenme rotasının karşıtı bir özellik taşıyabilir (Balcı ve Yılmaz, 2002).

İyimser kişiler yaşanan gerçekler karşısında farklı durumlara göre farklı yöntemler kullanırlar ve onları başarılı kılan, bu farklı yöntemlerin toplamıdır. Onlara göre iyimserlik, her gün her şekilde her şeyin daha iyiye gittiğini ya da en kötü günlerin geride kaldığını söylemek değildir. Her iki durumu da bilmek ve tüm hataları ile yaşamdan zevk almaktır (Seligman, 1998).

İyimserlik ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri

İyimserler ve kötümserler genel başa çıkma eğilimleri açısından birbirlerinden ayırmaktadır.

Carver ve Scheier (1992) bir kriz döneminde iyimser ve kötümserlerin geleceğe yönelik tahminlerindeki bireysel farklılıkları araştırmıştır. Bu araştırmada bireylerin zor bir durumda gelecekle ilgili görüşlerinin olumlu ya da olumsuz olması araştırılmış ve krizle başa çıkma yöntemleri hakkında

daha fazla bilgi toplanması amaçlanmıştır. 59 tane 33-72 yaş göğüs kanseri hastayla yapılan araştırmada ilk aşamada iyimser ve kötümser kişilik özelliklerine sahip olanlarla bu durumla başa çıkanlar ve stresli olanlar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme hem kriz durumunun başlarında (ameliyat döneminde) hem de daha sonraki basamaklarında (ameliyat sonrası 3,6,12 ay) sonuçlar iyimserliğin stresle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. İyimserlikle aktif başa çıkma ve krizler yaşanmadan önce planlar yapma kategorileri bağlantılı bulunmuştur. Ayrıca iyimserlik bir başa çıkma yöntemi olan mizahla da ilişkili bulunmuştur. Bu olumlu korelasyonlara karşın iyimserlik ret etme ve geri çekilme gibi baş etme yöntemleriyle olumsuz korelasyon göstermektedir. Araştırma birçok farklı başa çıkma yönteminin stresli durumlarda iyimserliği farklı yönlerde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Daha sonra Carver'in yaptığı çalışma da çok boyutlu başa çıkma envanteri geliştirilmiştir. İnsanların stresli durumlarda gösterdikleri farklı tepki yollarını ölçmek için geliştirilmiştir. Araç 13 farklı ölçekten oluşmaktadır. Bu ölçeklerden 5 tanesi sorun odaklı başa çıkma (aktif başa çıkma, planlama, mücadele ederek bastırma aktiviteleri, bastırarak başa çıkma, eğitsel bir sosyal destek arama), 5 tanesi duygu odaklı başa çıkma (duygusal bir destek arama, olumlu yorumlama, kabullenme, inkar etme, dine yaklaşma), diğer 3 tanesi daha az kullanılan (duygulara odaklaşma, davranışsal geri çekilme, bilişsel geri çekilme) ölçekleridir. Daha çok bilgi edinmek amacıyla bu envanterle birlikte Yaşam Yönelim testi uygulanmıştır. Sonuçlar aktif başa çıkma ve planlamanın iyimserlikle pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Benzer sonuçlar olumlu yorumlama ve büyüme arasında da bulunmuştur. Sonuçlar ayrıca inkar etme ve davranışsal geri çekilme ölçekleriyle iyimserlik arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Carver ve Scheier, 2003).

Baş çıkma yolları ile ilgili bir model geliştiren Lazarus ve Folkman (1984) başa çıkmayı "stresli olay ya da durumların yol açtığı duygusal gerilimi azaltma, yok etme ya da bu gerilime dayanma amacıyla gösterilen bilişsel, davranışsal ve duygusal tepkilerin bütünü" şeklinde tanımlamışlardır.

Şahin ve Durak (1995) sorun odaklı başa çıkma yolları ile iyimserlik, duygulara odaklı başa çıkma yolları ile karamsarlık arasında anlamlı ilişkiler elde etmişlerdir.

Yapılan çeşitli çalışmalarda depresif belirtileri yüksek olan kişilerin stresli durumlarda daha çok duygulara odaklı başa çıkma yollarını tercih ettikleri ortaya konmuştur. Başka bir deyişle kişi bir olayla başa çıkabilmek için ne kadar fazla yol kullanabiliyorsa, o olaydan o kadar az etkilenecektir (Tuğrul, 2000).

Türküm'ün (2002) Folkman ve Lazarus'un modellerine dayalı olarak Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin geliştirilme çalışmalarını içeren araştırmasında başa çıkma davranışlarının "sosyal destek arama, soruna yönelme ve sorunla uğraşmaktan kaçma" biçiminde üç faktörde toplandığını göstermektedir. Sosyal destek arama ve soruna yöneltme alt ölçeklerinde kızlar lehine anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Geliştirilen diğer başa çıkma ölçeklerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve gelirle ilişkili olduğu bilinmektedir. Batı literatüründeki gerek ölçek çalışmalarında gerekse ilişkisel çalışmalarda erkeklerin sorun odaklı başa çıkmayı kadınlardan daha çok kullandıklarına ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Bu farklılık kültürel etmenlerden veya veri grubunun üniversite öğrencileri olmasından kaynaklanabilir. Bu çalışmada uygulanan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ile pozitif yöndeki ilişki ile umutsuzluğu ve problem çözme konusunda kişinin kendini yetersiz algılamasını yansıtan Problem Çözme Envanteri ile negatif yöndeki ilişkiler beklentiler doğrultusundadır (Türküm, 2002).

Birçok araştırmacı bireylerin hayatları üzerindeki kişisel kontrol algılarını psikolojik değerlendirmenin merkezinde tutmaktadır. Scheier ve Carver kişisel kontrol algısı ve iyimserliği birbirinden ayırmışlardır. Onlara göre kişisel kontrol algısı bireylerin sonuca ulaşmak için kişisel etkilerle yeterliliklerine yönelik beklentilerini yansıtırken, iyimserlik bireylerin sonuçları kontrol etmek için bireysel yeterliliklerine bakmaksızın istenen sonuçları elde etme kanısını yansıtmaktadır (Üstündağ, 1999).

İyimserlik ve Cinsiyet

Araştırmalar iyimserlik ve cinsiyet farklılıkları arasında birbirini tutmayan ilişkiler ortaya koymaktadır. Seligman cinsiyet ve iyimserlik arasındaki ergenlik dönemi öncesinde anlamlı bir ilişki saptamıştır. Seligman'ın

(1990/2007) çocuklar için geliştirdiği İyimserlik Ölçeği'nden kızlar ve erkekler farklı puanlar almışlardır. Kız çocukları erkek çocuklarına göre daha yüksek puanlar almışlardır.

Hoeksema (1987) depresyona yakalanma oranının kadınlarda daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Ölçümler ve tedavi istatistiklere dayanarak kadınların erkeklerden iki kat daha fazla depresyona yakalandığı bilinmektedir.

Seligman'ın araştırmalarından beklenen bulgular kadınların kötümserlik puanlarının erkeklere göre daha yüksek olması gerektiği yönündedir. Ancak elde edilen sonuçlar bunu göstermemektedir. Ancak çalışmada erkek çocukları kız çocuklarına göre depresyona daha yatkın bulunmuşlardır. Araştırmaya göre üçüncü sınıftaki erkeklerin %35'inin en az bir kez şiddetli depresyon geçirdiği kızların ise %21'inin depresyona yakalandığı ortaya koyulmuştur. Ergenlik dönemiyle yetişkinlik döneminde kadınların iyimserlikleri düşmektedir. Yetişkin kadınların erkeklere oranla depresyona daha sık yakalanmaları Seligman'ın bu düşünceye ulaştırmıştır ve kötümserliğinin kökenlerinin çocuklukta olmadığını, ergenlik ve sonrasında yaşananların depresyona neden olabileceğini düşünmüştür (Seligman 1990/2007).

Chang (1996) yaptığı bir araştırmada Asya kökenli Amerikalı erkek ve kadınlar arasında iyimserliğe ilişkin anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aydın ve Tezer (1991)'in Türkiye örnekleminde de cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır.

Üstündağ (1999)'un 37 farklı bölüm ve 5 fakülteden 345 üniversite öğrenciyle yaptığı araştırmada kişilik özelliklerinin kız ve erkek üniversite öğrencilerinin bedensel rahatsızlık belirtilerini yordamadaki rolü ortaya konmuştur. Araştırmada iyimserlik ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Açıkgöz (2006) tarafından üniversite öğrencilerinde beslenme alışkanlıkları ile öz yetkinlik algılamaları ve iyimserlik tutumları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan araştırmada, öğrencilerin cinsiyete göre öz yetkinlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını görülmüştür. Cinsiyete göre iyimserlik ortalamaları arasında ise, anlamlı bir fark olduğu

belirlenmiştir. Bu sonuca göre, erkek öğrencilerin iyimserlik düzeyleri kız öğrencilerin iyimserlik düzeylerine göre yüksek bulunmuştur (Açıkgöz, 2006).

Weinstein (1987) gerçekçi olmayan iyimserlikle ilgili çalışmalarında cinsiyet ve iyimserlik arasında bir ilişki bulamamıştır.

Aşan (1996) Türk üniversite öğrencileri ve yetişkinleri üzerinde yaptığı araştırmada bireylerin kendi geleceklerine ilişkin beklentilerinde cinsiyete ait farklılıklar gözlenmiştir. Yetişkin kadınların yetişkin erkeklere oranla ve her iki cinsiyetteki öğrencilere oranla daha olumlu oldukları saptanmıştır.

Khlek ve Lester (2006) yaptığı çalışmada Amerika ve Kuveytli üniversite öğrencilerinin iyimserlik ve kötümserlik düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırma da sadece Kuveyt örneklemin de cinsiyetle kötümserlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun nedenin de Arap toplumunun geleneksel yapısından kaynaklanan sorunlar ve geleneksel yetiştirilme tarzıyla günümüzdeki Arap toplumunda aktif olan kadın rolü arasında farklılık olduğu belirtilmiştir.

Güleri (1998)'nin yaptığı araştırma bulguları gençlerin kötümserlik ve iyimserlik düzeyleriyle cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

İyimserlik ve Yaş Grupları

Seligman ergenlik dönemi öncesinde çocukları aşırı iyimser olarak değerlendirmektedir. Çocuklar yetişkinlere göre çok daha yanlı bir açıklama tarzı geliştirirler. Onlara göre iyi olaylar sonsuza dek sürer ve buna çocuğun kendisi neden olmuştur. Çocuklara göre kötü olaylar tesadüfen olur, çabucak ortadan kalkar ve bir başkasının suçudur. Bunun nedeni çocukluk döneminde belirgin yaşanan umut etme yetisidir. Çocuklar sekiz yaşında kendilerine ait açıklama tarzı geliştirirler ve buda onların iyimser ya da kötümser olmalarını belirler. Seligman bu durumun nedenini doğanın çocukları sağlıklı bir şekilde ergenlik dönemine taşınması olarak tanımlar. Doğa çocukları sadece fiziksel değil psikolojik olarak da koruma eğilimindedir. Cinsiyetin iyimserlikle ilişkisi bölümünde de bahsedildiği gibi kadınlar için ergenlik döneminden sonra

iyimserlik lehine olumlu olan tablo olumsuzu dönüşmektedir (Seligman 1990, 2007).

Aşan (1996) çalışmasında insanların ülkelerinin gelecekleriyle karşılaştırıldığında kendi gelecekleriyle ilgili daha fazla olumlu beklenti içinde oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Orta yaşlı ve yaşlı yetişkin kadınların aynı yaş grubundaki erkekler ve her iki cinsiyetteki öğrencilere oranla daha olumlu bulunmuştur. Öğrenciler kişisel alana ait beklentilerinde yetişkinlerden daha olumluyken (sağlık, düşünsel gelişim ve maddi durum) yetişkinler ilişkisel alana ait beklentilerde (önem verilen insanlarla ilişkiler ve manevi, inanç) öğrencilerden daha olumlu bulunmuştur. İyimserliğin kişisel alana ait beklentilerle anlamlı ve doğru orantılı bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Aynı araştırma subjektif iyimserlik ve yaş birbirleriyle negatif ilişkili bulunmuştur. İnsanlar yaşlandıkça kendilerine ilişkin ve diğerlerine ilişkin beklenti farkları azalmaktadır. Yapılan çalışmada birçok farklı faktöre bağlı olarak yetişkinlerin öğrencilerden daha iyimser oldukları bulunmuştur.

İyimserlik ve Kalıtım

İyimserliği tanımlamaya çalışırken iyimserliğin kaynağı ile ilgili bazı sorular ortaya çıkmıştır. İyimserliğin kaynağını araştırmaya çalışan araştırmacılar iki farklı şekilde bu durumu ele almışlardır. Araştırmacılar, iyimserliğin bir kişilik özelliği mi yoksa sonradan öğrenilmiş bir kazanım mı olduğu sorularına yoğunlaşmıştır. Plomin ve diğerleri (1992) iyimserliğin ve kötümserliğin kalıtsal bir özellik olup olmadığını araştırmak için ikiz deneyleri yapmıştır. Yapılan bu çalışma da sonuçlar .25 ilişkili bulunmuştur. Fischer ve Leitenberg (1986) bireylerin iyimser olma nedenini iyimserliğin insan doğasında var olmasıyla açıklamış ve bunu çocuklar üzerinde yaptıkları iyimserlik çalışmalarıyla ortaya koymaya çalışmışlardır. Onlara göre iyimserlik insanın yaşamını sürdürebilmesi ve devam ettirebilmesi için gerekli olan temel duygulardan biridir.

Seligman (1998) iyimserliğin kökenlerini açıklarken çocukların açıklama tarzlarının üzerinde durmuş ve üç hipotez geliştirmiştir. Seligman'a göre annenin açıklama tarzı, yetişkinlerden gelen eleştirilerin türü ve çocukların

yaşamlarındaki krizler onların iyimserliği ya da kötümserliği öğrenmelerine neden olmaktadır. Seligman aynı zamanda kızlarda çocuklukta daha baskın görülen iyimserlik eğiliminin eleştirilerle, yapılan hatalara getirilen açıklama tarzlarıyla ergenlik döneminde ve ergenlik döneminden sonra kötümserliğe doğru bir eğilim gösterdiğini belirtmiştir.

İyimserliğin sonradan öğrenildiğini savunan bilim adamları kötümser bir tutum sergileyen ailelerin çocuklarının da kötümser olduklarını savunmuşlardır. Çocukların kötümserliği ve iyimserliği model alarak öğrendikleri düşünüldüğünde ailelerin bu durumla ilgili dikkatli davranmaları gerekmektedir. Çocukların kötümser olmalarını, sorunları açıklama tarzlarını onlara adapte sistemler bulunmaktadır (Seligman, 1990/2007).

İyimserliğe biyolojik açıdan yaklaşan araştırmacılar, hormonal yapının bireyde iyimserliği sağladığını dolayısıyla doğuştan gelen bir yapıyla bireyin iyimser olabileceğinin bu durumun bireyin bir tercihi olmadığını ya da bu durumu öğrenmediğini öne sürmektedirler. Onlara göre iyimserlik doğuştan gelen bir özelliktir. Seligman ise iyimserliğin ya da kötümserliğin değişken olduğunu bilişsel yapılandırma ile bireylerin olayları açıklama stillerini değiştirebileceğini öne sürmektedir (Gençoğlu, 2006; Seligman, 1990/2007).

İyimserlik ve Kültür

İyimserlik ve kötümserliğin kaynağı araştırılırken ortaya çıkan başka bir soru da iyimserliğin sonradan kazanılmış olmasıdır. Bu bağlamda araştırmacılar iyimserliğin kültürle ilişkisine yoğunlaşmışlardır. Bireylerin ait oldukları kültürel yapının iyimserlik ve kötümserlik durumlarını etkileyebileceğinden hareketle birçok çalışma yapılmış olsa bile kültürel etki henüz tam olarak ortaya koyulamamıştır. Chang (1996) Asya kökenli Amerikalılar ve Kafkasya kökenli Amerikalılarla yaptığı araştırmada Asya kökenli Amerikalıların Kafkasya kökenli Amerikalılara göre daha kötümser olduklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular ışığında araştırmacı kötümserliğin Asya kökenlilerin kültürlerine ait bir olgu olabileceğini ancak, Kafkasya kökenlilerin böyle bir duyarlılığı olmadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca Asya

kökenlilerin daha depresif oldukları ve kaçma ve sosyal geri çekilme gibi başa çıkma yolları kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Chang (2001) yaptığı başka bir araştırmada Asya kökenli Amerikalıların Beyaz tenli Amerikalılara oranla daha kötümser oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Asya kökenli Amerikalıların genel psikolojik sorunlarından daha çok şikayetçi oldukları depresif ve fiziksel sorunlarından şikayetçi olmadıklarını tespit etmiştir.

Gerçekçi olmayan iyimserliğin Japon ve Kanadalı lise öğrencileri üzerinde araştırıldığı bir araştırmada Weistein (1980), Kanadalıları gerçekçi olmayan iyimserlik göstermeye meyilli bulurken Japonları da çok yüksek oranda gerçekçi olmayan kötümserlik göstermeye meyilli bulmuştur.

Lee ve Seligman'ın (1997) yaptığı bir çalışmada Çinlilerin Çin kökenli Amerikalılara göre daha kötümser oldukları, Çin kökenli Amerikalıların da Amerikalılara göre daha kötümser olduklarını ortaya koymuştur. Çinlilerin daha az kendilerini suçladıklarını başarılarını diğer insanlarla ya da şartlarla özdeşleştirdiklerini ortaya koymuştur. Beyaz Amerikalıların ise Çinlilere Çin kökenli Amerikalılara göre başarılarında kendilerine yönelik değerlendirmeler yaptığı başarılarını kendileriyle ve kendi hatalarıyla özdeşleştirdiklerini ortaya koymuştur.

Kassinove ve Sukhodolsky (1995) Rus ve Amerikalı çocuk ve ergenlerin iyimserlik ve kötümserlik karşılaştırmalarında (10-18 yaş) Amerikalıların gelecekle ilgili daha iyimser olduklarını ortaya koyarken, Ruslarında daha global ve kişisel kaygılar taşıdıklarını ortaya koymuştur. Jeopolitik sorularda ise Rusların Amerikalılardan daha iyimser oldukları saptanmıştır.

Larsen ve diğerleri (1993) çalışmasında Amerikalı, Bulgar, Macar ve Norveçli üniversite öğrencileriyle çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda daha önceden sosyalizmle yönetilen ülkelerin katılımcılarının diğer katılımcılara göre yönetsel ve çevresel açıdan daha kötümser oldukları saptanmıştır.

Khlek&Lester (2006) yaptıkları çalışmada Amerika ve Kuveytli üniversite öğrencilerinin iyimserlik ve kötümserlik düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışmada Kuveytli öğrencilerin Amerikalı öğrencilere oranla daha az iyimser oldukları ve bunun tam tersi olarak daha fazla kötümser oldukları ortaya çıkmıştır. Kuveytli katılımcıların Amerikalı katılımcılara oranla

depresyon, obsesif kompulsif, ölüm kaygısı, ölüm ve kaygı obsesyon puanları daha yüksek bulunmuştur.

Norem ve Chang (2001) Amerikalıların diğer ülke insanlarına oranla daha fazla iyimser olduklarını ve bu durumun Amerikan toplumu tarafından desteklendiğini, bireysellik gibi iyimserliğin de değerinin arttırılmaya çalışıldığını öne sürmüştür, kültürün iyimser ya da kötümser olmayı şekillendirdiğini savunmuşlardır.

İyimserlik, Sosyoekonomik Düzey ve Eğitim

Kültürle ilgili yapılan çalışmalar araştırmacılara iyimserliğin sosyoekonomik düzeyle bağlantılı olabileceği hissini vermiş olabilir. Kağıtçıbaşı, Roberts ve Bengston gençliğin gelecek beklentisinde rol oynayan güvendiği dayanaklar değerlendirildiğinde, öncelikle gençlerin aile olanakları, eğitim-öğretim fırsatları, yetenek ve beceri düzeyleri üzerinde durulmuştur. Gençlerin yaşama bakış açısının ailenin sosyoekonomik düzeyi ile yakından ilişkisi bulunmaktadır (Güleri, 1998).

Carver, Scheier ve Bridges'in (1994) 168 kişi üzerinde yaptığı araştırmada eğitim ve iyimserlik arasında .29, yüksek gelir ve iyimserlik arasında ise .33 ilişki bulmuştur. yaptığı başka bir araştırmada ise iyimserlik ve eğitim arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Üst Sosyoekonomik Düzey ailelerinin çocuklarında başarı güdüsü, iç kontrole inanç, sosyal değişmeye yatkınlık ve iyimserlik gözlenirken, Alt sosyoekonomik Düzey ailelerden gelen gençlerden daha çok dindarlık, dış kontrole inanç, başarı ve gelecek beklentisinde kadercilik, düşük benlik algısı ve karamsarlık gibi özellikler gözlenmektedir (Güleri, 1998). Güleri'nin (1998) yaptığı araştırma bulguları düşük sosyoekonomik düzeyde olan işçi gençlerin, üniversite gençlerine oranla daha kötümser oldukları yönündedir.

