Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki*

Seda KERİMGİL ÇELİK[1], Mehmet GÜROL[2]

Özet

Araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırmada çalışma grubu oluşturulurken her coğrafi bölgeden bir il esas alınmıştır. Bu iller şunlardır: Tekirdağ, Kahramanmaraş, Muğla, Trabzon, Mardin, Malatya ve Konya. Böylece bu illerdeki ilkokullarda görev yapan toplam 630 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu araştırmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modeli kullanılan bu araştırmada, veri toplama aracı olarak Hoy ve arkadaşları (2006) akademik iyimserlik (okul formu) ve Kasapoğlu (2010) yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklerle elde edilen veriler, betimsel istatistiksel teknikler, açımlayıcı ve doğrulayıcı analizlerle oluşturulan modellerle çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular göre; Akademik iyimserlik ile yapılandırmacı öğrenme- öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği arasındaki ilişkiyi incelemek için elde edilen sonuçlar ise şöyledir: χ^2/sd oranı 3.168, RMSEA 0.059, CFI 0.97,RMR değeri 0.031,SRMR değeri 0.055,NFI değeri 0.95 ve NNFI değeri 0.97. Yapılandırmacı öğrenme – öğretme etkinlikleri uygulama ölçeği puanları ile akademik iyimserlik ölçeği arasında anlamlı bir ilişki [$R = 0.381$, $R^2 = 0.145$. $p \leq .05$] göstermektedir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulama ölçeği puanlarının akademik iyimserlik ölçeğini $F(1.628) = 106.910$ anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, Akademik iyimserlik, Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama

[1]Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Elazığ
[2]Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul

The Relationship between the Academic Optimism of Classroom Teachers and Their Implementation Level of Constructivist Teaching and Learning Activities

Abstract

This study aims to determine whether there is a relationship between the academic optimism of classroom teachers and their implementation level of constructivist teaching-learning activities. One province was determined from each region of Turkey while creating the survey. These provinces include: Tekirdağ, Kahramanmaraş, Muğla, Trabzon, Mardin, Malatya and Konya. The participants of the study consisted of 630 classroom teachers from these provinces. Correlational relation model was used as the research design. Academic Optimism Scale (School from) developed by Hoy et al. (2006) and Constructivist Teaching-Learning Activity Scale developed by Kasapoğlu (2010) were used as the data collection tools of the study. The data obtained from the data analysis tools were evaluated with descriptive statistical techniques and with models created based on exploratory and confirmatory analysis. The findings from structural equation modeling conducted to determine the relationship between Academic Optimism Scale and Constructivist Teaching-Learning Activity Scale were as follows: χ^2/sd ratio as 3168, RMSEA as 0.059, CFI as 0.97, RMR value as 0.031, SRMR value as 0.055, NFI value as 0.95 and NNFI value as 0.97. The scores from Constructivist Teaching-Learning Activity Scale and from Academic Optimism Scale were shown to have a significant relationship [R = 0.381, R^2= 0.145. $p \leq .05$]. It was concluded that the scores from Constructivist Teaching-Learning Activity Scale were a significant indicator of Academic Optimism Scale [F(1.628) = 106.910).

Keywords: Classroom Teacher, Academic Optimism, Constructivist Teaching-Learning Activity Applications

1. Giriş

Eğitimde yer alan küçük toplum yapısının merkezinde öğrenciler bulunmaktadır (Bakır, 2012, s. 61). Öğrenen konumunda olan öğrenci, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ön planda yer almaktadır (Fer ve Cırık, 2007, s. 33). Öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı içsel bir gelişimin odağında yer almaktadır (Dewey, 2007, s. 19-21). Bilgiye ulaşırken içsel bir yapılandırma içerisinde olsa da sosyo-çevre ile bilgisini yapılandırır (Ünsal, 2011, s. 208). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, öznel yaklaşımla sosyal çevre yardımıyla bilgiye farklı yollar