Aşan (1996) Türkiye'deki üniversite öğrencileri arasında yaptığı çalışmada geleceğe ait olumlu beklentilerde eğitim düzeyi, yaşam standardı birbiriyle ilişkili bulunmamıştır.

Okul Algısı

Birey toplumsal bir varlık olmasının doğal sonucu olarak içinde yaşadığı çevreyle sürekli etkileşim içindedir. Bu etkileşim onun tüm davranışlarını etkilemektedir (Kayhan ve Eroğlu, 1999). Bu nedenle bireyin her hangi bir davranışını anlayabilmek için, o davranışın oluşturduğu çevrenin birey tarafından nasıl algılandığının ve yapılandırıldığının bilinmesi gerekir. Bu bağlamda insan yaşamının önemli bir bölümünün geçtiği ve insan yaşamına yön veren “okul” kurumunun nasıl algılandığı önemlidir. Aile dışındaki hiçbir toplumsal kurum, bireyler ve onların gelecekları üzerinde okullar kadar etkili değildir. Okulun birey üzerinde bu kadar etkili olmasının önemli nedeni öğrencilerin okula devam ettikleri süre ve yaş aralıklarıdır. Okul eğitimi yüksek öğretim kademesinin sonuna kadar gelen bir öğrencinin yaklaşık 16 yılını almaktadır. Bu süreye okul öncesi eğitim ve Lisansüstü eğitim de eklendiğinde bu süre 20 yılın üzerine çıkmaktadır (Kayhan ve Eroğlu, 1999; Öğülmüş ve Çok, 1996).

Bireyin davranışının oluşumunda toplumsal çevresi ve etkileşimi oldukça önemlidir, çünkü birey doğumundan ölümüne kadar geçen sürede etkileşimde bulunduğu ailesi, yakın çevresi, okul ortamı, iş ortamı ve benzeri ortamlardan farklı şekillerde etkilenmektedir. Bu etkileşimler sonucunda çevresindeki gelişimlere ve insanlara karşı içinde bulunduğu psikolojik durumu, ihtiyaçları, ilgileri, eğitim düzeyi, geçmiş yaşantı ve deneyimlerine uygun davranışlar gösterir (Öztürk, 1993).

Schmiedeck okulu, kuşakların aile dışında belli başlı toplanma alanları ve toplumun kurumsal değerlerini taşımaya giriş biçiminde tanımlamıştır. Ayrıca okulların toplum normlarını ve yetişkinlik beklentilerini yansıttıklarını; öte yandan okul toplumdaki gelecekte var olacak değişimleri de görmeleri gerektiğini vurgulamışlardır (Gander ve Gardiner, 2004).

Yavuzer (1996) 'e göre okul hem fiziksel hem sosyal bir çevredir. Çağdaş eğitim anlayışına göre okul, bir takım bilgi kalıplarıyla, beceri ve kalıpların öğretilmesi sorumluluğunu üstlenen sosyal bir kurumdur. Okul, öğrenciye kendi gereksinim ve amaçlarıyla sosyal dünyasını bütünleştirerek doyum sağlayabilme olanağı hazırlar. Okulun temel amacı topluma yaratıcı

ve yapıcı güçte bireyler yetiştirmektir. Bunun içinde okulda öğrenciye bağımsız düşünebilme yeteneği kazandırılmalıdır (Yavuzer,1996; Yiğit ve Bayrakdar, 2006).

Akdemir (1980) okulu toplumun örgün eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulmuş olan sosyal bir kurum olarak tanımlarken, okulun öğrencilerin içinde uzun bir süre yaşayacağı bir ortam olduğunu da vurgular. Okulu öğrencilerin çalıştığı, yaşadığı, yeni davranışlar edindiği, yeteneklerini fark ettiği ve geliştirdiği, sosyal ilişkilerde bulunduğu, problem çözme yeteneğini kazandığı, başarı duygusunu tattığı karmaşık bir yapı olarak da belirler.

Bilhan (1996) ise okulu toplumsallaşmayı gerçekleştirici bir araç olarak tanımlamakta, varlık nedenini çocuğu toplum hayatına hazırlamak, gelecekteki mesleğine yöneltmek ve meslek yaşamına nitelikli insan gücü yetiştirmek şeklinde tanımlamaktadır. Aynı zamanda okulu; binalarıyla kendisine özgü çevre düzenlemesiyle, yönetimiyle, çalışan kadrolarıyla, araç, gereç, yatırım ve üretimiyle büyük bir işletme olarak da tanımlamıştır. Okul bina ve kurum olarak iki kavram ifade etmektedir. Kurum olarak okulu ele aldığımızda öğretmen, öğrenci, yönetici, denetleyici olan insan boyutu ile, derslerin, programların, kuralların oluşturduğu bir bütünler sistemidir. Okul kütüphanesi laboratuvarları, kutlamaların yapıldığı alanları, kantini, spor alanları, bahçesi, çiçekleri, çevre duvarları ile bir bütünlük içinde canlı, hareketli, yaratıcı bir toplumsal grubun yaşantısını barındıran bir kurumdur.

Okullar, değişen toplumsal gereksinimleri karşılamak amacıyla oluşturulan ve yenilenen sistemlerdir. Çeşitli okullar çalışmalarında amaçlarında ve yaklaşımlarında farklılıklar gösterirken hepsinde öğrencinin kişisel ve sosyal gelişmesine yardımcı olma, görüş ve düşüncülerin öğretilmesi, bilgi ve becerilerin kazandırılması gibi hizmetleri sunmaktadır (Çınkır, 1996).

Okul öğrencinin yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği aile dışı ortamdır. Okul yaşantılarının niteliğine ilişkin olumlu değerlendirmelerde bulunanlar hayatta genel olarak mutluluk hissetmeye daha eğilimli olurlar. Okula karşı olumlu tepkiler geliştiren öğrenciler mezun olana kadar okula katılma istekliliğini ve öğrenmeye olan güdülenmesini arttırabilir. Aynı şekilde bu

öğrenciler diğer öğrenciler ve akranları arasında olumlu destekleyici ilişkiler geliştirebilirler (McClain, 2000)

Medinets (2004)'e göre; öğrencilerin okula gelme nedenleri arasında okulların öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılaması vardır. Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi onlara hayatlarını zenginleştirme, iş bulma, yaşamlarını devam ettirebilme becerileri verir. Tam tersi durumda ise okulu terk etme eğilimleri başlar.

Öğrenci Özellikleri ve Okul

Öğretmenler, yöneticiler ve diğer personel, öğrencileri bireysel ve toplumsal bakımdan yararlı bir biçimde eğitmekle, onlara rehber olmakla görevlidirler. Bu bağlamda öğrenciler okulun ana ögesidir. Okuldaki diğer öğeler onlara saygı göstermeye, onları anlamaya, gelişen kişiliklerini desteklemeye ve onları tanımaya çalışmalıdır. Onları tanımının en iyi yolu da değer yargılarını bilmektir (Öztürk, 1993).

Okulla ilgili değerlendirmeler yaparken öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin içinde buldukları dönem itibariyle belirli duyguları yoğun yaşayabilecekleri, farklı yetenek, ilgi ve beklentilere sahip olabilecekleri, unutulmamalıdır. Ergenlik döneminde öğrenciler araştırma ve öğrenme için somut değerlere ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca bu dönemde öğrenciler kendi çalışmalarıyla okul çalışmaları arasında ilişki kurmak istemektedirler. Arkadaşlık değerlerine bağlıyken bağımsız çalışma ve kazanma duygusunu da tatmak istemektedirler (Arı ve Ark, 2002).

Öğrencilerin okulla ilgili algılarını öğrencilerin yetenekleri, sosyo ekonomik düzeyleri, ailede okula gösterilen ilgi, anne-baba ve çocuk ilişkisinin niteliği, okulda verilenlerle ailede verilenlerin tutarlı olması, onlardan beklenen performans, cinsiyet, akademik başarıları, toplumsal destek, farkındalık, öz saygı, hoşça giden faaliyetler, sağlık ve stres etkilemektedir (Yiğit ve Bayrakdar, 2006). Tüm dünyadaki okulların çoğu öğrencilerine orta sosyoekonomik sınıfa ait değerleri verirler. Bu nedenle düşük sosyo ekonomik sınıftan gelen bireyler iyi okul deneyimlerine sahip olmayabilirler (Gander ve Gardiner, 2004).

Birçok öğrenci için okula gitmek sadece bilgi ve beceri kazanmak anlamına gelmemektedir. Okul onların bilişsel ve sanatsal yönlerini arttırmaktadır. Bireysel ve sosyal gelişim onlar için önemli hale gelmektedir. Bu durum öğrencinin okula bakışını olumlu şekilde etkileyebilir.

Okulla ilgili çalışmalarda sıklıkla araştırılan bir diğer öğrenci özelliği de cinsiyettir. Mevcut çalışmalar arasındaki bulgular değişiklik göstermekle beraber cinsiyet ve okulla ilgili görüşler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle okulla ilgili yargılarda kız ve erkek öğrencilere aynı yargıda bulunmamak gerekmektedir. Burwell kız öğrencilerin deneyimler ve sosyal etkileşimle ilgili daha olumlu duygulara sahip olduğunu, erkeklerin ise matematik dersleri, bilgisayar etkinlikleri, kütüphane faaliyetleriyle ilgili olumlu duygulara sahip olduğu belirtilmiştir. Aynı araştırmada kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda okula tekrar gelme fırsatı verildiğinde okula gelmek isteyeceklerini belirtmişlerdir (Akt. Gander ve Gardiner).

Literatürde bu konuda yapılan araştırmalara sıklıkla rastlanmasa da öğrencilerin yetiştirildikleri aile yapısı da okula yönelik algılarını etkilemektedir. Steinberg'in 1996 yılında yaptığı bir araştırma ailelerin okulla ilgili katılımlarının artmasının okul algısını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin okula yönelik olumlu görüşlerinin ailenin okula katılımı ile doğru orantılı olduğu düşünülmektedir (Patama, 2003).

Öğrencilerin sınıf düzeylerinin farklılığı da okula yönelik algıyı etkileyebilmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okuldan beklentileri de artmaktadır. Bu da okula daha eleştirel bakmalarına neden olmaktadır. Ayrıca sınıflarda belli dönemlerde ifade edilen görüşler dönem ortası, sonu ya da başında çeşitlilik göstermektedir (Çam, 2007). Sınavların ve ödevlerin yoğunlaştığı dönemlerde öğrencilerin okulla ilgili görüşleri farklılaşabilmektedir.

Öğrencilerin içinde bulunduğu gelişimsel dönemler dikkate alınması gereken önemli bir değişkendir.

Fiziki Bir Çevre Olarak Okul

Okullar, hem öğrencilere hem de diğer ilgili kişilere geniş bir davranış olanağı yaratan alanları içerirler. Bu yönleriyle karmaşık bir örgüt görünümündedirler (Gürkaynak, 1980).

Okulun fiziksel yapısı okulun yerleşim alanının yeterliliğinden, trafik yoğunluğuna, sağlıklı su temininden, atıkların uzaklaştırılmasına, okul bahçesinin zemini, okul binasının belirlenen standartlara uygun olarak yapıp yapılmadığına kadar pek çok etmeni içerir (Yiğit ve Bayrakdar, 2006). Okulun fiziki yapısını oluşturan en göze çarpan öge tabii ki okul binalarıdır. İnsanların çocukluk ve gençlik dönemlerinde yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yapılarda öğrenmeyle ilgili uygun fiziki koşulların oluşturulması büyük önem taşır. Eğitim yapıları bir yandan insanların buldukları ortamlarda türlü yönlerden hoşnut olmalarını sağlarken, öte yandan eğitimin temel amacı olan öğrenme konusunda da etkin rol oynar. Okullardaki fiziksel olanakların yetersizliği ve okula baş vuran öğrenci sayısının fazlalığı, bir taraftan yeni okullar açılmasını gerektirirken, diğer taraftan okullardaki ek eğitsel alanların yapımını gerektirmektedir. Artan öğrenci sayısını karşılamak için ek kapasite yapılması verimli fiziksel ortamların oluşturulması eğitimi etkilemektedir (Çınkır, 1996).

Okul yapıları gerek mekan düzeni gerek çevre koşulları ve gerekse giderek artan kullanımları ile gelişen teknolojiyi izlemelidir. Ancak ders içindeki öğrenilecek bilgilerin gün geçtikçe çeşitlenmesi, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin sınıf dışına taşması, eğitim programlarının farklılaşması öğretime yardımcı teknik olanakların kullanılması okul yapılarında sürekli bir çeşitliliğe gidilmesini zorunlu kılmaktadır (İnceoğlu, 1993).

Gömlüksiz (1992) okulun fiziki yapısını üç alana ayırmaktadır:

1. Eğitsel alanlar: okul binaları, derslik, bilgisayar laboratuvarı, fen ve teknoloji laboratuvarı, özel sınıflar, yabancı dil laboratuvarı, özel sınıflar, kütüphane, çok amaçlı salonlar, spor salonu, oyun alanı, okul müzesi, atölyeler, sosyal klüp alanları (eğitsel kol alanları).

2. Yönetmel alanlar: müdür odası, müdür yardımcısı odası, öğretmenler odası, rehberlik odası, büro

3. Servis alanları: sağlık odası, yemekhane, öğrenci yurdu, konut, arşiv, depo, okul araçları, ısıtma ve aydınlatma alanları olarak sıralanmıştır.

Okul büyüklüğü öğrencilerin içinde yer aldığı çevreyi doğrudan etkileyen bir etmendir. Ekolojik psikolojide çevre, sosyal ve fiziksel özellikleriyle kişinin davranışını etkilemektedir (Öğülmüş ve Özdemir, 1995).

Sosyal Bir Çevre Olarak Okul

Okul hem bir topluluğa sahiptir hem de topluma aittir. Bir grubun canlılığı, yaratıcılığı, yetişme ve olgunlaşma hızı tüm topluluklarda farklılık göstermektedir. Ancak genel olarak başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilme, doğal donanımlarını ortaya çıkarma, kendiyile uzlaşma eğilimi ön plana çıkmaktadır. Bir eğitim kurumu yetişkin insan gücünün kaynağıdır, bu kaynaktan eğitim kurumlarıyla beslenir. Diğer kurumlarda okulla yakından ilişkilidir, çünkü her kurum ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünü eğitimden bekler. Okulda bunu bir şekilde sağlamaya çalışır. Kısaca okul bilgilendirme, kültürleşme ve toplumsallaşma alanıdır. Burada kazanılanlarla insan kendisinde var olanı geliştirir. Okul ortak değerler üreterek toplumsallaşmayı sağlayabilir (Bilhan, 1996).

Okuldaki en önemli sosyal öge Öztürk'e (1993) göre öğrencilerdir. Okulda yapılan tüm etkinlikler, çalışmalar öğrenciler içindir.

Okulda önemi yadsımayan bir grup arkadaş grubudur. Toplumsallaşma süreci, ailede başlayıp okul dönemi ile devam eder. Bu süreçte akran grupları önemli rol oynar. Çocuğun etkileşimde bulunduğu çevresindeki insanlar kültürel değişim sürecinin ana kaynağıdır. Akran grupları çocuğun yakın çevresini oluşturan ve onun kişiliğinin oluşumunda önemli rolü olan gruplardır. Özellikle ergen gruplar toplumda akran kültürü oluşturmaktadırlar, bu nedenle bu grubun etkileri çoğu zaman anne-baba, okul etkisinden de üst konuma yerleşir (Yiğit ve Bayrakdar, 2006).

Okulda akran gruplarıyla ilişkilerde genellikle yaşların yakınlığı ve yüz yüze kurulan ilişkiler dikkate çeker. Öğrenciler çeşitli çevrelerdeki akran gruplarına yüz yüze katılabilir. Bu nedenle de aynı anda birçok grubun üyesi olabilir (Tezcan, 1999).

Okulda toplumsallaşmanın ögesi olan bir diğer grupta öğretmenlerdir. Okulda eğitim hizmetini üreten öğretmen, eğitimin ve okulun en vaz geçilmez üyesidir, çünkü okuldaki kararları eyleme dönüştürebilecek en önemli bireylerdir. Okulun akademik başarısında, öğrencilerin toplumsallaşmasında, yönlendirilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir (Eroğlu ve Kayhan, 1999). Okuldaki öğretmenler kendilerini etkileyen bir güç ağının ortasındadır. Bu durumda öğretmenin öğrencilerle ilişkisini ve mesleki davranışını etkiler. Okulun büyüklüğü ve kalabalıklılığı, öğrencilerin öğretmenlerini tanıyamadığı bir düzeyde olması öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin kişilik oluşumu, akademik başarısının gelişimi açısından öğretmenin her öğrenciyi tanıması gerekmektedir. Öğretmenler sınıfta ve okulda öğrencilerine rehberlik ederek öğrenciyle grubu, gruba kendisi arasındaki iletişimi etkiler (Tezcan, 1999).

Yöneticilerde okul sistemi içinde önemli bir yere sahiptir. Yetkili organlar tarafından bir takım kurallara göre atanan okul müdürlerinin görevi, eğitim işlerini düzenlemek amacıyla çıkarılmış olan yasalarla saptanmıştır. Okul yönetiminin görevi eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için okuldaki insan kaynaklarını ve araçları koordine etmektir. Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimsendiği okullarda yöneticiler öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanları da karar sürecine katmalıdır. Günümüzde okul yönetimi artık sadece müdürlerin sorumluluğunda değildir, öğretmenler kurulu, veliler, öğrenciler, okul aile birliği, okul dışındaki örgütler okul yönetiminde etkili güçler olmaya başlamışlardır. Okul müdürlerinin görevi bu farklı öğeleri uyum içinde organize etmektir (Eroğlu ve Kayhan, 1999; Öztürk, 1993).

Sosyal bir çevre olarak okul ele alındığında onu düzenleyen kurallar bütününe de değinmek gerekir. Turiel ve Weston (1980) sosyal düşüncenin, sosyal kural anlayışı boyutunu değerlendirirken sosyal kuralların, belli sosyal gruplar tarafından meydana getirildiğini ve öğrenilmesinin zorunlu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sosyal kuralların sosyal dünya hakkında gerçek bilgiye dayandığını, otoriteye, kurala bağlı olduğunu en önemlisi ise değiştirilebilir olduğunu vurgulamıştır.

Smetana'ya (1981) göre Çocuğun doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu çevresel koşullara uyum sağlaması için yardıma ihtiyacı vardır. Çocuğa bu yardımı sağlayanlarda onun fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarını

zamanında karşılayan kişiler yani ailesidir. Doğumdan itibaren çocuk, etrafını saran fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlarken en büyük desteği anne ve babasından almaktadır (Akt. Seçer, Çağdaş ve Seçer). Çocuklar kuralları ilk önce ailede aile bireyleriyle etkileşim vasıtasıyla öğrenir. Diğer yandan çocukların okul gibi yeni bir sosyal çevreye girişi onların kural anlayışını pek çok açıdan etkilemektedir. Korkmazlar'a (1998) göre okul çocuk için yeni ve karmaşık bir sosyal çevreye girmek, birey olarak toplumda yer almak, dış dünyaya açılmaktır.

Eğitim Ortamı Olarak Okul

Her öğrencinin kendine özgü bir varlık olduğu ilkesinden yola çıkılarak düzenlenen çağdaş eğitim etkinlikleri çok yönlü olup öğrenciyi yaşama hazırlama amacı gütmektedir. Okullar, bu amacı ve etkinlikleri gerçekleştirmek üzere çeşitli eğitsel alanlar oluşturmakta, öğrencinin bireysel ya da grup halinde çalışabilmesine olanak verecek şekilde düzenlenmektedir (İnceoğlu 1993).

Okullar toplumun örgün eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulmuş olan sosyal bir kurumdur. Okul öğrencinin içinde yaşadığı ona hayatta tutunmayı öğreten bir kurumdur. Eğitim ve öğretim kavramı okul sözcüğünde simgeleşmekte, somutlaşmakta ve eğitim denildiğinde ilk akla gelen kurum olmaktadır. Okul eğitim sisteminin vazgeçilmez bir örgütü olarak varlığını korumaktadır. Günümüzde çağdaş gelişmeler doğrultusunda geliştirilen yeni öğretim modelleri ve tekniklerine rağmen planlı eğitim örgütü olan okul önemini kaybetmemiştir. Artan eğitim ihtiyacını karşılamak içinde her geçen gün daha çok sayıda ve çeşitlilikte okullar sisteme dahil edilmektedir. Okulun yüklendiği görevler gerçekte eğitimin görevidir (Eroğlu ve Kayhan, 1999).

Okul çevresindeki tüm örgütlerin yön verdiği ve etkilediği bir kurumdur, çünkü tüm diğer örgütlere insan kaynağı sağlamaktadır. Okul kültür değişimini sağlayan örgütlerin başında yer alır. Sosyal ve açık bir sistem olan eğitim; içinde bulunduğu tüm sistemleri etkilediği gibi çıktıları ile okulları da

etkiler. Eğitim sisteminin odağını sistemin tüm özelliğini taşıyan okul oluşturur (Yiğit ve Bayrakdar, 2006).

Yapılan Araştırmalar

İyimserlikle İlgili Yapılan Araştırmalar

İyimserlik kavramı son zamanlarda birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir ve konuyla ilgili araştırmalar literatürde sıklıkla yer almaktadır.

Fischer ve Leitenberg (1986) 9-13 yaş arası çocuklar üzerinde yaptıkları bir araştırmada çocukların kısa döneme ait beklentilerini ifade ederken iyimser olduklarını uzun döneme ait beklentilerini ifade ederken de aşırı iyimser olduklarını ortaya koymuşlardır.

Weinstein (1980) Japon ve Kanadalı lise öğrencileri üzerinde gerçekçi olmayan iyimserlikle ilgili bir araştırma yapmıştır. Kanadalıların gerçekçi olmayan iyimserlik puanlarını Japonlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Moreland ve Sweeney (1984) lise öğrencilerinin kişisel performans ve öz yeterlilikleriyle ilgili değerlendirmelere verdikleri tepkileri araştırmışlardır. Öğrencilerin performanslarıyla ilgili olumlu değerlendirmeleri kabul ederken olumsuz değerlendirmeleri kabul etmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin düşük not almalarına rağmen dönem sonunda başarılı olacaklarına dair iyimser bir tutum sergilediklerini, ayrıca öğrencilerin daha sonra alacakları derslerde de çok başarılı olacaklarına dair olumlu bir beklenti içinde olduklarını ortaya koymuşlardır.

Scheier iyimserleri ve kötümserleri birbirinden ayıran başa çıkma yöntemleri arasındaki farkları ortaya koymak için iki farklı araştırma yapmıştır. İlk çalışmasında 181 erkek ve 110 kadın üniversiteli deneğe iki farklı kişilik envanteri uygulamıştır. Bunlardan birisi Scheier ve Carver'in 1985 yılında geliştirdikleri Yaşam Yönelim Testi ve bir diğeri de geliştirilmiş Başa Çıkma Yolları Listesidir. Bu liste yedi başa çıkma faktörü içermektedir. Bunlar; inkar etme/uzaklaşma, sorun odaklı başa çıkma/ kendini suçlama, kabullenme /

boyun eğme, olumlu değerlendirme, hayal dünyasına dalma, sosyal destek gibi başa çıkma faktörleridir. Bulunan sonuçlara göre iyimserlik özellikle durumların kontrol edilebildiği zamanlarda sorun odaklı başa çıkmayla olumlu ilişkili bulunmuştur. İyimserlik olumlu değerlendirmeye pozitif ilişkili bulunurken inkar etme ve uzaklaşmayla negatif ilişkili bulunmuştur. Ayrıca araştırma, iyimserliğin sadece erkeklerde sosyal destek aramayla pozitif ilişkili olduğunu ortaya koyarken durumlarını kontrol edilemez gören katılımcılarda ise iyimserliğin kabullenme ve boyun eğme ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Birinci çalışma kavramsal ve metodolojik açıdan sınırlılıklara sahip olduğundan katılımcılara birçok farklı stresli durumun sorulduğu ve başa çıkma tepkilerinin katılımcıların kendi kelimeleriyle açıklandığı başka bir çalışma düzenlenmiştir. Başa çıkma tepkileri birçok boyutta başa çıkma yolları listesiyle benzerlik göstermektedir, fakat geniş bir kategori olan sorun odaklı başa çıkma üç farklı kategoriye ayrılmıştır; bunlar, “sorun odaklı başa çıkma, dikkatli başa çıkma, mücadele ederek bastırma eylemleri” dir. Duygu odaklı başa çıkma da kendini suçlama, olumlu yorumlama, duygulara yoğunlaşma ve duyguları ifade etme kategorileri eklenmiştir. Geri çekilme ise ayrı olarak kodlanmıştır. Katılımcılara dönem başında Yaşam Yönelim Ölçeğini uygulanmıştır. Birkaç hafta sonra 100 tanesi (66 erkek, 34 kadın) tanımlanan deneysel yöntemleri tamamlamışlardır. Bir kez daha iyimserliğin sorun odaklı başa çıkmayla pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. İyimserlik yine sosyal destek aramayla olumlu ilişkili bulunmuş ancak bu sefer erkeklerle sınırlandırılmamıştır. Ancak daha önce anlamlı bulunan olumlu yorumlama ve dikkatli başa çıkma yöntemleri ve iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma duygulara yoğunlaşma eğilimi ve onları açıklama ve stresörlerin araya girdiği amaçlardan kaçma eğilimleriyle ters yönde ilişkili bulunmuştur (Scheier ve Carver 1992)

Rick ve arkadaşları 1998 yılında 224 orta yaş yetişkin üzerinde iyimser ve kötümser düşünme biçimiyle ilgili bir araştırma yapmışlar ve katılımcılardan iyimser ya da kötümser olduklarını belirleyen bir anketi doldurmalarını istemişlerdir. Aynı zamanda onların stres kaygı ve genel sağlık durumlarını da bir yıl boyunca takip etmişlerdir. Sonuçta iyimser bireylerin kötümserlere göre daha az hastalandıklarını ve hatta ameliyatlardan sonra daha hızlı iyileştiklerini belirlemişlerdir. 1960 da Mayo

klินิกlerinde 800 den fazla bireye kişilik testi yapılmıştır. Bireyler iyimser ve kötümser olarak iki gruba ayrılmıştır. 30 yıl sonra tekrar bireylere ulaşıldığında kötümser olanların %19'unun öldüğü belirlenmiştir. Bu durum insan metabolizmasının stres altındayken vücudun bağışıklık sistemine zarar veren ve kalp krizi riskini arttıran adrenalin ve kortizon gibi güçlü stres hormonları salgılanmasına bağlanmıştır. Kötümser bireylerin geleceği değiştirebileceklerine inanmadıkları için, içki, sigara, eroin gibi sağlıksız alışkanlıkları edinme olasılıklarının da daha fazla olduğunu belirtilmiş, iyimser bireylerin ise sağlıksız alışkanlıklardan uzak durarak kendilerine iyi baktıkları ve hayatlarını geliştirmeye çalıştıkları ifade edilmiştir (Akt. Öğretir, 2004).

Seligman ve arkadaşlarının Pensilvanya üniversitesinin de yaptıkları bir çalışma iyimser bireylerin kötümser bireylerden daha mutlu olduklarını göstermektedir. İyimserlerin ruh ve beden sağlığıyla ilgili daha olumlu alışkanlıklara sahip oldukları, stresle başa çıkmada stres yaratıcılarından kaçındıkları, depresyon ve kaygıyı daha az yaşadıkları, hatta daha rahat uydukları görülmüştür (Türküm, 1999).

Carver ve diğerleri (1993) stres altında bulunan iyimser ve kötümserlerin geleceğe yönelik tahminlerindeki bireysel farklılıkları araştırmıştır. 59 tane 33–72 yaş göğüs kanseri hastayla yapılan araştırmada ilk aşamada iyimser ve kötümser kişilik özelliklerine sahip olanlarla bu durumla başa çıkanlar ve stresli olanlar değerlendirilmiştir ve değerlendirme sonucunda iyimserliğin stresle yakından ilişkili olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmada iyimserlik, aktif başa çıkma ve krizler yaşanmadan önce planlar yapma kategorileri bağlantılı bulunmuştur. Ayrıca iyimserlik, bir başa çıkma yöntemi olan mizahla da olumlu ilişkili bulunmuştur. İyimserlik ile reddetme, geri çekilme gibi baş etme yöntemleri arasında olumsuz bir ilişki vardır.

Chang (1996) yılında Asya kökenli Amerikalılar ve Kafkasya kökenli Amerikalılarla yaptığı araştırmada Asya kökenli Amerikalıların, Kafkasya kökenli Amerikalılara göre daha kötümser olduklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular ışığında araştırmacı, kötümserliğin Asya kökenlilerin kültürlerine ait bir olgu olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmada Asya kökenlilerin daha depresif oldukları, kaçma ve sosyal geri çekilme gibi başa çıkma yolları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Chang (2001) yaptığı başka bir araştırmada da Asya kökenli Amerikalıların, beyaz Amerikalılara oranla daha kötümser

olduklarını ve genel psikolojik sorunlarından daha çok şikâyetçi olduklarını tespit etmiştir. Lee ve Seligman'ın 1997 yılında yaptığı bir çalışma Çinlilerin, Çin kökenli Amerikalılara göre daha kötümser olduklarını, Çin kökenli Amerikalıların da Amerikalılara göre daha kötümser olduklarını ortaya koymuştur. Çinlilerin kendilerini daha az suçladıklarını, başarılarını diğer insanlarla ya da şartlarla özdeşleştirdiklerini öne sürmüştür. Araştırmacılar beyaz Amerikalıların ise Çinlilere ve Çin kökenli Amerikalılara göre başarılarında kendilerine yönelik değerlendirmeler yaptıklarını, başarılarını kendileriyle özdeşleştirdiklerini belirtmişlerdir. Norem ve Chang (2001) Amerikalıların diğer ülke insanlarına oranla daha iyimser olduklarını ve bu durumun Amerikan toplumu tarafından desteklendiğini, bireysellik gibi iyimserliğin de toplumsal değerinin arttırılmaya çalışıldığını öne sürmüşlerdir.

Schutte (1996) yaptığı çalışmada Anglosakson kökenli Amerikan ve Meksika kökenli Amerikan toplumları arasında iyimserlik ve sosyoekonomik düzeyle ilgili araştırmalar yapmıştır. Bu iki değişken arasındaki korelasyon çokta güçlü olmamakla birlikte örneklemin tümüne oranla Anglosakson kökenli Amerikanlar lehine çıkmıştır ancak, Meksika kökenli Amerikalılarda bulgular anlamlı değildir. Bu sonuç kültür farklılıklarına bağlanarak yorumlanmış ve toplumların bireyci ve toplumcu olmalarının belirleyici olduğu vurgulanmıştır.

Khlek ve Lester (2006) yaptıkları araştırmada Amerikalı ve Kuveytli üniversite öğrencilerinin iyimserlik ve kötümserlik düzeylerini ölçmeye çalışmışlardır. Araştırmada Kuveytli öğrencilerin Amerikalı öğrencilere oranla daha az iyimser oldukları ortaya çıkmıştır. Kuveytli katılımcıların Amerikalı katılımcılara oranla depresyon, obsesyon, ölüm kaygısı puanları daha yüksek bulunmuştur.

Aydın ve Tezer (1991), 392 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada iyimserlik ile sağlık sorunları ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada kullanılan Testi 1987 yılında Scheier ve Carver tarafından geliştirilmiş, araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmada iyimser öğrencilerin iyimser olmayan öğrencilere göre daha az sağlık sorunu yaşadıkları ve akademik başarı oranlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Aşan (1996) Türk üniversite öğrencilerinin ve yetişkinlerin geleceğe yönelik beklenti ve düşüncelerinin değerlendirilmesi adlı çalışmasında seksen orta yaş üstündeki yetişkin ve yüz üniversite öğrencisini incelemiştir. Sonuçlara göre bireylerin kendi geleceklerine ilişkin beklentilerinde cinsiyete ait farklılıklar gözlenmiştir. Yetişkin kadınlar yetişkin erkeklere ve her iki cinsiyetteki öğrencilere oranla geleceğe dair daha olumlu beklentilerde bulunmuşlardır. Öğrenciler kişisel alana (sağlık, düşünsel gelişim ve maddi durum) ait beklentilerinde yetişkinlerden daha olumlu bir tutum sergilerken, yetişkinler ilişkisel alana ait beklentilerde (önem verilen insanlarla ilişkiler ve inanç) öğrencilerden daha olumlu bir tutum sergilemişlerdir. İyimserlikle kişisel alana ait beklentilerin anlamlı ve doğru orantılı bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Aynı araştırma subjektif iyimserlik ve yaşın birbirleriyle negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çalışmada birçok farklı faktöre bağlı olarak yetişkinlerin öğrencilerden daha iyimser oldukları bulunmuştur.

Güler (1998) endüstrinin isteklerine göre eğitim gören üniversiteli gençliğin ve endüstriyel üretimde yer alan işçi gençliğin kent ortamında geleceğe nasıl baktıklarını araştırmıştır. Araştırma da üniversiteli gençliğin daha bağımsız ve iyimser olduğu gözlenirken İşçi gençliğin daha kötümser olduğu gözlenmiştir.

Üstündağ (1999) tarafından 37 farklı bölüm ve 5 fakülteden 345 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada kişilik özelliklerinin kız ve erkek üniversite öğrencilerinin bedensel rahatsızlık belirtilerini yordamadaki rolü ortaya konmuştur. Araştırmada iyimserlik düzeyleriyle cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğülmüş (2003) Kırgızistan da üniversiteli gençlerin geleceğe yönelik bakış açılarını konu alan araştırmasında; Kırgızistan da dört değişik üniversite de öğrenim gören üniversite öğrencilerini geçmiş deneyimleri sayesinde geleceğe iyi hazırlandığına inanan, geleceğe umut ve coşku ile bakabilen, gelecekte şimdikine göre daha mutlu olabileceğini düşünen, gelecekte kendisini çok iyi günlerin beklediğine inanan ve kendisi için önemli konularda ileride çok başarılı olacağı beklentisi içinde olan gençler şeklinde sınıflandırmıştır. Gençlerin %96,6'sı gelecekte kendilerini iyi günlerin beklediğini düşünmektedir. Bu oranın çok yüksek olması nedeniyle durum akılcı olmayan ya da gerçekçi olmayan iyimserlik şeklinde yorumlanmıştır.

Açıkgöz (2006) yaptığı araştırma da üniversite öğrencilerinde beslenme alışkanlıkları ile öz yetkinlik algılamaları ve iyimserlik tutumları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Ankara Üniversitesinden 170 öğrenci (106 kız, 64 erkek) araştırma grubunu oluşturmuştur. Sonuçlar, öğrencilerin cinsiyete göre öz yetkinlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Cinsiyete göre iyimserlik ortalamaları arasında ise, anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, erkek öğrencilerin iyimserlik düzeyleri kız öğrencilerin iyimserlik düzeylerine göre yüksek bulunmuştur.

Gençoğlu (2006) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 623 öğrenciyle yaptığı çalışmada; kendini gerçekleştirme düzeyi, duygusal kararlılık düzeyi, nevrotik eğilim düzeyi, aile ilişkileri düzeyi ve anti sosyal eğilim düzeyi ile iyimserlik arasında anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Bu çalışmada bireylerin iyimserlik düzeylerinin onların kişilik özelliklerini önemli oranda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bacanlı ve Ercan (2006) 161 deprem felaketi deneyimi olan öğrenci üzerinde deprem stresiyle başa çıkmada kullandıkları, stratejilerin iyimserlikle ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda iyimserlik ile sosyal destek arama ve problem çözme ve kaçınma alt ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Okul Algısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Cromer (1974) yılında yaptığı çalışmada yüzden fazla coğrafi bölgede öğretmenlerin gözetimi altında lise son sınıf öğrencilerinin yaşlıları arasında yürüttüğü 2000 görüşmeyi toparlayarak şu sonuçlara ulaşmıştır. Okullarının gidişatından memnun olan öğrencilerin oranı%77, liseyi bitirmek isteyen öğrencilerin oranı %99, etkili bir öğrenci öğretmen etkileşimi olduğunu düşünenlerin oranı ise %58, ayrıca mesleğe yeterince hazır olduğunu düşünen öğrencilerin sayısı çoğunluktadır ve üçte birinden azı öğretmenlerin duyarsızlığından ve ilgisizliğinden yakınmaktadır.

Miller 1976 yılında 23000 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin %54'ünün okulu ilginç bulduğunu, %55'inin öğretmenleri iyi bulduğunu, %73'ünün konuları öğrenmeye uygun bulduğunu belirtmiştir.

Ancak aynı araştırmada öğrencilerin %37'sinin okulu sıkıcı bulunduğu, %38'inin öğretmenleri yetersiz bulunduğu, %20'sinin konuların uygunsuz bulunduğu ortaya konmuştur (Akt. Gander ve Gardiner, 2004).

Raven (1994) Johnson'ın 1993 yılında, Flanagan'ın 1978 yılında, Goodland'ın 1983 yılında yaptığı araştırmaları toparlayıp bulguları özetlemiştir. Bu bulgulara göre Amerikalı lise öğrencileri zamanlarının çoğunu sıkılarak ve rutin aktivitelerle geçirmektedir. Öğrencilere göre sınıflarda yoğun olarak, dil, telaffuz ve matematik ağırlıklı dersler işlenmektedir. Öğrenciler değerlendirme, hipotez oluşturma, yorum yapma, farklı açılardan bakma, problemi yeniden oluşturma ve problemlerle karşılaştıklarında onları tanımlama, anlamlandırma gibi etkinliklerle daha az karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin düşünme kabiliyetlerini, plan yapma yeteneklerini, toplumun işleyişini yaşayarak öğrenmelerini geliştirecek etkinliklere çok az yer verilmektedir.

Andersson (2004) İsveç'te yaptığı bir araştırmada 18 yaşında bir grup lise son sınıf öğrencilerine okul algısına yönelik bir anket uygulamıştır. Anket sonucunda grubun yaklaşık 1/3'ünün okulu çok fazla sevdiği, geri kalanın ise okulu sevmediği ya da okuldan nefret ettiği görülmüştür. Gruptaki bireyler 25 yaşlarına kadar izlenmişlerdir. Ulaşılan katılımcılara yeni bir anket uygulanmış ve başarılarına, aldıkları eğitime, hangi içi yaptıklarına ilişkin sorular sorulmuştur. Ayrıca gruba önceki okul deneyimlerine ve algılarına yönelik sorular da sorulmuştur. Her iki anketin sonucu değerlendirilmiş ve katılımcıların önemli bir kısmının 25 yaşındayken de okulu 18 yaşındayken algıladıklarına yakın algıladıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %40'ı 18 yaşındayken okul etkinliklerini eğlenceli bulunduğunu belirtirken, 25 yaşına geldiklerinde bu katılımcıların %50'si geçmişteki okul etkinliklerini eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %40'ı 18 yaşındayken derslerin bir an önce bitmesini istediklerini belirtirken, 25 yaşına geldiklerinde bu katılımcıların %64'ü derslerin bir an önce bitmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %12'si 18 yaşındayken okulu hayatlarında ki en iyi şey olarak nitelendirirken, 25 yaşına geldiklerinde katılımcıların %19'u bunu ifade etmiştir. 18 yaşındayken katılımcıların %11'i okulda yapılanları anlamsız bulmuştur, 25 yaşındaysa katılımcıların %4'ü yapılan etkinlikleri anlamsız bulmuşlardır. Okulda yapılanlar beni pek ilgilendirmiyor diyen

katılımcıların oranı 18 yaşında %16 iken 25 yaşında bu oran %14 olarak belirlenmiştir. İki farklı yaşta da katılımcıların 1/5'i kendilerine yeteri kadar sorumluluğun verilmediğini düşünmektedir. Özellikle 25 yaşına geldiklerinde katılımcıların %36'sı onlara daha çok sorumluluk verilseydi daha iyi öğrenebileceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %44'ü 18 yaşındayken öğretmenlerini adil bulurken 25 yaşına geldiklerinde bu oran %47 olarak saptanmıştır.

Buranavitya 1994 yılında 668 3. sınıf mesleki eğitim öğrencisinin okula ilişkin algılarını araştırmıştır. Araştırmada, öğretmenler, öğretim ve öğrenme etkinlikleri, öğrenci etkinlikleri, öğrenci servisleri, kurallar ve disiplin, binalar ve arkadaşlarla ilişkiler açısından algılamalar değerlendirilmiştir. Sonuçlar farklı alanlardaki öğrencilerin bu alanla ilgili algılamalarının farklı olduğunu göstermiştir. Araştırmada okulu algılama puanları ile akademik başarı arasında bir ilişki bulunamamıştır (Akt. Patama, 2003)

Phungsriphang 'ın 2000 yılında yaptığı araştırmada öğrencilerin genel okul ortamı ve okulun imajı, öğrenme ve öğretme, sosyal ilişkiler, kurallar ve disiplin ve okul binası ile ilgili algılamalarını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 681 teknik eğitim öğrencisi oluşturmuştur. Sonuçlar her iki eğitim düzeyinden öğrencilerin okul imajı, öğrenme ve öğretme etkinlikleri, arkadaşlar arası ilişkiler, kurallar ve disiplin alanlarında okula yönelik algılarının yüksek olduğunu göstermiştir (Patama, 2003).