deneyerek ulaşır (Fer ve Cırık, 2007, s. 54). Bu farklı yollar bilgi kirliliği oluşturmamaktadır aksine her yeni bilgi bir önceki bilginin üstüne eklenir. İşte bu noktada bilgiyi kirlilikten uzaklaştıran bilginin yaşantı ile olan etkileşimidir (Şaşan, 2002, s. 1). Yapılandırmacı öğrenme de öğrenene gerçek yaşantıdan kopmadan bilgiyi kendi kendine yapılandırdığı bir ortam sunulur (Özden, 2005, s. 56-57) Yaşantı etkileşimi eğitim-öğretimin önemli bir unsuru olan sınıf ortamını zenginleştiren bir durumdur. Zihin gelişimi açısından da zengin bir sınıf bir ortamı kolaylaştırıcı ve olumlu bir etkendir (Sönmez, 2008, s. 148). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmenin görevi de, sınıf ortamında bilginin kazanımı sürecini hızlandırmak ve kolaylaştırmaktır (Olkun ve Toluk, 2007, s. 179). Kolaylaştırma görevini üstlenen öğretmen yönlendirici roldedir (Yurdakul, 2004, s. 20).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, var olan bilgilerde yanlışlar var ise yerini doğrulara bırakan ve düzeltme imkanı sağlayan olumlu, doğru yöne dikkat çeken bir eğitim anlayışına sahiptir (Yaşar, 1998, s. 70). Pozitif psikolojide öğrenme-öğretme sürecinde kolaylaştırıcı olumlu bir etkiye sahiptir (Ekinci, 2007, s. 21). Pozitif psikolojide amaçlardan biri de yaşamdaki dengesizleri ve karmaşıklığı ortadan kaldırarak yaşama karşı dengeli ve kaliteli bir yapı meydana getirmektir (Seligman, 2013, s. 3).

Akademik iyimserlikte kökenini pozitif psikolojiden almaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda üçlü etkileşimli bir çalışma sonucunda doğmuştur. Coleman ve arkadaşlarının (1966) çalışmasının sonucunda aile geçmişi ve topluluklar arası farkların yanı sıra öğrenci başarısı da okul faktörleri arasında yer almaktadır. Hoy ve meslektaşları da yaklaşık 40 yıldır okul ve öğretmen özelliklerinin okul başarısı üzerindeki olumlu etkisini araştırmaktadır. Wayne öğrenci başarısı üzerinde önemli üç faktör belirlemiştir (Woolfolk Hoy, 2012, s. 91-92). Bu üçlü bileşeni; kolektif

yeterlik, öğrenci ve ailelere güven ve akademik vurgu olmak üzere üç farklı teori oluşturmaktadır. Bu üçlü ilişki kesiştikçe akademik iyimserlik kültürü oluşmaktadır. Okullarda akademik iyimserlik, aileler ve öğrencilerin okula güveni; bu güven ise kolektif yeterlik duygusunu yönlendirerek öğretmenlerin kendine olan güvenini yükselterek yüksek akademik başarıya odaklanmalarını sağlamaktadır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, s. 431-440). Akademik iyimserlikte amaç sadece bu üçlü etkileşimin tutarlılığını sağlamak değildir. Amaç değişen çağın koşullarına bağlı olarak öğrenci başarısını pozitif yönde etkileyecek bir güce sahip olmaktır (Beard, 2008, s. 88-89). Bu ifadeler incelendiğinde 3 boyut göze çarpmaktadır. Bilişsel, duygusal ve davranışsal boyuttur. Kolektif yeterlik gruba dönüktür. Gruba yönelik olduğu için grubun inancı bilişsel boyut olarak görülmektedir. Okula olan güven ise duygusal bir tepki olarak oluşmaktadır. Akademik başarı ise belirgin davranışlara yönelik bir çaba olarak ortaya çıkmaktadır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006 b, s.144).

Akademik iyimserlik boyutlarından olan akademik vurgu, öğrencinin akademik beklentilerinin yansıtıldığı boyuttur (Smith, 2008, s. 9). Bir öğrencinin başarısı da okuldaki çeşitli etkenlerde etkilenmektedir. Bu etkenler öğrencinin başarısını olumlu da etkileyebilir olumsuzda etkileyebilir (Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000, s. 699). Yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin beklentileri de, okulların ve öğrencilerin başarısında önemli bir rol oynar. Bu da bir nokta da akademik vurguyu, bir okulun, akademik mükemmellik arayışı düşüncesinden ne kadar etkilendiğidir şeklinde tanımlamayı getirmektedir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991, s. 59-62). Akademik vurgu, okullarda öğrenmeyi ve öğretmeyi destekleyici (öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen ilişkisi) bir kavramdır (Sweetland ve Hoy, 2000, s. 716). Bu bağlamda okullardaki grupların akademik

durumlara odaklanma biçimleri olarak da görülmesine neden olabilmektedir. Bir okuldaki akademik vurgu ne kadar fazla ise o okulun öğrencilerinin öğrenmesi o kadar kolaylaşmaktadır (Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000, s. 685-686). Bu nedenle akademik vurgu, öğrenci başarısını üst seviyeye taşımak için sınıf ortamında açık öğretmen davranışları gerektirir. Öğretmendeki güven hissi öğrencilerin öğrenmesini güdüler ve güvenli bir ortam yaratır (Kurz, 2006, s. 46). Okulun akademik vurgusunun, öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişki incelendiğinde yapılan araştırma sonucunda akademik vurgu öğrencinin başarısına etki etmektedir (Alig-Mielcarek ve Hoy, 2005, s. 45-46).