Snawong 2001 yılında, öğrencilerin okulun imajı, öğretme ve öğrenme etkinlikleri, arkadaşlarla ilişkiler, yönetim, bina ve tesisler gibi alanlarda görüşlerini karşılaştırmıştır. Genel olarak öğrenciler okul ortamını iyi olarak değerlendirmiştir (Akt. Patama, 2003).

Öğülmüş ve Çok'un (1996) yaptığı çalışmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okul imgeleri ve okula yükledikleri anlam araştırılmıştır. Ortaya çıkan bulgulara göre öğrencilerin %85'i okulu bilgi sağlayıcı bir yer, %80'i sosyal çevre ve kişiler arası ilişkilerin yaşandığı bir yer olarak algılamaktadır. Öğrenciler aynı zamanda okulu duygu yüklü ve disiplin sağlayan bir yer olarak da görmektedir.

Seçer ve diğerlerinin (2004) çocukların okul ortamındaki ahlaki ve sosyal kuralları ayırt etme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında; yaşlara göre çocukların sosyal kural (okul

koridorunda koşmama, kütüphanede kitapları dağınık bırakmama) bilgisi, öğretmen otoritesi ve kural yokluğu alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Cinsiyete göre çocukların sosyal kural bilgisi (okul koridorunda koşmama, kütüphanede kitapları dağınık bırakmama) ve suçun rapor edilmesi alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkek çocuklar kızlara göre sosyal kuralları çiğneyen kişinin derhal öğretmene bildirilmesi gerektiğini kabul etmişlerdir. Yaşları arttıkça öğrencilerin keyfi sosyal kural bilgisi (okulun bahçesinde top oynarken sarı çizginin dışına çıkmama, öğretmene sen diye hitap etmeme) öğretmen otoritesi, kural yokluğu ve ciddiyet alt boyutunda anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Cinsiyete göre çocukların keyfi sosyal kural bilgileri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Doğanay ve Sarı (2006), Çukurova Üniversitesinde 220 katılımcıyla yaptıkları “öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılamalarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi” çalışmalarında öğrencilerin, öğretim üyesi ile iletişim, kimlik, sosyal olanaklar, kararlara katılım, öğrenciler arası iletişim, gelecek ve sınıf ortamına ilişkin algılamalarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçları farklı fakülte öğrencilerinin farklı alanlarda algılamalarının değiştiğini göstermektedir. Öğrencilerin bütün alt boyutlarda üniversite yaşam algılamalarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada ölçekten alınan toplam puanlar açısından kız ve erkek öğrencilerin algılamaları açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bununla birlikte kararlara katılım ve sınıf ortamı boyutlarında gruplar arasındaki farkın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ayrıca araştırmada kullanılan Okul Algısı Ölçeği (OAÖ) ve İyimserlik Ölçeği (İÖ) için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da sunulmuştur.

ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma ilköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeyleriyle okula yönelik algılarını karşılaştırmak amacıyla yapılan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Ayrıca araştırma ilköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerini ve okula yönelik algılarını da ortaya koymaktadır. Araştırmada kullanılan veriler 11-14 yaş aralığındaki bireylerden elde edilmiştir ve kesitsel araştırma modeli kullanılmıştır.

ARAŞTIRMA GRUBU

Bu araştırmada veriler, 2007-2008 öğretim yılında Ankara iline bağlı Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Yenimahalle, Etimesğut ilçelerinde bulunan farklı tipteki (A ve B tipi) yedi ilköğretim okulunda eğitim öğretim gören 11-14 yaşındaki 6., 7. ve 8. sınıfta eğitim gören 610 öğrenciyi kapsamaktadır.

Okulların türleri Milli Eğitim Bakanlığı Kurum Tipi Belirleme komisyonu Yönetmeliğinin 30. maddesi gereğince okullara birinci eğitim öğretim dönemi başında gönderilen ve puanlanan okul tipi tespit formuyla belirlenmektedir.

Okul tipi tespit formu; okulun açık olduğu yılların toplamı, toplam öğrenci sayısı, kadrolu öğretmen sayısı, kadrolu diğer personel sayısı, derslik sayısı, bilgisayar/fen/yabancı dil laboratuvarı, kütüphane ve okuma salonu, konferans/spor/müzik salonu, resim atölyesi/işlik/iş eğitimi sınıfı, bina durumu, ısıtma durumu, öğretim şekli, okulun bulunduğu yerin nüfusu gibi bilgileri içermektedir. Her bir bilgiye verilen puanların toplamı okul tipini belirlemek için kullanılmaktadır. Bu formdan yüksek puan alan okullar A tipi, düşük puan alan okullar ise B tipi okullar olarak sınıflandırılmaktadır. A tipi okullar, B tipi okullara göre olanakları daha geniş olan okullardır.

Araştırma grubuna giren öğrencilerin 301'i erkek (%49.3), 309'u (%50.7) kızdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflara göre dağılımı Çizelge 3.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

| Sınıf | N | % |
|---------------|------------|------------|
| 6. sınıf | 214 | 35.1 |
| 7. sınıf | 218 | 35.7 |
| 8. sınıf | 178 | 29.2 |
| Toplam | 610 | 100 |

Araştırma grubuna giren öğrencilerin eğitim gördükleri ilköğretim okul tipine göre dağılımları Çizelge 3.2'de verilmiştir.

Çizelge 3.2. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Okul Tipine Göre Dağılımı

| Okul tipi | N | % |
|---------------|------------|------------|
| A tipi | 322 | 52.8 |
| B tipi | 288 | 47.2 |
| Toplam | 610 | 100 |

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE TEKNİKLERİ

Bu araştırmada verilerin toplanmasında **İyimserlik Ölçeği** ve **Okul Algısı Ölçeği** kullanılmıştır. Bu ölçeklerle ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

İyimserlik Ölçeği

Katılımcıların iyimserlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, bu araştırmada kullanılmak üzere ilköğretim öğrencileri için iyimserlik ölçeği geliştirilmiştir.

İlköğretim öğrencileri için iyimserlik ölçeğinin geliştirilmesinde, daha önce Balcı ve Yılmaz (2002) tarafından geliştirilen ve üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ölçekten yararlanılmıştır. Balcı ve Yılmaz (2002) tarafından geliştirilen İyimserlik ölçeği 4'lü likert tipi bir ölçektir. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 96, en düşük puan 24'dür. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması 290 öğrenci üzerinde gerçekteştirilmiştir. İyimserlik ölçeğinin güvenilirliği, iç tutarlılık, test tekrar test ve test yarılama yöntemleriyle incelenmiştir. İyimserlik ölçeğinin iç tutarlılığı için Cronbach Alpha katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Ayrıca test - tekrar test yöntemi ile yapılan güvenilirlik çalışmasında güvenilirlik Katsayısı .61 ve test yarılama yöntemi ile iki yarı arasındaki korelasyon katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliliğini belirlemede ise Aydın ve Tezer (1991) tarafından geliştirilen Yaşam Yönelim Testi kullanılmıştır. İyimserlik Ölçeği ile Yaşam Yönelim Testi arasındaki korelasyon katsayısı da .55 olarak bulunmuştur. Psikolojik ölçekler için kapsam geçerliliğinin birinci derecede önem taşımasından dolayı ölçeğin temel boyutlarını ayırmak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Varimax dik döndürme yöntemi ile yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin tek faktörlü olduğu ortaya çıkmıştır (Balcı ve Yılmaz, 2002).

İyimserlik ölçeğinin ilköğretim düzeyine uyarlanması

Daha önce Balcı ve Yılmaz (2002) tarafından üniversite öğrencilerine uygulanmış olan İyimserlik Ölçeği, öncelikle 6, 7, 8. sınıflarda öğrenim gören 60 kişilik bir gruba verilerek anlamadıkları kelimelerin altını çizmeleri istenmiştir. Bu işlemden sonra ölçeğin bu deneme formu ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin oluşturduğu (n=6) bir grup uzmanın görüşüne sunulmuş, ilköğretim düzeyine uygun olmadığı söylenen ve öğrenciler tarafından anlaşılamayan karamsar, alternatif, haz, kötümserlik, umutsuzluk, umut gibi ifadeler, öğrencilerin düzeyine daha uygun ifadelerle değiştirilmiştir. Ayrıca ölçekte bulunan “yaşamaya devam edeceğimi sanmıyorum” ifadesi, ölçeğin uygulanacağı yaş grubunun gelişim özellikleri de dikkate alınarak uzman görüşleri doğrultusunda birinci maddeden alınarak dördüncü maddeye konulmuştur. Hazırlanan ölçek formu 100 kişiden oluşan bir grup 6.,7, ve 8. sınıf öğrencilerine verilmiş ve her madde için ayrı ayrı o maddenin ne ifade ettiğini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları görüşler incelenerek doğru anlaşılan maddeler aynen bırakılmış çoğunluğun yanlış anladığı ya da anlayamadığı maddeler tekrar düzenlenmiştir. Ayrıca deneme aşamasında öğrencilerin cevap anahtarını anlamada zorlandıkları görülmüştür. 24 ölçek maddesi tekrar; Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Eğitim Psikolojisi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Türk Dili alanlarında uzman olan toplam 9 kişinin görüşüne sunulmuştur. Türk dili uzmanı ölçek maddelerini dil bilgisi ve anlam bakımından değerlendirirken, Ölçme ve Değerlendirme uzmanları da ölçek maddelerini psikolojik test maddesinin taşıması gereken özellikler bakımından incelemişlerdir. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme uzmanlarının görüşü doğrultusunda ve öğrencilerin cevap anahtarını anlamada yaşadıkları güçlük göz önüne alınarak, üniversite öğrencileri için hazırlanmış olan cevap anahtarı;

(1) benim gibi hiç değil,

(2) benim gibi değil,

(3) bazen benim gibi,

(4) tam benim gibi,

seçenekleri

- (1) benim düşüncemi hiç yansıtmıyor,
 (2) benim düşüncemi biraz yansıtıyor,
 (3) kararsızım,
 (4) benim düşüncemi büyük ölçüde yansıtıyor,
 (5) benim düşüncemi tamamen yansıtıyor”

seçenekleriyle değiştirilmiştir. Ölçek maddelerinin 6’sı olumsuz 18’i olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Olumsuz ifadelerin puanları tersine çevrilerek hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 24’tür.

Ölçeğin 24 maddelik formu 160 kişiye uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde ölçeğin faktör yapısı ve maddelerin faktör yükleri tekrar incelenmiş, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yeniden yapılmıştır.

İlköğretim öğrencilerine uyarlanan iyimserlik ölçeğinin faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği

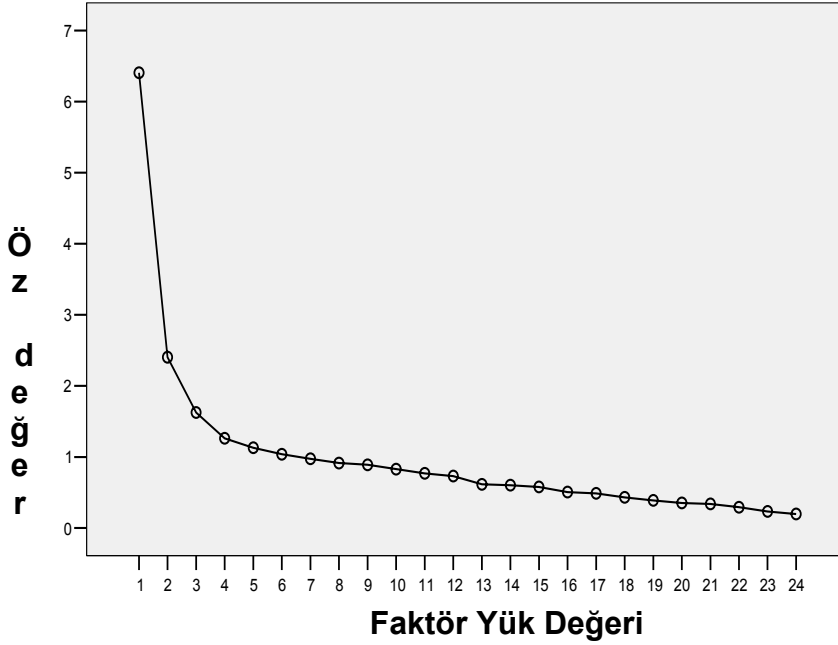
Ölçeğin faktör yapısını saptamak amacıyla, 160 ilköğretim öğrencisinden elde edilen veriler kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. İyimserlik Ölçeğine ilişkin ilk faktör analizi sonuçları Çizelge 3.3’ te verilmiştir.

Çizelge 3.3. İlköğretim Düzeyine Uyarlanan İyimserlik Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları (1)

| Madde | Faktör Yük Değerleri | | | | | |
|---------|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| madde15 | ,794 | ,007 | -,200 | ,013 | -,119 | ,045 |
| madde14 | ,729 | -,113 | ,149 | -,052 | -,174 | ,162 |
| madde22 | ,691 | -,090 | -,143 | -,068 | ,120 | ,173 |
| madde12 | ,682 | -,099 | ,170 | ,035 | -,081 | ,273 |
| madde17 | ,656 | ,068 | -,287 | -,070 | -,024 | -,245 |
| madde16 | ,655 | -,226 | ,052 | -,182 | ,097 | ,357 |
| madde13 | ,647 | -,130 | ,382 | -,176 | ,124 | -,156 |

| | | | | | | |
|-------------------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|
| madde24 | ,645 | ,197 | -,334 | ,065 | -,208 | -,083 |
| madde23 | ,623 | ,025 | -,487 | -,121 | ,019 | -,050 |
| madde18 | ,575 | ,105 | ,198 | ,003 | -,297 | -,277 |
| madde7 | ,571 | ,062 | ,355 | ,158 | -,049 | -,117 |
| madde19 | ,556 | -,126 | ,280 | -,173 | -,234 | -,029 |
| madde3 | ,532 | ,038 | ,130 | ,424 | ,466 | -,140 |
| madde21 | ,506 | -,090 | -,443 | -,097 | ,066 | ,337 |
| madde5 | ,489 | -,063 | ,397 | ,412 | -,284 | -,001 |
| madde8 | ,154 | ,735 | ,131 | -,119 | ,057 | ,027 |
| madde9 | ,085 | ,662 | -,019 | ,142 | ,190 | -,042 |
| madde6 | -,009 | ,656 | -,174 | -,089 | -,228 | ,160 |
| madde4 | -,041 | ,549 | ,191 | -,062 | -,079 | ,334 |
| madde2 | ,030 | ,517 | -,141 | ,430 | -,219 | -,049 |
| madde11 | ,069 | ,396 | ,285 | -,185 | ,290 | ,218 |
| madde1 | ,279 | -,161 | -,271 | ,614 | ,241 | ,130 |
| madde10 | ,409 | ,155 | ,174 | -,100 | ,490 | -,041 |
| madde20 | ,437 | ,181 | -,175 | -,316 | ,142 | -,502 |
| Açıklanan Varyans | | | | | | |
| Toplam=%57 | %26.69 | %10.01 | %6.77 | %5.26 | %4.70 | %4.32 |
| .78 | | | | | | |

Faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak çizilen İyimserlik Ölçeği faktör analizi çizgi grafiği şekil 3.1'de verilmiştir.



Şekil 3.1. İyimserlik Ölçeği Faktör Analizi Çizgi Grafiği

Yapılan faktör analizi sonucunda maddelerin çoğunun birinci faktörde toplandığı görülmüştür. Bu durum öz değerlere göre çizilen çizgi grafiğinde de açıkça görülmektedir. Grafikte birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum, ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2006). Ayrıca 2., 3., 4., 5. ve 6. faktörlerin öz değerleri birinci faktörün öz değerinin yarısından daha az bulunmuş ve 2. faktörden sonra önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemiştir. Bu nedenle tek boyutluluğu ihlal eden 2., 4., 6., 8.,9. ve 11. maddeler ölçekten çıkarılmış, kalan maddeler yeniden numaralandırılmış ve faktör analizi yinelenmiştir. Sonuçlar çizelge 3.4'te sunulmuştur.

Çizelge 3.4. İlköğretim Düzeyine Uyarlanan İyimserlik Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları (2)

| Madde | Faktör Yük Değerleri |
|--------------------------------------|----------------------|
| | Faktör 1 |
| 9 | .81 |
| 8 | .73 |
| 16 | .71 |
| 6 | .68 |
| 11 | .67 |
| 10 | .66 |
| 18 | .66 |
| 7 | .65 |
| 17 | .64 |
| 12 | .59 |
| 4 | .58 |
| 13 | .57 |
| 15 | .52 |
| 2 | .49 |
| 3 | .46 |
| 14 | .45 |
| 5 | .36 |
| 1 | .30 |
| Açıklanan Varyans (%) Toplam=% 36 | |

Faktör analizi çalışmasında İyimserlik Ölçeği'ne ilişkin KMO katsayısı .880 bulunmuştur. Barlett Sphericity testi anlamlı çıkmıştır. KMO Katsayısının .60'dan yüksek olması ve Barlett Sphericity testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak varyansın .30 ile .80 arasında değiştiği görülmüştür.

Açıklanan toplam varyans %36'dır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006).

Ölçeğin madde geçerliliğini incelemek amacıyla madde toplam puan korelasyonlarına bakılmıştır. Toplam 160 kişiye yapılan uygulama sonuçlarına göre İyimserlik Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayısı .88 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik kat sayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006).

Test maddelerinden alınan puanlarla testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak için madde toplam puan korelasyonu hesaplanmıştır. Aşağıdaki çizelgede İyimserlik Ölçeği madde toplam puan korelasyonları analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.5. İyimserlik Ölçeği Madde-Toplam Korelasyonu Analiz Sonuçları

| Madde | Madde Toplam Korelasyonu |
|-------|--------------------------|
| 1 | .25 |
| 2 | .45 |
| 3 | .39 |
| 4 | .51 |
| 5 | .31 |
| 6 | .61 |
| 7 | .58 |
| 8 | .65 |
| 9 | .74 |
| 10 | .59 |
| 11 | .60 |
| 12 | .51 |
| 13 | .50 |

| | |
|----|-----|
| 14 | .39 |
| 15 | .45 |
| 16 | .64 |
| 17 | .57 |
| 18 | .59 |

Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .25 ile .74 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğini tespit etmek için 18 maddelik ölçeğin 160 kişiye uygulanmasından elde edilen puanların alt ve üst %27'lik puan grupları ortalamaları t testi ile karşılaştırılmıştır. Testin ayırtıcılığını tespit etmek için alt ve üst puanlarının n sayıları, ortalamaları, standart sapmaları, t değeri Çizelge 3.6'da sunulmuştur.

Çizelge 3.6. İyimserlik Ölçeğinin Alt ve Üst Puan Gruplarının Sayıları, Ortalamaları, Standart Sapmaları, t Değerleri

| Puan grubu | N | \bar{x} | S | t | P |
|-------------------|----|-----------|------|-------|---|
| Üst % 27'lik grup | 43 | 83.16 | 8.98 | 22.82 | * |
| Alt %27'lik grup | 43 | 50.34 | 2.86 | | |

* $p < .05$

Çizelge 3.6'da görüldüğü gibi, üst ve alt %27'lik puan gruplarında 43'er puan bulunmaktadır. Alt ve üst puan grupları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Üst grupların puanlarının ortalaması ($\bar{x}=83.16$); alt grupların ortalamasından ($\bar{x}=50.34$) daha yüksektir. Sonuç olarak gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunduğu gözlenmiştir.

Ölçeğin iki yarı test güvenilirliği hesaplanmıştır. Testin maddeleri yansız olarak iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki ilişki hareketle

Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı 0.83 bulunmuştur. Test yarılama yöntemiyle elde edilen test puanları arasındaki tutarlılığı gösterir (Büyüköztürk, 2006).

Analizler sonucunda ilköğretim öğrencilerine uygulanan iyimserlik ölçeğinin 18 madden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90 en düşük puan ise 18'dir.