Akademik iyimserliğin bir boyutu ise bilişsel boyut olarak ifade dilen kolektif yeterliktir. Öğretmenlerin inancı, öğrenci karakteristiğine bakılmaksızın öğrenciye pozitif bir etki sağlamaktadır (Goddard, Logerfo ve Hoy, 2004, s. 403-404). Birçok çalışmada öğrenci sosyo-ekonomik durumları kontrol edilse bile kolektif öğretmen yeterliği öğrenci başarısı için önemli olduğu ifade edilmektedir(Goddard, LoGerfo ve Hoy, 2004, 403-404; Hoy, Sweetland ve Smith, 2002, 89; McGuigan ve Hoy, 2006, 218).

Sosyal bilişsel teoride insan etkinliğinin üç formu olduğu dile getirilmektedir. Bu formlar; kişisel, temsili ve kolektif formlardır (Bandura, 2000, s. 75). Kolektif form kişisel ve temsili formu da içine katarak istenilen sonuçlara ulaşmak için toplu gücün kullanılmasıdır (Duffy-Friedman, 2007, s. 34). Kolektif yeterlikte, öğretmen öz-yeterlik konseptinin bir grup örneği olarak ifade edilir (McGuigan L. B., 2005, s. 38). Kolektif yeterlik grubun birlikte oluşturduğu dinamik üzerine kuruludur (Kurt, 2012, s. 204) Kolektif yeterlik anlayışının merkezi, bireylerin yaşamlarındaki kontrol sağlama becerilerindeki inanç veya öz-yeterlikleridir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000, s. 481-482). Öğretmenin yeterliği öğrencinin öğrenmesine başarı

getirmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998, s.228; Goddard, Hoy ve Hoy, 2000, s. 486)

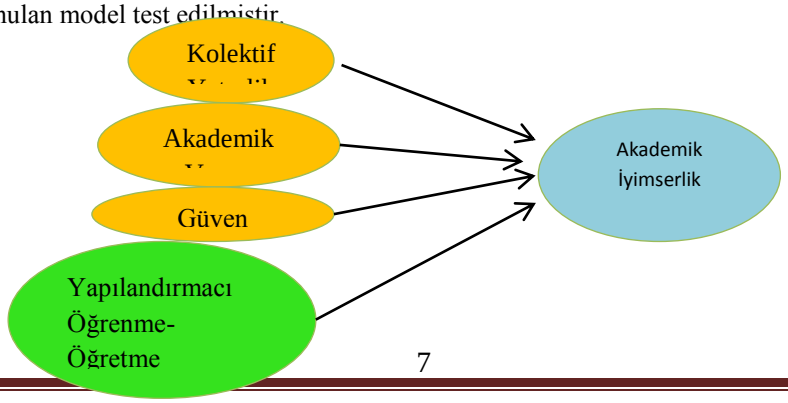
Akademik iyimserliğin üçüncü boyutu ise öğrenci ve ailelere güven boyutudur. Aileler ve öğrencilerdeki okula duyulan güvenin aynı kolektif yeterlik ve akademik vurgu gibi kolektif bir okul özelliğidir (Smith, 2008, s. 15). Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları dahil olmak üzere işbirlikli çalışmalarda ailelerin öğretim kadrosuna olan güveni ve öğretmenlerin okula duydukları güven öğrenci başarısını pozitif etkileyen önemli bir unsurdur (Kirby, 2009, s. 6; Henderson ve Mapp, 2002, s. 7; Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001, s. 15). Öğrenme de işbirliği gerektiren bir süreç yapısına sahiptir. İşbirliğinin olduğu bir ortamda güven aranmaktadır. Güvensizlik, o işbirliğini imkansız bir hale getirebilir (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006, 430). İşbirliğinin olduğu okul ortamında da olumlu davranışları desteklemek için güven gerekmektedir (Chafouleas, Riley-Tillman ve Sugai, 2007, s. 13).