Okul Algısı Ölçeği

Okul algısı ölçeği ilköğretim 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin okula ilişkin algılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir

Okul Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi, Faktör Yapısı, Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Okul Algısı Ölçeği'ni geliştirmek amacıyla konu ile ilgili literatür incelenmiştir. Ayrıca ilköğretim 6., 7., ve 8. sınıfta eğitim görmekte olan 150 öğrenciye okulun onlar için ne ifade ettiği, okula gelme nedenleri, okullarında değişmesini istedikleri şeyleri, öğretmen, arkadaş, yönetici ve diğer çalışanlarla ilişkilerinin nasıl olduğu, okulu sevip sevmedikleriyle ilgili açık uçlu sorular sorulmuş ve yazdırılan yazılar incelenerek, ilköğretim öğrencilerinin okulu algılamalarına yönelik alt boyutlar ortaya çıkarılmıştır. Daha önce konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da ele alınan alt boyutlar değerlendirilerek, ölçeğin alt boyutları; okulla ilgili genel duygular, okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler, öğretmenlere ilişkin düşünceler, okuldaki demokrasiye ve kurallara ilişkin algılar, derslere ilişkin düşünceler olarak belirlenmiştir. Bu çalışmalar ışığında 73 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzundaki 73 ölçek maddesi uzmanlara verilerek, her bir maddenin öğrencilerin okulla ilgili görüşleriyle ne derece ilişkili olduğu konusunda görüş alınmıştır. Bunun için ölçek maddeleri Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Eğitim Psikolojisi, Ölçme ve Değerlendirme ve Türk Dili

alanlarında uzman olan toplam 9 uzman görüşüne sunulmuştur. Türk dili uzmanı ölçek maddelerini dil bilgisi ve anlam bakımından değerlendirirken, Ölçme ve Değerlendirme uzmanları da psikolojik test maddesinde bulunması gereken özellikler bakımında incelemişlerdir. Uzmanların maddelere dil bilgisi ve anlam bakımından getirdikleri eleştirilerde dikkate alınmış ve bazı maddelerin ifadeleri değiştirilmiştir. Ölçeğin uygulanacağı yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak ve bu yaş grubuna okulla ilgili olumsuz ifadelerin sunulmasının uygun olmayacağı düşüncesiyle, ölçekte bulunan tüm olumsuz maddeler uzman görüşü doğrultusunda olumlu ifadelere çevrilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ve literatürde yer alan örnekler değerlendirilerek teste öğrencilerin okulu nasıl algıladıklarına ilişkin 5'li likert tipi bir yanıt seçeneği eklenmiştir. Uzmanlar tarafından son şekli verilerek her bir maddenin karşısında yer alan; hiç katılmıyorum, çoğu zaman katılmıyorum, kararsızım, çoğu zaman katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçeneklerine yer verilmiştir. Uzman görüşünden sonra madde havuzundaki 73 ölçek maddesinden 22 tanesi çıkartılmış ve ölçek maddelerinin sayısı 51'e inmiştir. Ölçeğin 51 maddelik formu 234 kişiye uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde ölçeğin faktör yapısı ve maddelerin faktör yük değerleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda birinci faktördeki faktör yük değerleri .30'dan düşük olan ve faktör yük değerleri farklı faktörlerde birbirine yakın olan (.10 ve altında fark olan) 29 madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin geriye kalan 22 maddelik son formu oluşturulmuştur. Cevaplama sistemi;

- (5) benim düşüncemi tamamen yansıtıyor,
- (4) benim düşüncemi büyük ölçüde yansıtıyor,
- (3) kararsızım,
- (2) benim düşüncemi biraz yansıtıyor,
- (1) benim düşüncemi hiç yansıtmıyor

İfadelerinden oluşan beşli likert tipi ölçeği şeklindedir. Her bir maddenin puanları "5 ile 1" arasında değişmektedir. Tüm maddeler olumlu olduğu için ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110, en düşük puan 22'dir. Yüksek puan öğrencinin okulu olumlu algıladığına işaret etmektedir. Bu 22 maddelik kısmıyla ölçeğin faktör analizi çalışması tekrarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. OAÖ'ne ilişkin faktör analizi sonuçları Çizelge 3.7'da verilmiştir.

Çizelge 3.7. Okul Algısı Ölçeği'nin Faktör Analizi Sonuçları

| Maddeler | Faktör yük değerleri | | | | |
|--|----------------------|----------|----------|----------|----------|
| | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Faktör 4 | Faktör 5 |
| 2 | ,70 | | | | |
| 1 | ,69 | | | | |
| 3 | ,62 | | | | |
| 6 | ,61 | | | | |
| 5 | ,60 | | | | |
| 4 | ,60 | | | | |
| 7 | ,58 | | | | |
| 8 | ,54 | | | | |
| 10 | | ,73 | | | |
| 11 | | ,71 | | | |
| 9 | | ,71 | | | |
| 12 | | ,62 | | | |
| 13 | | | ,75 | | |
| 14 | | | ,71 | | |
| 15 | | | ,59 | | |
| 16 | | | ,50 | | |
| 17 | | | | ,70 | |
| 18 | | | | ,67 | |
| 19 | | | | ,45 | |
| 20 | | | | | ,65 |
| 21 | | | | | ,62 |
| 22 | | | | | ,59 |
| Açıklanan varyans % Toplam = %51.68 | % 15.26 | % 11.3 | %10.5 | % 7.7 | %6.7 |

Okul Algısı Ölçeğinin faktör analizi çalışmasında verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO katsayısı .79 bulunmuştur. Barlett testi anlamlı çıkmıştır. KMO kat sayısının .60'dan yüksek Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir.

Analizde ortaya çıkan beş faktörün birlikte maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladığı görülmektedir. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak varyansın .75 ile .46 arasında değiştiği görülmüştür. OAÖ'nün 1'den büyük beş faktör verdiği belirlenmiş, birinci faktör tek başına toplam varyansın %15.26'sını, ikinci faktör tek başına

varyansın %11.3'ünü, üçüncü faktör tek başına varyansın %10.5'ini, dördüncü faktör tek başına varyansın % 7.7'sini, beşinci faktör tek başına varyansın %6.7'sini açıklamaktadır. Çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30'dan daha fazla olması gerekmektedir. OAÖ için açıklanan toplam varyans %51.68'dir.

Maddelerin faktör yükleri birinci faktörde .70 ile .54 arasında, ikinci faktörde .73 ile .62 arasında, üçüncü faktörde .75 ile .50 arasında, dördüncü faktörde .70 ile .45 arasında, beşinci faktörde .65 ile .59 arasında değiştiği belirlenmiştir. Varimax eksen döndürme tekniği sonrasında birinci faktörün (okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler) 8 maddeden (1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. maddeler), ikinci faktörün (öğretmenlere ilişkin düşünceler) dört maddeden (9., 10., 11., 12. maddeler), üçüncü faktörün (okuldaki demokrasiye ve kurallara ilişkin düşünceler) dört maddeden (13., 14., 15., 16. maddeler), dördüncü faktörün (okulla ilgili duygular) üç maddeden (17., 18., 19. maddeler), beşinci faktörün (derslere ilişkin düşünceler) üç maddeden (20., 21., 22. maddeler) oluştuğu belirlenmiştir. Maddelerin içerikleri incelenmiş ve sırayla faktörlere; fiziksel bir çevre olarak okul, öğretmenler ile ilişkiler, okuldaki demokrasiye ve kurallara ilişkin düşünceler, okulla ilgili genel duygular, derslere ilişkin düşünceler isimleri verilmiştir.

Elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla O.A.Ö'nün Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayısı hesaplanmış ve .83 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik kat sayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006). Çizelge 3.8'de O.A.Ö'nün alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3.8. Okul Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarının ve Tüm Ölçeğin Güvenirliği

| Alt Boyutlar | Madde Sayısı | Cronbach Alfa |
|--------------|--------------|---------------|
| 1. alt boyut | 8 | 0.80 |
| 2. alt boyut | 4 | 0.72 |

| | | |
|---------------|-----------|-------------|
| 3. alt boyut | 4 | 0.66 |
| 4. alt boyut | 3 | 0.45 |
| 5. alt boyut | 3 | 0.36 |
| Toplam | 22 | 0.83 |

Ölçekte yer alan maddelerin ayırıcılığını tespit etmek için 22 maddelik ölçeğin 234 kişiye uygulanmasından elde edilen puanların alt ve üst %27'lik puan grupları ortalamaları t testi ile karşılaştırılmıştır. Alt ve üst puanlarının n sayıları, ortalamaları, standart sapmaları, t değeri Çizelge 3.9'da sunulmuştur.

Çizelge 3.9. Okul Algısı Ölçeğinin Alt ve Üst Puan Gruplarının Sayıları, Ortalamaları, Standart Sapmaları, t Değerleri ve

| Puan grubu | N | \bar{x} | s | t | p |
|-------------------|----|-----------|------|-------|---|
| Üst % 27'lik grup | 62 | 215.04 | 10.5 | 29.28 | * |
| Alt %27'lik grup | 62 | 144.50 | 15.7 | | |

* p< .05

İki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre üst grupta yer alan katılımcıların okul algısı puan ortalamaları (\bar{x} =215.04) alt grupta yer alan katılımcıların puan ortalamalarından (\bar{x} =144.50) daha yüksektir. Sonuç olarak gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunduğu gözlenmiştir.

Ölçeğin iki yarı test güvenilirliği hesaplanmıştır. Testin maddeleri yansız olarak iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki ilişkiyi hareketle Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı 0.76 bulunmuştur. Test yarılama yöntemiyle elde edilen test puanları arasındaki tutarlılığı gösterir (Büyüköztürk, 2006).

VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulanması 2007-2008 eğitim öğretim yılında gerçekleşmiştir. Araştırma öncesi, şubat ayında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne uygulama yapılabilmesi için gerekli izinlerin alınması konusunda yazı yazılmıştır. Üst yazışmalar sonunda Mart ayında Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü ve Ankara Valiliğinden "uygulama yapabilme" izni alınmıştır. Uygulama yapılacak okullara gönderilen bilgilendirme yazısından sonra toplam 7 okulda uygulama yapılmıştır. İlk sayfasında bilgilendirme bölümü, ikinci sayfasında 22 maddeden oluşan Okul Algısı Ölçeği, üçüncü sayfasında 18 maddeden oluşan İyimserlik Ölçeği bulunan formlar öğrencilere dağıtılmıştır. Uygulama için gidilen her okulun yöneticilerine, öğretmenlerine ve öğrencilere araştırmanın amacı ve veri toplama araçları ile bilgi verilmiştir. Ölçekler öğrencilere dağıtılmış ve geri toplanmıştır. Uygulamaya katılan tüm katılımcılara uygulamanın gönüllülük esasına dayandığı bilgisi verilmiştir. Ölçekler 7 farklı okula üç hafta içinde uygulanmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma ile ilgili uygulamalar tamamlandıktan sonra, veri toplama araçları kontrol edilmiş, hatalı ve rasgele doldurulmuş olanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 13 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmanın amaçlarına göre farklılaşan temel bağımlı değişkenler; araştırmadaki bireylerin iyimserlik düzeyleri, İyimserlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar, Okul Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlardır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise katılımcıların sınıfları, okullarının tipi ve cinsiyetleridir.

Katılımcıların demografik özelliklerinin analizinde frekans ve yüzde dağılımı kullanılmıştır. Verilerin analizinde en az .05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

Öğrencilerin İyimserlik Ölçeği'nden elde edecekleri puanların cinsiyete, farklı nitelikteki okullarda (A, B, tipi ilköğretim okulları) öğrenim gören öğrencilere göre dağılımını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Bu teknik iki gruba ait puan ortalamalarını karşılaştırmaya yarayan parametrik bir tekniktir (Büyüköztürk, 2006).

İyimserlik Ölçeğinin sınıflara göre dağılımını belirlemek amacıyla ise ilişkisiz ölçümler için Tek Faktörlü Varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu teknik ikiden fazla gruba ait ortalamaları karşılaştırmaya yarayan parametrik bir tekniktir. Öğrencilerin eğitim gördükleri sınıfların (6.,7. ve 8. sınıf) ikiden fazla düzeyi bulunduğundan karşılaştırmada bu teknik kullanılmıştır. Ancak ANOVA sonucunda elde edilen F değerleri, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermekle birlikte, anlamlı farkın olduğu durumlarda bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu göstermemektedir. Bu nedenle anlamlı çıkan F değerindeki farkın kaynağını bulmak üzere çoklu karşılaştırma (Post-hoc) testlerinden LSD testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2006).

Öğrencilerin Okul Algısı Ölçeği'nden elde edecekleri puanların cinsiyete, farklı nitelikteki okullarda (A, B, tipi ilköğretim okulları) öğrenim gören öğrencilere göre dağılımını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır.

Okul Algısı Ölçeğinin sınıflara göre dağılımını belirlemek amacıyla ise ilişkisiz ölçümler için Tek Faktörlü Varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Okul tipine ve cinsiyete göre ilköğretim okulu öğrencilerinin, a) okulla ilgili duygular b) okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler c) okuldaki sosyal ilişkiler d) okuldaki demokrasi ve kurallara ilişkin düşünceler e) derslere ilişkin düşünceler arasındaki farkın bulunması için t testi kullanılmıştır.

Sınıflara göre ilköğretim okulu öğrencilerinin a) okulla ilgili duygular b) okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler c) okuldaki sosyal ilişkiler d) okuldaki demokrasi ve kurallara ilişkin düşünceler e) derslere ilişkin düşünceleri arasındaki farkın karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır.

İyimserlik düzeylerine göre, öğrencilerin Okul Algısı Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puanları karşılaştırmak amacıyla tek yönlü varyans

analizi (Anova) uygulanmıştır. İyimserlik düzeyleri standart sapma dikkate alınarak yüksek, orta ve düşük olarak düzeylendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde analiz sonucu elde edilen bulgular ve yorumlar; iyimserlik ve Okul Algısı ölçeklerinden elde edilen veriler doğrultusunda sırayla verilmiştir.

İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ İLE ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin İyimserlik Ölçeği'nden elde edilen puanların en düşüğü 18, en yükseği 90'dır. Puanların ortalaması 69, standart sapma 14'tür, çarpıklık - 0.85 ve basıklık puanları 0.00'dır. bu bulgulara göre ilköğretim öğrencilerinin İyimserlik Ölçeği'nden elde ettikleri puanların ortalaması yüksektir. Çarpıklık kat sayısının eksi olması nedeniyle dağılım solu çarpık bir dağılımdır.

Fischer ve Leitenberg 9-13 yaş arası çocuklar üzerinde yaptıkları bir araştırmada da çocukların kısa ve uzun dönemli beklentilerinde iyimser olduklarını ortaya koymuştur. Seligman çocuklar üzerinde yaptığı araştırmalarda çocukların çoğunlukla iyimser olduklarını ergenlik döneminde iyimserliğin bireyden bireye farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Weinstein 1980 yılında Japon ve Kanadalı lise öğrencileri üzerinde gerçekçi olmayan iyimserlikle ilgili bir araştırma yapmıştır. Kanadalıların gerçekçi olmayan iyimserlik puanlarının Japonlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Moreland ve Sweeney lise öğrencilerinin kişisel performans ve öz

yeterlilikleriyle ilgili değerlendirmelere verdikleri tepkileri araştırmışlardır ve lise öğrencilerinin performanslarıyla ilgili iyimser tahminlerde bulduklarını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalar araştırmancının bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

İyimserliğin kalıtımla ilgisini açıklamaya çalışan bilim adamları genellikle araştırmalarını çocuklar ve ergenler üzerinde yoğunlaştırmışlardır ve iyimserliğin insanların doğasında var olan ve onları yaşama bağlayan bir özellik olduğunu savunmuşlardır. Bu bağlamda iyimserlik puanlarının yüksek olduğu düşünülebilir. İyimserliğin öğrenilmiş olduğu yaklaşımı dikkate alındığında ise Türk toplumunun iyimserliği desteklediği düşünülebilir.

Cinsiyet ve İyimserlik Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin İyimserlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar ve ölçeğin genelinden elde ettikleri puanlar Çizelge 4.1 'de sunulmuştur.

Çizelge 4.1. Cinsiyetlere Göre İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Dağılımı ve Farklılaşması

| Cinsiyet | N | \bar{x} | S | Sd | t | p |
|----------|-----|-----------|-------|-----|------|------|
| Erkek | 300 | 65.17 | 14.37 | 608 | 2.42 | .016 |
| Kız | 309 | 67.90 | 13.40 | | | |

Çizelge 4.1'de görüldüğü gibi, iyimserlik puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(608)} = 2.42$, $p < .05$). Buna göre kız öğrenciler ($\bar{x} = 67.90$) erkek öğrencilerden ($\bar{x} = 65.17$) daha yüksek puanlar almışlardır.

Bu bulgu Chang, Aydın ve Tezer, Scheier ve Carver'ın yaptıkları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermezken, Üstündağ 'ın 37 farklı bölüm

ve 5 fakülteden 345 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

İlköğretim düzeyinde yapılan bu araştırmada cinsiyet ve iyimserlik arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Sınıflara ve iyimserlik Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin İyimserlik Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar arasındaki dağılımı da Çizelge 4.2'de verilmiştir.

Çizelge 4.2. İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Sınıflara Göre Dağılımı ve Farklılaşması

| Sınıflar | N | \bar{x} | S | Sd | F | p |
|----------|-----|-----------|-------|-------|------|-----|
| 6. sınıf | 214 | 65.57 | 14.68 | | | |
| 7. sınıf | 218 | 66.94 | 13.67 | | | |
| 8. sınıf | 178 | 67.26 | 13.44 | 2-607 | 0.84 | .42 |
| Toplam | 610 | 66.55 | 13.94 | | | |

Analiz sonuçları İyimserlik Ölçeği'nden alınan puanlarla sınıflar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($F_{(2-607)} = 0.84$, $p > .05$).

Çocukluk yıllarında öğrenilen iyimser açıklama tarzlarının araştırmaya katılan öğrenciler için kalıcı olduğu düşünülebilir. Ergenlik döneminde de iyimser açıklama tarzlarının desteklendiği değerlendirilebilir.

Okul Tipleri ve İyimserlik Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Farklı nitelikteki okullarda (A ve B tipi) öğrenim gören öğrencilerin İyimserlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar ve ölçeğin genelinden elde ettikleri puanlar Çizelge 4.3'te sunulmuştur.

Çizelge 4.3. Farklı Nitelikteki (A ve B tipi) İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin İyimserlik Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Dağılımı ve Farklılaşması

| Okul tipi | N | \bar{X} | S | sd | T | p |
|-------------|-----|-----------|-------|-----|------|------|
| A tipi okul | 322 | 68.05 | 12.39 | 608 | 2,81 | .005 |
| B tipi okul | 288 | 64.88 | 15.34 | | | |

Çizelge 4.3'te görüldüğü gibi, iyimserlik puan ortalamaları okul tiplerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(608)} = 2.81, p < .05$). A tipi okullarda öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x} = 68.05$) kendilerini B tipi okullarda öğrenim gören öğrencilerden ($\bar{x} = 64.88$) daha iyimser görmektedirler.

Güleri'nin yaptığı araştırmada Üst Sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının Alt Sosyoekonomik aile çocuklarına göre daha yüksek başarı güdüsü, iç kontrole inanç, sosyal değişmeye yatkınlık ve iyimserlik gözlenmiştir. Ayrıca Carver, Scheier ve Bridges'in yaptıkları araştırmalarda eğitim, yüksek gelir ve iyimserlik arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmalar yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Aşan'ın yaptığı araştırmada ise sosyoekonomik düzey ve iyimserlik arasında ilişki bulunamamıştır.

İlköğretim öğrencilerinin genelinde iyimserlik eğilimi yüksek bulunmuştur. İyimserlik eğiliminde kişinin kendine ve çevresine yönelik açıklama tarzları önemlidir. A tipi okullarda eğitim gören öğrenciler okullarında sahip oldukları şartların, öğretmen sayısının yeterliliğinin, şehir merkezine yakın olmalarının onların yaşantılarına kattığı zenginliğin farkında olabilirler, bu da onların okullarıyla ilgili daha iyimser tavırlar sergilemelerine

neden olabilir. A tipi okullarda eğitim gören öğrencilerin çoğunlukla daha yüksek sosyoekonomik düzey ve eğitim seviyesine sahip ailelerden geldikleri dikkate alındığında da bu durumun iyimserlik puanlarını arttırabileceği düşünülebilir.

OKUL ALGISI ÖLÇEĞİ İLE ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

İlköğretim Öğrencilerinin Okul Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin Okul Algısı Ölçeği'nden aldıkları en düşük puan 23, en yüksek puan 107'dir. Ortalama 72, standart sapma 16, çarpıklık -0.22 ve basıklık -0.41 puanları olarak hesaplanmıştır. Buna göre ilköğretim öğrencilerinin okula yönelik algı puanları yüksektir. Çarpıklık kat sayısının ve basıklık kat sayısının eksi olması nedeniyle dağılım solu çarpık ve basık bir dağılımdır.

Araştırma bulguları; Cromer, Miller, Snawong, Phungsriphang'ın araştırmalarındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Ancak Andersson'un farklı yıllarda İsveç de yaptığı araştırmalarla benzerlik göstermemektedir. İsveçli öğrencilerin yarısından fazlası okulu olumlu algılamamaktadır.

Okul, Türkiye de yaşayan pek çok öğrenci için sosyal becerilerini geliştirdiği, öğrendiği, kendine özgü ürünler ortaya koyabildiği yerdir. Öğrenciler kişisel gelişimlerini destekleyen, onları sosyalleştiren, yaşlılarıyla paylaşımlarını arttıran bu kuruma karşı olumlu düşünceler geliştirmiş olabilirler.

Cinsiyet ve Okul Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin İyimserlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar ve ölçeğin genelinden elde ettikleri puanlar Çizelge 4.4'te sunulmuştur.

Çizelge 4.4. Cinsiyetlere göre İlköğretim Öğrencilerinin Okul Algısı Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Dağılımı ve Farklılaşması

| Cinsiyet | N | \bar{X} | S | sd | t | P |
|----------|-----|-----------|--------|-----|-------|------|
| Kız | 309 | 73.185 | 16.635 | 608 | 2.200 | 0.28 |
| Erkek | 300 | 70.242 | 16.385 | | | |

Çizelge 4.4'te görüldüğü gibi, Okul Algısı puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(608)} = 2.200, p < .05$). Buna göre kızların Okul Algısı Ölçeği'nden aldığı puanların ortalamaları ($\bar{x} = 73.184$), erkeklerin ($\bar{x} = 70.242$) Okul Algısı Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarından manidar olarak farklılık göstermektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre okulu daha olumlu algılamaktadır.

Burwell araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek oranla okula tekrar gelme fırsatları olsa bunu değerlendireceklerini belirttiklerini ortaya koymuştur. Burwell'in araştırmasındaki bulgular yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Erkek öğrencilerin gelişimini destekleyen okuldan farklı pek çok ortamın bulunması nedeniyle okul, kız öğrencilere oranla erkek öğrenciler için daha az ilgi çekici olabilir. Kız öğrencilerin iş bulma, toplumda daha saygın duruma gelme, ailede daha çok kabul görme gibi nedenlerle daha çok ders çalışmaları, böylece okulda daha başarılı olmaları, sosyal ilişkilerde erkek öğrencilere göre daha atılgan olmaları, duygularını daha kolay ifade edebilmeleri Okul Algısı Ölçeği'nden elde ettikleri puanları olumlu yönde etkiliyor olabilir.

Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Sınıflara ve Okul Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin O.A.Ö'den elde ettikleri puanlar arasındaki dağılım Çizelge 4.5'te verilmiştir.

Çizelge 4.5. İlköğretim Öğrencilerinin Okul Algısı Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Sınıflara Göre Dağılımı ve Farklılaşması

| Sınıflar | N | \bar{X} | S | sd | F | p | Anlamlı Fark (LSD) |
|----------|-----|-----------|-------|-------|-------|------|--------------------|
| 6. sınıf | 214 | 74.48 | 16.88 | 2-607 | 5.951 | .003 | 6-8 |
| 7. sınıf | 217 | 71.45 | 16.81 | | | | |
| 8. sınıf | 178 | 68.75 | 15.64 | | | | |
| Toplam | 609 | 71.73 | 16.56 | | | | |

Analiz sonuçları O.A.Ö'den alınan puanlarla öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(2-607)} = 5.951, p < .05$). 6. ve 8. sınıflarda eğitim gören öğrenciler arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler okulu 8. sınıfta eğitim gören öğrencilere göre daha olumlu algılamaktadır.

Ergenlik dönemi belirtilerinin daha az görüldüğü 6. sınıfta, öğrenciler için okul hala ön planda olan bir kurumdur. Otoriteye karşı çıkmama, toplumsal kuralları irdelememe, akademik başarıya verilen önem bu sınıftaki öğrenciler için diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek önem taşıyabilir.

Ayrıca ergenlik döneminin belirginleşmesiyle beraber öğrencilerin okuldan ve sosyal çevrelerinden beklentileri artmaktadır. 6. sınıfta onlar için göze çarpmayan birçok durum, 8. sınıfa gelindiğinde eleştiri durumu olabilir. Türkiye de uygulanan Orta Öğretim Kurumlarına Giriş Sınavının 8. sınıfın sonunda yapılıyor olması öğrencilerin akademik anlamda beklentilerinin artmasına neden olabilir.

Okul Tipleri ve Okul Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Farklı nitelikteki okullarda (A ve B tipi) öğrenim gören öğrencilerin Okul algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar ve ölçeğin genelinden elde ettikleri puanlar Çizelge 4.6'da sunulmuştur.

Çizelge 4.6. Farklı Nitelikteki (A ve B tipi) İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerinin Okul Algısı Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Dağılımı ve Farklılaşması

| Okul tipi | N | \bar{X} | S | sd | t | P |
|-------------|-----|-----------|--------|-----|-------|-----|
| A tipi okul | 322 | 75.354 | 14.736 | 608 | 5.864 | .00 |
| B tipi okul | 288 | 67.684 | 17.555 | | | |

Çizelge 4.6'da görüldüğü gibi, Okul Algısı puan ortalamaları okul tiplerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(608)} = 5.864$, $p < .05$). A tipi okullarda öğrenim gören öğrenciler okullarını daha olumlu algılamaktadırlar.

Daha iyi şartlarda eğitim gören A tipi okullara devam eden öğrenciler okullarını daha olumlu algılıyor olabilir. Bazı B tipi okullar fiziksel olarak yeterli olanaklara sahip olsalar bile, öğretmen yetersizliği, şehre olan uzaklık, sınıfların mevcudunun çok az olması, genellikle tek bir şubenin bulunması gibi nedenlerle okulla ilgili görüşleri olumsuz yönde etkileniyor olabilir. Pek çok B tipi okuldaki fiziksel yetersizliklerde bu noktada dikkate alınmalıdır.

İlköğretim Öğrencilerinin Okul Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin Okul Algısı ölçeği'nden aldıkları en düşük ve en yüksek puanları ile ortalama ve standart sapma puanları Çizelge 4.7'de sunulmuştur.

Çizelge 4.7. İlköğretim Öğrencilerinin Okul Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Dağılımı

| Ölçeğin Alt boyutları | En düşük puan | En yüksek puan | \bar{X} | sd | Basıklık | Çarpıklık |
|--|---------------|----------------|-----------|-------|----------|-----------|
| Okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler | 8.00 | 40.00 | 23.467 | 7.616 | 0.22 | -0.87 |
| Öğretmenlere ilişkin düşünceler | 4.00 | 20.00 | 15.770 | 3.961 | -0.89 | -0.18 |
| Okuldaki demokrasi ve kurallara ilişkin düşünceler | 4.00 | 20.00 | 10.224 | 4.042 | 0.22 | -0.76 |
| Okulla ilgili duygular | 3.00 | 15.00 | 11.442 | 3.500 | -0.89 | -0.17 |
| Derslere ilişkin düşünceler | 3.00 | 15.00 | 10.827 | 2.877 | -0.60 | -0.29 |

Çizelge 4.7’de görüldüğü gibi ilköğretim öğrencileri okul algısı Ölçeğinin Alt boyutlarının tümünde okulu olumlu algılamaktadırlar. Dağılımı sol çarpık bir dağılımdır.

Cinsiyet ve Okul Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin O.A.Ö’nün alt boyutlarından aldıkları puanlar ve ölçeğin genelinden elde ettikleri puanlar Çizelge 4.8’de sunulmuştur

Çizelge 4.8. Cinsiyetlere Göre İlköğretim Öğrencilerinin Okul Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Dağılımı

| Ölçeğin Alt Boyutları | Cinsiyet | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|--|----------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| Okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler | Kız | 309 | 24.03 | 7.62 | 608 | 1.87 | 0.06 |
| | Erkek | 301 | 22.88 | 7.58 | | | |
| Öğretmenlere ilişkin düşünceler | Kız | 309 | 16.04 | 3.91 | 608 | 1.71 | 0.08 |
| | Erkek | 301 | 15.49 | 3.99 | | | |
| Okuldaki demokrasi ve kurallara ilişkin düşünceler | Kız | 309 | 10.34 | 4.01 | 608 | 0.73 | 0.46 |
| | Erkek | 301 | 10.10 | 4.07 | | | |
| Okulla ilgili duygular | Kız | 309 | 10.88 | 3.35 | 608 | 3.17 | 0.00 |
| | Erkek | 301 | 11.99 | 3.59 | | | |
| Derslere ilişkin düşünceler | Kız | 309 | 10.88 | 2.75 | 608 | 0.45 | 0.64 |
| | Erkek | 301 | 10.77 | 3.00 | | | |

Çizelge 4.8'de görüldüğü gibi, O.A.Ö'nün alt boyutlarından alınan puanların ortalamaları cinsiyete göre sadece okulla ilgili duygular boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(608)} = 3.17, p < .05$). Buna göre kızların O.A.Ö'den aldığı puanların ortalamaları ($\bar{x} = 10.88$), erkeklerin O.A.Ö'den aldıkları puan ($\bar{x} = 11.99$) ortalamalarından anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Kızlar erkeklere göre okulu okulla ilgili duygular alt boyutunda daha olumlu algılamaktadır.

Öğülmüş ve Çok'un yaptığı araştırmada kız öğrencilerin okulu tanımlarken erkek öğrencilere oranla daha çok duygu yüklü ifadeler kullanmaları araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Bu durum kız öğrencilerin genel olarak duygularını daha kolay dile getirebilmeleriyle ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Sınıflara ve Okul Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflara göre O.A.Ö'nün alt boyutlarından aldıkları puanlar ve ölçeğin genelinden elde ettikleri puanlar Çizelge 4.9'da sunulmuştur

Çizelge 4.9. İlköğretim Öğrencilerinin Okul Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Sınıflara Göre Dağılımı ve Farklılaşması

| Ölçeğin Alt Boyutları | sınıflar | N | \bar{X} | S | sd | F | p | Anlamlı Fark (LSD) |
|--|----------|-----|-----------|------|-------|------|------|--------------------|
| Okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler | 6 | 214 | 24.54 | 7.87 | 2-607 | 4.75 | .009 | 6-8 |
| | 7 | 218 | 23.45 | 7.45 | | | | |
| | 8 | 178 | 22.17 | 7.33 | | | | |
| Öğretmenlere ilişkin düşünceler | 6 | 214 | 16.58 | 3.75 | 2-607 | 8.04 | .000 | 6-7 8-6 |
| | 7 | 218 | 15.55 | 3.99 | | | | |
| | 8 | 178 | 15.04 | 4.01 | | | | |
| Okuldaki demokrasi ve kurallara ilişkin düşünceler | 6 | 214 | 10.23 | 4.13 | 2-607 | 0.18 | .834 | - |
| | 7 | 218 | 10.33 | 4.20 | | | | |
| | 8 | 178 | 10.08 | 3.73 | | | | |
| Okulla ilgili duygular | 6 | 214 | 11.86 | 3.45 | 2-607 | 2.42 | .089 | - |
| | 7 | 218 | 11.24 | 3.53 | | | | |
| | 8 | 178 | 11.17 | 3.50 | | | | |
| Derslere ilişkin düşünceler | 6 | 214 | 11.25 | 2.90 | 2-607 | 5.71 | .003 | 6-8 |
| | 7 | 218 | 10.86 | 2.83 | | | | |
| | 8 | 178 | 10.27 | 2.81 | | | | |

Analiz sonuçları göre O.A.Ö'nün okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler, öğretmenlere ilişkin düşünceler, derslere ilişkin görüşler alt boyutlarından alınan puanlarla sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğunu

göstermektedir. Okuldaki fiziksel şartlara ilişkin görüşler alt boyutunda ($F_{(2-607)} = 4.75, p<.05$) 6. sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 24.54$) ve 8. sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 22.17$) arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler okulu 8. sınıfta eğitim gören öğrencilere göre okuldaki fiziksel şartlara ilişkin görüşler alt boyutunda daha olumlu algılamaktadır.

Öğretmenlere ilişkin görüşler alt boyutunda ($F_{(2-607)} = 8.04, p<.05$) 6. sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 16.58$), 7. sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 15.55$) ve 8. sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 15.04$) arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler okulu 7. sınıfta eğitim gören öğrencilere göre öğretmenlere ilişkin görüşler alt boyutunda daha olumlu algılamaktadır. 7. sınıf öğrencileri de 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre okulu öğretmenlere ilişkin görüşler alt boyutunda daha olumlu algılamaktadır.

Derslere ilişkin görüşler alt boyutunda ($F_{(2-607)} = 5.71, p<.05$) 6. sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 11.25$) ve 8. sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 10.27$) arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler okulu 8. sınıfta eğitim gören öğrencilere göre okulu derslere ilişkin görüşler alt boyutunda daha olumlu algılamaktadır.

Andersson'un yaptığı boyutsal çalışmalarda ise öğrencilerin giderek okula olan ilgilerinin azaldığına dair bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir.

Ergenlik dönemi özelliklerinin belirginleştiği 7. ve 8. sınıflarda ergenlerin akademik başarıları düşebilir. Otoriteye olan tepkilerini öğretmenlerine yansıtabilirler ve öğretmenleriyle ilişkileri 6. sınıfta olduğu kadar yakın olmayabilir. Okula olan ilgileri azabilir. Kuralları sorguladıkları için okul kurallarına karşı direnç gösterebilirler. Kurallara karşı koyma fırsatlarını dikkat çekmek ya da akran gruplarında yer edinmek için değerlendiriyor olabilirler.

Okul Tipleri ve Okul Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Farklı nitelikteki okullarda (A ve B tipi) öğrenim gören öğrencilerin Okul algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarından elde ettikleri puanlar ve Çizelge 4.10'da sunulmuştur.

Çizelge 4.10. Farklı Nitelikteki (A ve B tipi) İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerinin Okul Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Dağılımı ve Farklılaşması

| Ölçeğin Alt Boyutları | Okul Tipleri | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|--|--------------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler | A Tipi | 322 | 26.18 | 6.27 | 608 | 0.07 | 0.00 |
| | B Tipi | 288 | 20.42 | 7.83 | | | |
| Öğretmenlere ilişkin düşünceler | A Tipi | 322 | 15.76 | 3.75 | 608 | 0.22 | 0.98 |
| | B Tipi | 288 | 15.77 | 4.18 | | | |
| Okuldaki demokrasi ve kurallara ilişkin düşünceler | A Tipi | 322 | 10.49 | 3.92 | 608 | 01.74 | 0.08 |
| | B Tipi | 288 | 9.92 | 4.15 | | | |
| Okulla ilgili duygular | A Tipi | 322 | 11.81 | 3.27 | 608 | 32.75 | 0.00 |
| | B Tipi | 288 | 11.03 | 3.70 | | | |
| Derslere ilişkin görüşler | A Tipi | 322 | 11.09 | 2.74 | 608 | 2.41 | 0.01 |
| | B Tipi | 288 | 10.53 | 2.99 | | | |

Analiz sonuçları O.A.Ö'nin okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler, okulla ilgili duygular, derslere ilişkin düşünceler alt boyutlarından alınan puanlarla okul tipleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler alt boyutunda ($t_{(608)} = 0.07$, $p < .05$) okul tiplerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre A tipi

okullarda eğitim gören öğrencilerin okuldaki fiziksel şartlara ilişkin görüşleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları ($\bar{x} = 26.18$), B tipi okullarda eğitim gören öğrencilerin aldıkları puan ($\bar{x} = 22.42$) ortalamalarından .05 düzeyinde anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Buna göre A tipi okullarda eğitim gören öğrenciler, okulu B tipi okullarda eğitim gören öğrencilere göre okuldaki fiziksel şartları daha olumlu algılamaktadır.

Okulla ilgili duygular alt boyutunda ($t_{(608)} = 32.75$, $p < .05$) okul tiplerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre A tipi okullarda eğitim gören öğrencilerin okulla ilgili duygular alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları ($\bar{x} = 11.81$), B tipi okullarda eğitim gören öğrencilerin okulla ilgili duygular alt boyutundan aldıkları puan ($\bar{x} = 11.03$) ortalamalarından .05 düzeyinde anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Buna göre A tipi okullarda eğitim gören öğrenciler, okulu B tipi okullarda eğitim gören öğrencilere göre okulla ilgili duygular alt boyutunda daha olumlu algılamaktadır.

Derslerle ilişkin düşünceler alt boyutunda puan ortalamaları ($t_{(608)} = 2.41$, $p < .05$) okul tiplerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre A tipi okullarda eğitim gören öğrencilerin derslere ilişkin görüşler alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları ($\bar{x} = 11.09$), B tipi okullarda eğitim gören öğrencilerin aldıkları puan ($\bar{x} = 10.53$) ortalamalarından .05 düzeyinde anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Buna göre A tipi okullarda eğitim gören öğrenciler, okulu B tipi okullarda eğitim gören öğrencilere göre derslere ilişkin düşünceler alt boyutunda daha olumlu algılamaktadır.

B tipi okulların genelinde dikkat çeken fiziksel eksiklikler, teknik donanım yetersizliği, şehre olan uzaklık, teknolojik gelişmeleri takip edememe, personel yetersizliği nedeniyle okulların düzenli temizlenememesi gibi sorunlar öğrencilerin okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşüncelerini ve okulla ilgili duygularını etkilemiş olabilir. Bazı B tipi okullarda yetersiz öğretmen sayısı nedeniyle öğretmenler eğitim aldıkları alanlar dışında diğer alanlarda da eğitim vermeye çalışmaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin bu farklı alanlarda uygulanan yeni etkinlikleri ve öğretim yöntem ve tekniklerini takip edememesine neden olabilir ve bu nedenle de öğrenciler okuldaki derslere ilişkin daha olumsuz bir tutum sergiliyor olabilirler.

İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerine ve Okul Algısı Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeyine göre (düşük, orta, yüksek) O.A.Ö'den elde ettikleri puanlar ve Çizelge 4.11'de sunulmuştur.

Çizelge 4.11. Okul Algısı Ölçeği'nden Elde Edilen Puanların İyimserlik Düzeylerine Göre Dağılımı ve Farklılaşması

| Ölçeğin Alt Boyutları | İyimserlik düzeyi | N | \bar{X} | S | sd | F | p | Anlamlı Fark (LSD) |
|--|-------------------|-----|-----------|------|-------|-------|------|---|
| Okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler | Düşük | 140 | 19.59 | 6.85 | 2-607 | 29.35 | .000 | Düşük-orta Orta-yüksek Düşük-yüksek |
| | Orta | 408 | 24.26 | 7.32 | | | | |
| | Yüksek | 62 | 26.95 | 7.95 | | | | |
| Öğretmenlere ilişkin düşünceler | Düşük | 140 | 13.73 | 4.64 | 2-607 | 28.42 | .000 | Düşük-orta Orta-yüksek Düşük-yüksek |
| | Orta | 408 | 16.23 | 3.50 | | | | |
| | Yüksek | 62 | 17.33 | 3.47 | | | | |
| Okuldaki demokrasi ve kurallara ilişkin düşünceler | Düşük | 140 | 8.61 | 3.59 | 2-607 | 19.92 | .000 | Düşük-orta Orta-yüksek Düşük-yüksek |
| | Orta | 408 | 10.49 | 3.93 | | | | |
| | Yüksek | 62 | 12.11 | 4.48 | | | | |
| Okulla ilgili duygular | Düşük | 140 | 9.57 | 3.96 | 2-607 | 30.64 | .000 | Düşük-orta Orta-yüksek Düşük-yüksek |
| | Orta | 408 | 11.87 | 3.14 | | | | |
| | Yüksek | 62 | 12.82 | 3.05 | | | | |
| Derslere ilişkin düşünceler | Düşük | 140 | 9.57 | 3.36 | 2-607 | 18.48 | .000 | Düşük-orta Düşük-yüksek |
| | Orta | 408 | 11.15 | 2.54 | | | | |
| | Yüksek | 62 | 11.48 | 2.96 | | | | |

Analiz sonuçları göre O.A.Ö'nün okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler, öğretmenlere ilişkin düşünceler, okuldaki demokrasi ve kurallara ilişkin düşünceler, okulla ilgili duygular, derslere ilişkin düşünceler alt boyutlarından alınan puanlarla iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler alt boyutunda ($F_{(2-607)} = 29.35, p < .05$) iyimserlik düzeyi yüksek olan öğrenciler ($\bar{x} = 26.95$), iyimserlik düzeyi orta olan, öğrenciler ($\bar{x} = 24.26$), iyimserlik düzeyi düşük olan öğrenciler ($\bar{x} = 19.59$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre iyimserlik düzeyi yüksek olan öğrenciler, okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler alt boyutunda okulu iyimserlik düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerden daha olumlu algılamakta, iyimserlik düzeyi orta olan öğrenciler bu alt boyutta okulu iyimserlik düzeyi düşük olan öğrencilerden daha olumlu algılamaktadır.