Kirby (2009) çalışmasında akademik iyimserlik ile akademik iyimserliği oluşturan üç boyut arasındaki ilişkiyi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Wu (2013) Tayvan'a Hualien şehrinde 1093 öğretmen üzerinde yapılan araştırma sonucunda akademik iyimserliğin üç boyutlu yapısı arasındaki ilişkiye ulaşılmıştır. Birçok çalışmada da öğrenci başarısı ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönde ilişki çıkmıştır (Nelson, 2012; Mogharia, Lavasanib, Bagherianc ve Afsharid, 2011; Wagner, 2008). Reeves (2010) yapılan araştırmasında okulu etkileyen faktörleri çeşitli farklı anketlerle ölçmüş ve araştırma sonucunda akademik iyimserlik okulu etkileyen en güçlü faktörler arasında belirlenmiştir. Akademik iyimserliğin yükselmesi, öğrenci merkezli öğretim inançları ve uygulamaları, genel vatandaşlık davranışları ve genel öğretim kadrosunun iyimserlik eğilimi ile ilgilidir

(Ngidi, 2012, s. 148). Hoy, Hoy ve Kurz (2008)'de yapılan çalışmasında akademik iyimserliğin yapı anahtarları olan 3 elemanı akademik vurgu, aile ve öğrenci güven ve kolektif yeterlik vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra yapılan çalışmada dört öğretmen değişkeni ile akademik iyimserlik arasında ilişki belirlemiştir. Bu değişkenler; iyimserlik eğilimi, sınıf yönetimi, öğretmenin vatandaşlık davranışı ve öğrenci merkezli öğretimdir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında da öğrenciler pasif konumda değil aktif konumda bulunmaktadırlar (Savery ve Duffy, 1996, s. 136). Erdamar (Koç) ve Demirel (2008)'in araştırmasının sonucunda öğrenci merkezli derslerde öğrencilerin daha istekli olduklarıdır. Öğrencilerin işbirliğine dayalı olarak ders işlemesi, birbirlerine olan saygı ve güvenleri arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamaları da öğrenciyi merkeze alarak öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (Quaintance, 2001, s. 19). Bireyin olumlu yönlerine vurgu yaparak, öğrenmeyi kolaylaştıran akademik iyimserlik, öğrenme odaklı eğitimde gittikçe daha fazla dikkat çekmektedir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri (okul formu) ile sınıf ortamında yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere kuramsal çerçeve içerisinde Şekil 1' de sunulan model test edilmiştir.



Şekil 1. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri (Okul Formu) ile Sınıf Ortamında Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri Hipotetik Modeli

Araştırmada bu genel amaç ve test edilen model çerçevesinde aşağıda amaç ve bu amaçlara dayalı sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf Öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri (okul formu) ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
   1.1. Kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven alt boyutları akademik iyimserliği yordamakta mıdır?

1.2. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama maddeleri, yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri ölçeğini yordamakta mıdır?

1.3. Kolektif yeterlik, akademik vurgu, güven ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri ölçeği akademik iyimserliği yordamakta mıdır?

1.4. Akademik iyimserlik ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri ölçeği arasında ilişki (korelasyonel) var mıdır?

2. Yöntem

Eğitim araştırmalarında daha fazla durum ve olayı anlatmak için ilişkileri bilmek isterler. İlişkiler olayı anlamak ve ileriye dönük öngörüyü sağlamak için elverişlidir. İlişkileri ortaya çıkaran araştırma modeli ise

ilişkisel araştırma modelidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 15-16). Buna göre, "sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasında ilişki"nin var olup olmadığını belirlemek amaçlı yürütülen bu araştırma, için ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışmanın genel evreni Türkiye'deki resmi ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Türkiye'de 2011-2012 eğitim-öğretim yılı itibarıyla toplam 515 852 ilköğretim öğretmeni yapmaktadır (MEB, 2011-2012, s. 66). Bu evrene ulaşmak oldukça zor olduğundan, araştırmada, ulaşılabilir bir bütüne ulaşmak için çalışma grubu seçilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde elverişlilik örneği kullanılmıştır. Elverişlilik örneğinde mevcut olan kişilerden veya ulaşılabilir olan kişilerden hareketle çalışma grubu tayin edilir. Burda amaç araştırmacıya ulaşılması zor çalışma grupları için kolaylık sağlamaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 99-100). Çalışma grubu belirlenirken Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden hareket edilmiştir. Doğu Anadolu, İç Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bir alt boyut; Marmara, Ege, Akdeniz ve Karadeniz ise bir diğer alt boyut olacak şekilde ikinci alt boyut olarak incelenmiştir. Bunun sebebi varyansların eşit dağılımını sağlamaktır. Çalışma grubu oluşturulurken ulaşılabilirlik esas alınarak; her bölgeden bir il esas alınmıştır. Bu iller araştırmacının öğretmenlere ulaşılabilirliği dikkate alınarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun dağılımına ilişkin sayısal veriler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Çalışma grubunun iki boyuta ayrılmasından sonra, her alt gruptan 315'er erişilebilir kişi belirlenmiştir. Bu iki alt boyut varyansların

eşitlenmesi amacıyla yapılmıştır. Böylece 630 kişilik çalışma grubu oluşturularak örneklemin evreni temsili sağlanmıştır. Çalışma grubunda, 1. Grupta Trabzon, Tekirdağ ve Kahramanmaraş illerinden 90 öğretmene, Muğla ilinden 45 öğretmene ulaşılmıştır. 2. Grupta ise Mardin, Konya ve Malatya illerinden 105 öğretmene ulaşılmıştır.