Öğretmenlere ilişkin görüşler alt boyutunda ($F_{(2-607)} = 28.42, p < .05$) iyimserlik düzeyi yüksek olan öğrenciler ($\bar{x} = 17.33$), iyimserlik düzeyi orta olan, öğrenciler ($\bar{x} = 16.23$), iyimserlik düzeyi düşük olan öğrenciler ($\bar{x} = 13.73$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre iyimserlik düzeyi yüksek olan öğrenciler, öğretmenlere ilişkin düşünceler alt boyutunda okulu iyimserlik düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerden daha olumlu algılamakta, iyimserlik düzeyi orta olan öğrenciler bu alt boyutta okulu iyimserlik düzeyi düşük olan öğrencilerden daha olumlu algılamaktadır.

Okuldaki demokrasi ve kurallara ilişkin düşünceler alt boyutunda ($F_{(2-607)} = 19.92, p < .05$) iyimserlik düzeyi yüksek olan öğrenciler ($\bar{x} = 12.11$), iyimserlik düzeyi orta olan, öğrenciler ($\bar{x} = 10.49$), iyimserlik düzeyi düşük olan öğrenciler ($\bar{x} = 8.61$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre iyimserlik düzeyi yüksek olan öğrenciler, Okuldaki demokrasi ve kurallara ilişkin düşünceler alt boyutunda okulu iyimserlik düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerden daha olumlu algılamakta, iyimserlik düzeyi orta olan öğrenciler bu alt boyutta okulu iyimserlik düzeyi düşük olan öğrencilerden daha olumlu algılamaktadır.

Okulla ilgili duygular alt boyutunda ($F_{(2-607)} = 30.64, p < .05$) iyimserlik düzeyi yüksek olan öğrenciler ($\bar{x} = 12.82$), iyimserlik düzeyi orta olan, öğrenciler ($\bar{x} = 11.87$) ve iyimserlik düzeyi düşük olan öğrenciler ($\bar{x} = 9.57$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre iyimserlik düzeyi

yüksek olan öğrenciler, Okulla ilgili duygular alt boyutunda okulu iyimserlik düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerden daha olumlu algılamakta, iyimserlik düzeyi orta olan öğrenciler bu alt boyutta okulu iyimserlik düzeyi düşük olan öğrencilerden daha olumlu algılamaktadır.

Derslere ilişkin düşünceler ($F_{(2-607)} = 18.48, p < .05$) iyimserlik düzeyi yüksek olan öğrenciler ($\bar{x} = 11.48$), iyimserlik düzeyi orta olan, öğrenciler ($\bar{x} = 11.15$) ve iyimserlik düzeyi düşük olan öğrenciler ($\bar{x} = 9.57$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre iyimserlik düzeyi yüksek olan öğrenciler, Derslere ilişkin düşünceler alt boyutunda okulu iyimserlik düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerden daha olumlu algılamakta, iyimserlik düzeyi orta olan öğrenciler bu alt boyutta okulu iyimserlik düzeyi düşük olan öğrencilerden daha olumlu algılamaktadır.

Hayata ve geleceğe dair olumlu beklentiler içinde olan bireyler, hayatlarının büyük bir çoğunluğunu geçirdikleri okul içinde olumlu düşüncelere sahip olabilirler. Bu genellenmiş beklentiler okulla ilgili düşünceleri de etkiliyor olabilir. Okulda karşılaştıkları sorunları değiştirilebilir olarak değerlendiren ve okulda mutlu olan öğrencilerin bu düşüncelerinin kaynağı iyimserlik olabilir.

İyimserlik eğilimi toplumun işlevlerini daha iyi anlamak için bir ön görüşünarak bireyi toplumun yapıcı bir ferdi haline getirebilir. Özellikle çevresel faktörlerin bireyin arayışını sağladığı ve iyimserlik eğilimi geliştiğinde birey ait olduğu toplumu okulu daha çok benimseyeceği, bu topluma karşı yıkıcı eylemlerinden vazgeçeceği düşünülmektedir. Günümüzde sıklıkla rastlanan saldırganlık sorununun da öğrencilerin iyimserlik düzeyleri artırılarak önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Böylece okulunu seven, okulda öğrendiklerini hayatta kullanabilen, akademik başarısı yüksek ve mutlu olan nesiller yetiştirilebilecektir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı doğrultusunda oluşturulmuş sorulara, toplanan verilerle yanıt verilecektir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilköğretim öğrencileri İyimserlik Ölçeği'nden yüksek puanlar elde etmişlerdir. Buna göre ilköğretim öğrencilerinin çoğu kendilerini iyimser olarak tanımlamaktadır.

Cinsiyete göre İlköğretim öğrencilerinin İyimserlik Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar arasında fark yoktur.

Eğitim gördükleri sınıflara göre İlköğretim öğrencilerinin İyimserlik Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar arasında fark yoktur.

A tipi okullarda eğitim gören öğrenciler B tipi okullarda eğitim gören öğrencilere göre daha iyimserdir.

İlköğretim öğrencileri Okul Algısı Ölçeği'nden yüksek puanlar elde etmişlerdir. Buna göre ilköğretim öğrencileri okulu olumlu algılamaktadır.

Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre okulu daha olumlu algılamaktadırlar.

6. sınıf öğrencileri okulu 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu algılamaktadır.

A tipi okullarda eğitim gören öğrenciler B tipi okullarda eğitim gören öğrencilere göre okulu daha olumlu algılamaktadırlar.

İlköğretim öğrencileri okulu Okul algısı Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarına göre tüm alt boyutlarda olumlu algılamaktadırlar.

Kızlar erkeklere göre okulu okulla ilgili duygular boyutunda daha olumlu algılamaktadır.

Okul Algısı Ölçeğinin okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler, öğretmenlere ilişkin düşünceler, derslere ilişkin düşünceler alt boyutlarından alınan puanlarla sınıflar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler okulu 8. sınıfta eğitim gören öğrencilere göre okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler alt boyutunda okulu daha olumlu algılamaktadır.

6. sınıfta eğitim gören öğrenciler okulu 7. sınıfta eğitim gören öğrencilere göre öğretmenlere ilişkin düşünceler alt boyutunda daha olumlu algılamaktadır. 7. sınıf öğrencileri de 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre okulu öğretmenlere ilişkin düşünceler alt boyutunda daha olumlu algılamaktadır.

6. sınıfta eğitim gören öğrenciler okulu 8. sınıfta eğitim gören öğrencilere göre derslere ilişkin düşünceler alt boyutunda daha olumlu algılamaktadır.

A tipi okullarda eğitim gören öğrenciler, okulu B tipi okullarda eğitim gören öğrencilere göre okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler ve okulla ilgili duygular alt boyutlarında okulu daha olumlu algılamaktadır.

A tipi okullarda eğitim gören öğrenciler, okulu B tipi okullarda eğitim gören öğrencilere göre derslere ilişkin düşünceler alt boyutunda daha olumlu algılamaktadır.

İyimserlik düzeyi yüksek öğrenciler okulu daha olumlu algılamaktadırlar.

ÖNERİLER

İlköğretim öğrencilerinin iyimser oldukları sonucu dikkate alındığında kötümser öğrencileri iyimserlik düzeyine çekmek için çalışmalar yapmak, eğitim programları uygulamak, seminerler vermek, bireysel ve grupla psikolojik danışma çalışmaları yapmak onlara yardımcı olabilir. İlköğretim okullarında uygulanan Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları çerçevesinde iyimserlikle ilgili uygulamalara yer verilebilir.

A tipi okullarda eğitim gören öğrencilerin B tipi okullarda eğitim gören öğrencilere göre daha iyimser oldukları dikkate alındığında, tüm okullarda eşit eğitim fırsatlarının oluşturulması, okulların mekansal ve teknik donanım açısından benzer olanaklara sahip kılınması öğrencilerin iyimserlik düzeylerini etkileyebilir. Böylece okulda iyimser olan öğrenciler bunu hayatın diğer alanlarına da genelleyebilir.

Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre okulu daha olumlu algılamaktadırlar. Erkek öğrencilerin de okulda paylaşımlarını arttırarak, onlara yönelik öğrenme ve öğretme etkinlikleri seçerek, okuldan beklentilerini dikkate alarak oluşturulacak sosyal etkinliklerle onların da okula yönelik algılarının artması sağlanabilir.

6. sınıf öğrencileri okulu 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu algıladıkları dikkate alınarak, 7. ve 8. sınıfta okul etkinlikleri, öğretmen ve öğrenci ilişkileri, okuldaki fiziksel şartlar, kurallar, ergenlik döneminin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak düzenlenebilir. Bu öğrencilerin iyimserlik eğiliminin arttırılmasıyla okula yönelik algının da olumlu olacağı düşüncesiyle ilköğretim kurumlarında özellikle 7. ve 8. sınıflarda rehberlik programlarında gelişim dönemine özgü gereksinimlere odaklı plan ve uygulamalar ile iyimserliği arttırıcı uygulamalara yer verilmesi faydalı olabilir.

A tipi okullarda eğitim gören öğrencilerin okulu B tipi okullarda eğitim gören öğrencilere göre daha olumlu algılıyor olmasının nedeni sahip oldukları şartların B tipi okullara göre çok daha iyi olması olabilir. Bu nedenle B tipi okullarda da fiziksel şartların iyileştirilmesi, teknik donanımın yeniliklere göre gözden geçirilmesi, personel sayısının ve niteliğinin arttırılması, öğretmen sayısının arttırılması, derslerde farklı araç gereçlerin kullanılması, bu

okullarda eğitim gören öğrencilerin okula yönelik algılarını olumlu yönde değiştirebilir.

Kız öğrenciler okulu a) okulla ilgili duygular b) okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler c) okuldaki sosyal ilişkiler d) okuldaki demokrasi ve kurallara ilişkin düşünceler e) derslere ilişkin düşünceler açısından daha olumlu algılamaktadır. Bu bağlamda erkek öğrencilerin de duygularını ifade edebilme yetenekleri geliştirilebilir. PDR hizmetleri bağlamında okul programlarına sosyal beceri geliştirme uygulamalarının eklenmesi yararlı olabilir.

6. sınıfta eğitim gören öğrenciler okulu 8. sınıfta eğitim gören öğrencilere göre okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler, öğretmenlere ilişkin düşünceler, derslere ilişkin düşünceler alt boyutunda okulu daha olumlu algılamaktadır. 7. ve 8. sınıflarda ilgi çekici etkinliklerle öğrencilerin okula bağlı hoşnutluk duyguları artırılabilir. Öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerini sıcak tutacak sosyal etkinlikler düzenlenebilir. Öğrenci meclislerinde öğrencilerin okulun fiziki özelliklerine yönelik beklentilerinin ortaya konduğu gündemler oluşturulması sağlanabilir ve bu yöndeki beklenti ve görüşler değerlendirilebilir.

A tipi okullarda eğitim gören öğrenciler, okulu okulla ilgili duygular ve derslere ilişkin düşünceler alt boyutlarında daha olumlu algılamaktadır. Bu nedenle okullara benzer koşullar sağlanması ve standartlara ulaştırılması önemli olabilir. Alanında uzman branş öğretmenlerinin derslere girmesi ve ilgi çekici etkinlikler uygulaması öğrencilerin derlerle ilgili görüşlerini olumlu yönde etkileyebilir.

İyimserlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okulu daha olumlu algıladıkları dikkate alınarak daha önce de bahsedilen iyimserlik odaklı rehberlik etkinlikleriyle öğrencilerin iyimserlik düzeyleri artırılabilir, böylece okula yönelik düşünceleri olumlu yönde değiştirilebilir. İyimserlik düzeyi düşük olan öğrencilere yönelik uygulamalar geliştirilebilir.

Araştırmacılara iyimserlikle ilgili farklı gruplar üzerinde çalışmaların yapılması, ana-baba, öğretmen tutumlarının ve medyanın iyimserlik üzerindeki etkisinin araştırılması önerilebilir. Ayrıca öğrencilerin okulla ilgili düşüncelerinin farklı öğrenci grupları üzerinde araştırılması ve okul algısı etkileyebilecek farklı değişkenlerin incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, S. (2006). **Üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları ile özyetkinlik ve iyimserlik ilişkisi**. Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdemir, H. (1980). **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları. .
- Akey, T. (January, 2006). School Context, Student Attitudes And Behavior And Academic Achivement: An Exploratory Analysis. **Mdrc Building Knowledge to Improve Social Policy**. Web: [http:// www.mdrc.org](http://www.mdrc.org) adresinden 14 Mayıs 2007' de alınmıştır.
- American Heritage Dictionary. Web: <http://dictionary.reference.com>. adresinden 7 Ağustos 2008'de alınmıştır.
- Andersson B. and Strander K. (2004) Perceptions of School and Future Adjustment to Life: a longitudinal study between the ages of 18 and 25. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 48 (5), 459-476
- Andersson, B. (September, 1997) **Young adults look back on their school situation in senior high school**. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Frankfurt, Main, Germany, Web: [http. www.lhs.se/~benandbeaFrankfurt-97.html.htm](http://www.lhs.se/~benandbeaFrankfurt-97.html.htm) adresinden 4 Ocak 2007'de alınmıştır.
- Arı, R., Gençdoğan, B., Sarı, H. Başaran, I, Yılmaz, F. ve Şeker, S. (2002). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Mikro Yayınları.
- Aşan, P. (1996) **Türk üniversite öğrencilerinin ve yetişkinlerin geleceğe yönelik beklenti ve düşüncelerinin değerlendirilmesi**. Yüksek Lisans Tezi ODTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, G. ve Tezer, E. (1991). İyimserlik Sağlık Sorunları ve Akademik Başarı İlişkisi, **Psikoloji Dergisi**, 7, 2-9

- Bacanlı, F. ve Ercan, L. (2006). Deprem stresiyle Başa Çıkmanın İyimserlik ve Cinsiyete Göre İncelenmesi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, **13**, 7-23
- Balcı, S. ve Yılmaz, M. (2002). İyimserlik Ölçeğinin Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. **On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi dergisi**, **14**, 54-60.
- Başaran, İ. E. (1993). **Temel Eğitim ve Yönetimi**. Ankara: A.Ü. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bilhan, S. (1996). **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Carver, C., Pozo, C., Haris, S. Noriega, V., Scheier. M. ve Robinson (1993). How Coping Mediates the Effect of Optimism and distress: A study of woman with early stage breast cancer. **Journal of Personality and Social Psychology**, **65**, 375-390.
- Cromer , J. (1974). **The Mood of America Youth**. National Association of secondary school principals
- Çam, M. (2007). **Orta Öğretim Kurumlarında Öğrenci Doymu: Ankara Örneği**. Yüksek Lisans tezsi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Chang, E.C. (1996). Cultural Differences in Optimism, Pessimism and Coping Predictors of Subsequent Adjustment in Asian and Caucasian American College Students. **Journal of Counseling Psychology**, **43**, 113-123
- Chang, E.C. (2001). Cultural influences on optimism and pessimism: Differences in Western end Eastern Construal of the self. In Chang, E.C. (ed). **Optimism and Pessimism: Implications for Theory, Research, and, Practice** (p. 257-258). Washington D.C.: American Psychology Association.
- Cüceloğlu, D. (1996). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çınkır, Ş. (1995). **Okul büyüklüğünün Öğrenci başarısı ile ilişkisi**. Yüksek Lisans tezsi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

- Daco, P. (1989) **Çağdaş Psikolojinin Olağanüstü Başarıları** (çev. Gürün, A.). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2006). Öğrencilerin Üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Demokratik Yaşam Kültürü Çerçevesinde Değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği). **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4** (2)
- Dunavold, P. A. (1999). **Happiness and Optimism.** Web: <http://www.csun.edu/nuvcpsy00h/students/happy>. adresinden 22 Haziran 2007'de alınmıştır.
- Fidan, N. (1985). **Eğitim Psikolojisi: Okulda Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Furlong, V.J., (1984). Interaction Sets in the Classroom: Towards a Study of Pupil Knowledge, In Hammersley M. and Woods, P. (eds). **Life in School.** (Open Univ. Pres: Milton Keynes
- Fischer, M. ve Leitenberg, H. (1986). Optimism and pessimism in Elementary School-Aged Children. **Child Development, 57**, 241-248
- Gander J. ve Gardiner W. (2004). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, yayına hazırlayan; Bekir Onur. Ankara: İmge kitabevi,
- Geçtan, E. (2007). **İnsan Olmak**, (6. Basım). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Gençoğlu, C. (2006) **Üniversite Öğrencilerinin İyimserlik Düzeyleri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Gillham, J.E., Shatta, A.J., Reivich , K.J. ve Seligman, M.E. (2000) Optimism, Pessimism and Explanatory Style: Optimism and Pessimism. In Chang, E.C. (ed) , **American Psychological Association, s.54.** Washington DC.
- Goleman, D. (2005). **Duygusal Zeka.** İstanbul: Varlık Bilim Yayınları,

- Gömlüksiz, M. (1993). Okul Yapıları Açısından Devlet ve Özel Okullarının Görünümü. **21. Yüzyıla Doğru Eğitim Yapıları Sempozyumu**, 26-35, İstanbul.
- Güleri, M. (1998). Üniversiteli ve İşçi Gençliğin Gelecek Beklentileri ve Kötümserlik-İyimserlik Düzeyleri. **Kriz Dergisi**, **6** (1), 55-65
- Gürkaynak, İ. (1980). "Okul Büyüklüğünün Öğrenci Yaşamına Etkisi". **Psikoloji Dergisi**, Ankara.
- Hart, E. ve Hittner B. (1995). Optimism and Pessimism Associations to Coping and Anger Reactivity. **Personality and Individual Differences**, **6**, 827-839.
- Hiroto, D.S. (1974) Locus of Control and Learned Helplessness. **Journal of Experimental Psychology**, **102**, 187-93.
- Hoeksema, S. (1987). Sex Differences in Depression : Theory and Evidence, **Psychological Bulletin**, **101**, 259-82.
- İnceoğlu, M. (1993). Türkiye Köy İlkokullarında Eğitsel Alanın değerlendirilmesinde Kullanılabilecek Bir Metod. **21. Yüzyıla Doğru Eğitim Yapıları Sempozyumu**, İstanbul.
- Jackson, T., Weiss, K. ve Soderlind, A. (2002). Perception of Goal-Directed Activities of Optimists and Pessimists: A Personal Projects Analysis. **The Journal of Psychology**, **136** (5), 521-532.
- John, D. ve MacArthur T. (1998), "Optimism / Pessimism", Research Network an Socioeconomic Status and Health. Web: www.macses.ucsf.edu/Research/Psychosocial/notebook/optimism.html. adresinden 2. Eylül 2007'de alınmıştır.
- Kayhan, Ü. ve Eroğlu G. (1999) **Bir EĞitim Ortamı Olarak Okul (Yapı, İşleyiş ve İlişkiler)**. Ankara: Gazi Üniversitesi,
- Kassinove, H. ve Sukhodolsky, D. (1995) Optimism, Pessimism, and Worry in Russian and American Children and Adolescents. **Journal of Social Behavior and Personality**, **10**, 157-168.

- Keyes, C. M. ve Haidt, J. (2003). Human Flourishing – The Study Of That Which Makes Life Worthwhile: Positive Psychology. In American Psychologist (Eds.), **Positive Psychology And The Life Well Lived**. Washington, DC.
- Khalek, A. ve Lester D. (2006). Optimism and Pessimism in Kuwaiti and American College Students. **International Journal of Social Psychiatry, 52**, 110-126
- Korkmazlar, Ü. (1998). **Son Çocukluk Dönemi: Ana-Baba Okulu**. Yedinci Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Larsen , K., Groberg, D., Simmons, D., ve Ommundsen, R. (1993). Authoritarianism, Perspectives on the Environment and Work Values Among Social Science Students in Former Socialist and Western societies. **Social Behavior and Personality, 21**, 251-263.
- Lazarus, R. ve Folkman, S. (1984). **Stress, Appraisal and Coping**. New York: Springer
- Lee, Y. ve Seligman, M. (1997). Are Americans more Optimistic than Chinese?, **Personality and Social Psychology Bulletin, 23**, 32-40.
- Maier F. ve Seligman, M. (1976) Learned Helplessness: Theory and Evidence. **Journal of Experimental Psychology, 105**, 3-46
- McClain, R.E. (2000); **Predictive Factors of School Satisfaction in Students with Learning Disabilities**. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School, Marquette University
- McGinnis, A. (1998); İyimserliğin gücü (çev. Kayaş A.) Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Medinets, F. (2004); **Determinants of School Effectiveness and Student Satisfaction in Colleges and Universities**. Rutgers Business School Rutgers, the Sate University of New Jearsey. Doctorate Dissertation
- More, M. (2006) “Dynamic Optimism; **Philosophy and Psychology for ShatteringLimits**.”

Web: http://www.awarenessmag.com/sepoc6/SO6_DYNAM.HTML.

adresinden 16 nisan 2007'de alınmıştır.

Moreland, R. ve Sweeney, P. (1984). Self expectancies and Reactions to Evaluations Personal Performance. **Journal of Personality and Social Psychology**, **52**, 156-176. ,

Murphy, P. Clarrocchi, J. Piedmont, R, Cheston, S., Peyrot, M., ve Fİscher, G., (2000). The relation of Religious Bleif and Paracies Depression and Hopelessness in Persons with Clinical Depression. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, **68**, 102-6.

Norem, J. ve Chang, E. (2001) A Very Full Glass : Adding Complexity to Our Thinking About The Implications and Applications of Optimism and Pessimism Research. In Optimism and Pessimism: In Chang, E. (ed) **Implications For Theory Research And Practice**, 347-367 Washington, DC.

Öğretir, A. (2004). **Pozitif Düşünmeye Dayalı Grup Eğitimi Programının Annelerin Benlik Algısı, Eşlerine ve Çocuklarına Yönelik Tutumları ile Kendini Denetleme Becerisi ve Otomatik Düşünceleri Üzerinde Etkisi**. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öğülmüş, S. (2003). **Kırgızistan'da Üniversiteli öğrencilerin geleceğe yönelik bakışları**, Bişkek/Kırgızistan, Manas Üniversitesi.

Öğülmüş, S. ve Çok, F (1996). **İlkokul Öğrencilerinin Okulla İlgili Algıları**. Birinci Ulusal Çocuk Kültürü Sempozyumunda sunuldu, Ankara

Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (1995). Sınıf ve Okul büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. **Eğitim Yönetimi**, 1 (2).

Öztürk, H. (1993) **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara: Hatipoğlu Yayınları,

Patama, R. (2003). **Student Satisfaction in Thai Private Vocational Schools**. Doctorate Dissertation. Department of Educational Administration and Foundations, Illinois State University.

Plomin, R., Scheier,M., Bergeman, C., Pedersen, N., Nesselroade, J. ve McClearn, G. (1992). Optimism, pessimism, and Mental Health: A Twin/

Adaptation Analysis. **Personality and Individual Differences**, **13**, 921-930

Raven, J. (1994). **Managing Education for Effective Schooling**: The Most Important Problem is to Come to Terms with Values. Unionville, NY: Trillium Press.

Rich, G.J. (2003). The Positive Psychology Of Youth And Adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**, **32**, 1–3

Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J. F., Schulz, R., Bridges, M. W., Magovern, G. J., Jr., ve Carver, C. S. (1999). Optimism and Rehospitalization Following Coronary Artery Bypass Graft Surgery. **Archives of Internal Medicine**, **159**, 829-835.

Scheier, M.F. ve Carver, S. (1992) "Effect of Optimism on Psychological and Physical Well-Being: Theoretical Over-View And Empirical Update", **Cognitive Therapy and Research**, **16**, (2) 201-228.

Scheier, M. F., Carver, S., ve Bridges, M. (1994). Distinguishing Optimism from Neuroticism (and Trait Anxiety, Self-mastery, and Self-esteem): A Reevaluation of the Life Orientation Test. **Journal of Personality and Social Psychology**, **67**, 1063-1078

Scheier, M. F. ve Carver, C. S. (2003). Self-Regulatory Processes and Responses to Health Threats: Effects of Optimism on Well-Being. In J. Suls & K. Wallston (Eds.), **Social psychological foundations of health**, 395-428

Seçer, Z. Çağdaş, A. Seçer, F. (2004) **Çocukların Okul Ortamındaki Ahlaki Ve Sosyal Kuralları Ayırtetme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu. Denizli

Seligman, M. (1998). **Learned Optimism**. New York: A. A. Knopf

Seligman, M (2007). **Öğrenilmiş İyimserlik** (çev. Akbaş,S) H.Y.B Yayınları, Ankara (Eserin orijinali 1990 yılında yayımlandı.)

Seligman, M. E. and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. **American Psychologist**, **55**(1),5–14

- Smetana, J. G. (1981). Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules. **Child Development**, **52**, 1333-1336.
- Şahin, N. ve Durak, A. (1995). Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri için Uyarlanması. **Türk Psikoloji Dergisi**, **10** (34), 56-73.
- Şimşek, E.U. (2003). **Bilişsel Davranışçı Yaklaşımla ve Rol Değiştirme Tekniğiyle Bütünleştirilmiş Film Terapisi Uygulamasının İşlevsel Olmayan Düşüncelere ve İyimserliğe Etkisi**. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2006). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi** (3.Baskı) Ankara: Nobel Yayınları
- Tekek, A. (1995). **Menopoza Karşı Tutum ve İyimserlik Arasındaki İlişki**. Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Tezcan, M. (1999). **Eğitim Sosyolojisine Giriş**. Ankara
- Turiel, E ve Weston, D. R. (1980). Act-Rule Relations: Children's Concepts of Social Rules. **Developmental Psychology**, **16**, s. 5, 417-424.
- Tuğrul, C. (2000) Stres ve Depresyon, **Psikiyatri Dünyası**, **4**, 12-17
- Türk Dil Kurumu (2005). **Türkçe Sözlük**. Ankara TDK
- Türküm, S. (1999) **Stresle Başa Çıkma ve İyimserlik**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türküm, S. (2002). Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, **18**(2), 25-34
- Üstündağ, A. (1999) **Kişilik özelliklerinin Kız ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin Bedensel Rahatsızlık Belirtilerini Yordamadaki Rolü**. Yüksek Lisans tezi, ODTÜ, Ankara
- Yavuzer, H. (1996). **Çocuk ve Suç**. Remzi Kitabevi, Ankara.
- Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006) **Okul-Çevre İlişkileri**. Pegem Yayıncılık, Ankara
- Yeşilyaprak, B. (2006) **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim**. Ankara: Pegem.

Weinstein, N. (1980). Unrealistic Optimism about Future Life Events. **Journal of Personality and Social Psychology, 39**, 806

Weinstein, N. (1987). Unrealistic Optimism about Susceptibility to Health Problems: Conclusions from a Community-Wide Sample. **Journal of Behavioral Medicine, 10**, 481- 500

EKLER A

YÖNERGE

BİLGİLER

Sevgili öğrenciler, sizlere iki farklı ölçek verilmektedir. Bu ölçeklerden biri 22 maddeden, diğeri ise 24 maddeden oluşmaktadır. Cinsiyetinizi, yaşınızı ve ailenizdeki birey sayısını uygun kısımlara yazınız. Tüm cevaplarınızı maddelerin sağındaki kısımlara aşağıda gösterildiği gibi yanıtlayınız. Soruları yanıtlarken en uygun cevabın olduğu yere “X” işareti koyunuz. Bu anket sizlerin okul ile ilgili düşüncelerinizi ve iyimserlik düzeyinizi belirlediği için maddelere size en uygun cevabı veriniz. Ölçeklerdeki cevaplar kesinlikle okul yönetimine ya da herhangi başka bir yere verilmeyecektir ve kimlik bilgileriniz saklı tutulacaktır. Bu nedenle maddelere cevap verirken cevabın size en uygun olmasına dikkat ediniz. Cevaplama işlemini bitirdikten sonra ölçek kâğıdını sınıfınızda bulunan sorumluya geri veriniz.

Örnek:

| | Benim düşüncemi hiç yansıtmıyor. | Benim düşüncemi biraz yansıtıyor. | Kararsızım | Benim düşüncemi büyük ölçüde yansıtıyor. | Benim düşüncemi tamamen yansıtıyor. |
|---|----------------------------------|-----------------------------------|------------|--|-------------------------------------|
| 1- Zaman zaman yapamadığım şeyler olsa bile bundan dolayı kötü bir beklentiye kapılmam. | | | | X | |

TEŞEKKÜRLER

ESRA ÇALIK

EKLER B

OKUL ALGISI ÖLÇEĞİ

| | Hiç katılmıyorum. | Çoğu zaman katılmıyorum | Kararsızım | Çoğu zaman katılıyorum. | Tamamen katılıyorum. |
|--|-------------------|-------------------------|------------|-------------------------|----------------------|
| 1- Okulum bakımlı bir yerdir. | | | | | |
| 2- Okul kantininde istediğim yiyecek ve içecekleri bulabiliyorum. | | | | | |
| 3- Okulumun bahçesi yeterince büyüktür. | | | | | |
| 4- Okulum temiz bir yerdir. | | | | | |
| 5- Okulumdaki fen ve teknoloji laboratuvarından istediğim zaman yararlanabiliyorum. | | | | | |
| 6- Okulumdaki araçlar (bilgisayar, projeksiyon, tepegöz vb.) kullanılabilir durumdadır. | | | | | |
| 7- Okul kütüphanesinde ihtiyacım olan kaynaklara ulaşabiliyorum. | | | | | |
| 8- okulumdaki bilgisayarları istediğim zaman kullanabiliyorum. | | | | | |
| 9- öğretmenlerim yeni şeyler öğrenmem için beni heveslendiriyor. | | | | | |
| 10- öğretmenlerim bana bir şeyler öğretmek için ellerinden geleni yapıyor. | | | | | |
| 11- Öğretmenlerimi seviyorum. | | | | | |
| 12-Öğretmenlerim öğrencilerine eşit davranıyor. | | | | | |
| 13- Okul etkinlikleri hakkındaki düşüncelerimi okul idaresiyle paylaşabiliyorum. | | | | | |
| 14- Okul idarecileri ve diğer görevlilerle okuldaki sorunlarımı rahatlıkla konuşabiliyorum. | | | | | |
| 15- Okulumdaki öğrenciler okul kurallarına uyarlar. | | | | | |
| 16- Okulda isteklerimi ifade edebilirim. | | | | | |
| 17- Okulu seviyorum. | | | | | |
| 18- okulda kendimi güvende hissediyorum. | | | | | |
| 19- okulda eğleniyorum. | | | | | |
| 20- okulda bedensel (ellerimi ve vücudumu kullanarak yaptığım) etkinliklerin yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 21- Dersler beni çalışmaya zorluyor. | | | | | |
| 22- Bilgiye nasıl ulaşacağımı öğrenmek için okula devam ediyorum. | | | | | |

EKLER C
İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ

| | Benim düşüncemi hiç yansıtmıyor. | Benim düşüncemi biraz yansıtıyor. | Kararsızım | Benim düşüncemi büyük ölçüde yansıtıyor. | Benim düşüncemi tamamen yansıtıyor. |
|--|----------------------------------|-----------------------------------|------------|--|-------------------------------------|
| 1- Zaman zaman yapamadığım şeyler olsa bile bundan dolayı üzülmem. | | | | | |
| 2- Hayatta karşılaştığım her kötü olaydan mutlaka iyi bir sonuç çıkarmaya çalışırım. | | | | | |
| 3- Hangi yaşta olursam olayım yaşamın güzel ve ilginç yanlarını görmeye çalışırım. | | | | | |
| 4- Bazı konularda başarısız olduğumda, başarılı olacağım konuların da olduğuna inanırım. | | | | | |
| 5- Başarısız olduğum durumlar olsa bile kendimi tamamen başarısız biri olarak görmem. | | | | | |
| 6- Zorluklarla karşılaştığımda mutlaka bir çıkış noktası bulacağıma inanırım. | | | | | |
| 7- Olumsuz yaşantı ve düşüncelerimin günlük yaşantımı bozmasına izin vermem. | | | | | |
| 8- Kendime her zaman yeni şanslar tanırım. | | | | | |
| 9- Her şeye rağmen hayatın yaşamaya değer olduğuna inanırım. | | | | | |
| 10- Üzüntülerimi hayatımdaki güzellikleri düşünerek unutmaya çalışırım. | | | | | |
| 11- Benim için yeni başlayan her şey yeni bir umut demektir. | | | | | |
| 12- Kendimi olduğum gibi kabul ederim. | | | | | |
| 13- Genelde benden daha az imkanı olan insanlara bakarak ne kadar şanslı olduğumu düşünürüm. | | | | | |
| 14- Başarısızlıkların ardından başarının geleceğine inanır, bu durumla ilgili kötü şeyler düşünmemeye çalışırım. | | | | | |
| 15- Ufak şeylerden bile zevk alırım. | | | | | |
| 16- Kötü olayları kabullensem bile içimde her zaman bir umut vardır. | | | | | |
| 17- Her üzüntünün sonunda mutluluk olduğuna inanırım. | | | | | |
| 18- Her şeye rağmen yaşamak güzel bir şeydir. | | | | | |

EK D
OKUL TİPİ BELİRLEME FORMU

İli..... İlçesi.....
Okul/Kurum.....
Merkez Teşkilatında Bağlı olduğu Ana Hizmet Birimi.....

| SIRA NO | PUANLAMAYA ESAS ÖZELLİKLER | PUAN DEĞERİ | VERİLEN PUAN |
|---------|--|--------------------|--------------|
| 1 | Okulun öğretime açık olduğu her yıl için (10 yıla kadar) | 1 | |
| 2 | Toplam öğrenci sayısı | 350'den az | 2 |
| | | 350-749 arası | 4 |
| | | 750-1499 arası | 6 |
| | | 1500 ve daha fazla | 8 |
| 3 | Kadro lu öğretmen sayısı | 25'den az | 4 |
| | | 25-49 arası | 6 |
| | | 50-99 arası | 8 |
| | | 100 ve daha fazla | 10 |
| 4 | Kadro lu diğer personel sayısı | 5'ten az | 1 |
| | | 5-9 arası | 2 |
| | | 10 ve daha fazla | 4 |
| 5 | Derslik sayısı | 5'ten az | 1 |
| | | 5-9 arası | 3 |
| | | 10 ve 10'dan fazla | 5 |
| 6 | Bilgisayar/Fen/Yabancı dil laboratuvarı (Her biri için) | 3 | |
| 7 | Kütüphane ve okuma salonu (en az 1000 kitabı olan) | 3 | |
| 8 | Konferans/Spor salonu (Her biri için) | 3 | |
| 9 | Yatılı veya pansiyonlu olması | 4 | |
| 10 | Yarım yatılılık ve yemekhane | 3 | |
| 11 | Resim atölyesi/Müzik odası/İşlik/İş eğitimi sınıfı (Her biri için) | 1 | |

| SIRA NO | PUANLAMAYA ESAS ÖZELLİKLER | | PUAN DEĞERİ | VERİLEN PUAN |
|-------------|---|---------------------------------|-------------|--------------|
| 12 | Aynı yönetime bağlı örgün ve yaygın eğitim kurum sayısı (Her biri için) | | 3 | |
| 13 | Bina durumu | Tip Projeye uygun yapılanlar | 4 | |
| | | Diğerleri (Geçici tahsisli vb.) | 2 | |
| 14 | Isıtma durumu | Sobalı | 1 | |
| | | Kaloriferli / Klima | 3 | |
| 15 | Öğretim şekli | Normal | 2 | |
| | | İkili | 3 | |
| | | Tam gün tam yıl | 4 | |
| 16 | Lojman durumu | 1-4 daire | 1 | |
| | | 5-8 daire | 2 | |
| | | 9 ve daha fazla daire | 3 | |
| 17 | Okulun bulunduğu yer nüfusu | 20 binden az | 2 | |
| | | 20-50 bin arası | 4 | |
| | | 50 bin ve daha fazla | 6 | |
| 18 | Döner sermayeli okullar (Ana sermaye durumu) | 1-50 YTL. kadar | 1 | |
| | | 51-100 YTL.kadar | 2 | |
| | | 101-200 YTL.kadar | 3 | |
| | | 201 YTL ve daha fazla | 4 | |
| 19 | Döner sermayeli okullar (Son üç yılın ciro ortalaması) | 1000 YTL. kadar | 2 | |
| | | 1000-5000 YTL.kadar | 4 | |
| | | 5000-10.000 YTL.kadar | 8 | |
| | | 10.000 YTL ve daha fazla | 10 | |
| 20 | İşletmeye öğrenci gönderen okullar | 1-50 öğrenci | 1 | |
| | | 51-100 öğrenci | 2 | |
| | | 101-300 öğrenci | 3 | |
| | | 301 ve daha fazla öğrenci | 4 | |
| 21 | Mesleki ve teknik öğretim okul ve kurumlarındaki | Bölüm sayısı (Her bölüm için) | 4 | |
| | | Atölye sayısı (Her biri için) | 2 | |
| TOPLAM PUAN | | | - | |

EK E**KURUM TİPLERİNİN TESPİTİ VE KURUM TİPİ
BELİRLEME KOMİSYONU YÖNETMELİĞİ**

MADDE 19 – (1) Her derece ve türdeki eğitim kurumlarının tipleri bu Yönetmeliğin ekinde yer alan Ek-1 deki Kurum Tipleri Tespit Formu üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda belirlenir.

(2) Yapılan değerlendirme sonucunda puanı;

a) Anaokullarından;

1) 25 ve daha fazla olanlar (A) tipi,

2) 20-24 arasında olanlar (B) tipi,

3) 20 den az olanlar (C) tipi.

b) İlköğretim okulları, eğitim uygulama okulu ve iş eğitim merkezlerinden;

1) 40 ve daha fazla olanlar (A) tipi,

2) 25-39 arasında olanlar (B) tipi,

3) 25 den az olanlar (C) tipi.

c) Liselerden;

1) 60 ve daha fazla olanlar (A) tipi,

2) 40-59 arasında olanlar (B) tipi,

3) 40 dan az olanlar (C) tipi.

ç) Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile mesleki ve teknik eğitim merkezlerinden;

1) 60 ve daha fazla olanlar (A) tipi,

2) 45-59 arasında olanlar (B) tipi,

3) 45 den az olanlar (C) tipi.

d) Kız teknik öğretim olgunlaşma enstitüleri, pratik kız sanat okulları, halk eğitimi merkezleri, mesleki eğitim merkezleri, bilim sanat merkezleri, turizm eğitim merkezleri, iş eğitim merkezleri, iş okulları, otistik çocuklar

eğitim merkezleri ve benzeri kurumlardan mevzuatına göre belirlenmiş görev alanlarındaki toplam nüfus;

1) 200.000 ve daha fazla olan yerleşim merkezindekiler (A) tipi,

2) 200.000 den az olan yerleşim merkezindekiler (B) tipi.

e) Rehberlik ve araştırma merkezlerinden mevzuatına göre belirlenmiş görev alanlarındaki toplam nüfusu;

1) 200.000 ve daha fazla olan yerleşim merkezindekiler (A) tipi,

2) 200.000 den az olan yerleşim merkezlerindeki (B) tipi.

f) ğretmen evi/ğretmen evi ve Akşam Sanat Okullardan puanı;

1) 90 ve daha fazla olanlar (A) tipi,

2) 79-89 arasında olanlar (B) tipi,

3) 79 dan az olanlar (C) tipi,

olarak tespit edilir.

(3) Bu tespitler her iki yılda bir yenilenir. Yeni açılan eğitim kurumlarının tipleri, eğitim ve öğretime başladıkları tarihi takip eden bir ay içinde belirlenir.

(4) zel eğitim kurumu niteliği taşıyan eğitim kurumlarına ayrıca beş puan ilave edilir.

(5) Bakanlığa doğrudan bağlı olarak faaliyet gösteren eğitim kurumları (A) tipi sayılır.

(6) Herhangi bir nedenle okul/kurum tipi belirlenememiş olan eğitim kurumları (C) tipi olarak kabul edilir.

Kurum Tipi Belirleme Komisyonu

MADDE 20 – (1) Her derece ve türdeki eğitim kurumlarının tiplerini belirlemek üzere il merkezlerinde; il mill eğitim müdürünün görevlendireceği bir mill eğitim müdür yardımcısının başkanlığında, bir ilköğretim müfettişi, ilgili Őube müdürü, ilgili ile mill eğitim müdürü ile (A) tipi eğitim kurumu müdüründen oluşan Kurum Tipi Belirleme Komisyonu kurulur. Büyükşehir statüsündeki illerin merkez ilçelerinde de Kurum Tipi Belirleme Komisyonu kurulabilir.

EK F

UYGULAMA İZİNİ

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Bölüm : Strateji Geliştirme
Sayı : B B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 24516
Konu : Araştırma İzni (Esra ÇALIK)

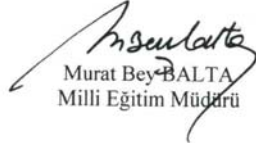
11/03/2008

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

- İlgi : a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 26.02.2008 tarih ve 903 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esra ÇALIK'ın "**İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin ve Okula İlişkin Algularının İncelenmesi**" konulu tez önerisi ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, (2 Sayfa 46 Maddeden oluşan) çalışmanın, ekli listede belirlenen okullarda, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Murat Bey BALTA
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
10.11.2008
Mehmet KURDOĞLU
Vali Yardımcısı

EKLER :

1. Okul Algısı Ölçeği(1 Sayfa, 22 Madde)
2. İyimserlik Ölçeği(1 Sayfa, 24 Madde)
3. Okul Listesi (1 Sayfa)