Tablo1. Çalışma Grubunun Bölgeler ve Alt Gruplara Göre Dağılımı

Alt Boyut	Coğrafi Bölge Birimi	İller	İlköğretim Öğretmen Sayısı	Çalışma Grubu
1. Grup	Marmara	Tekirdağ	4 430	**315**
	Karadeniz	Trabzon	6069	
	Ege	Muğla	5 901	
	Akdeniz	Kahramanmaraş	8 476	
Seçilen İllerdeki Toplam Öğretmen Sayısı (1.Grup)			24876	
2.Grup	Güneydoğu Anadolu	Mardin	6 891	**315**
	İç Anadolu	Konya	15 920	
	Doğu Anadolu	Malatya	6 392	
Seçilen İllerdeki Toplam Öğretmen Sayısı (2.Grup)			29203	
Türkiye			515 852	**630**

Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin çeşitli kişisel bilgilerine göre dağılımları aşağıda tablolarla gösterilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin dağılımları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmelerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	298	47
Erkek	332	53
Toplam	630	100

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 298'i kadın % 47 oranında; 332'si erkek %53 oranında bulunmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin eğitim-öğretim verdikleri sınıf düzeyine göre dağılımları tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Verdikleri Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

Sınıf	Frekans	Yüzde
1	128	20.3
2	146	23.2
3	134	21.3
4	117	18.6
5	105	16.7
Toplam	630	100

Öğretmenlerin eğitim-öğretim verdikleri sınıf düzeyi 1.sınıf olanlar 128 kişi %17oranında, 2. Sınıf düzeyinde olanlar 146 kişi %23 oranında, 3. Sınıf düzeyinde olanlar 134 kişi %21 oranında, 4.sınıf düzeyinde olanlar 117 kişi %19 oranında,5. Sınıf düzeyinde olanlar 105 kişi %17 oranında yer almaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin elde edilebilmesi için Akademik İyimserlik ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin gerekli izinler alınmıştır. Akademik iyimserlik ölçeği okul formunun orijinal halinde kolektif yeterlik için 12 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12), güven için 10 madde (13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22), akademik vurgu için 8 madde (23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30) bulunmaktadır. Akademik iyimserlik ölçeği okul formunda ters puanlanan maddeler ise kolektif yeterlik alt boyutu için 6 madde, (3, 4, 8, 9, 11, 12), güven alt boyutu ve kolektif yeterlik için ters puanlama yapılmamıştır. Akademik iyimserlik ölçeği likert şeklinde bir ölçektir. Akademik vurgu .83 cronbach alpha değeri bulunmuştur. Kolektif yeterlik .91 cronbach alpha değeridir. Aileler ve öğrencilerin okula güveni .94 cronbach alpha değeridir (Akt. Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy,2006, 434-435). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama Kasapoğlu (2010)' a aittir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama boyutu cronbach's alpha.95 bulunmuştur. Toplamda 36 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmanın akademik iyimserlik ölçeği faktör yapısının yeniden incelenmesi için pilot uygulaması 2011-2012 eğitim- öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Elazığ il merkezinde görev yapan 242 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutları alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları açısından farklılığı incelenmiştir. Test yarılamada elde edilen bulgulara göre 15 madde bölüm 1' de 15 madde bölüm 2' de olacak şekilde ayrılmıştır. Bölüm 1 için Cronbach Alpha sayısı .82 iken, bölüm 2 için Cronbach Alpha

sayısı .90 çıkmıştır. Bu durumda iki yarı test için ölçeğin .70'den yüksek olduğu için güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iki yarısı içinde tutarlık gösterdiği söylenebilir. Korelasyon katsayısı ise 0.72 çıkmıştır. Bu değer, ölçeğin tutarlı olduğunu göstermektedir. Faktörlerin toplam ölçek puanı ile ilişkisi kolektif yeterlik. 86, güven ile ilişkisi .88 ve akademik vurgu faktörü için ilişki katsayısı .85 çıkmıştır. Ölçeğin KMO değeri .892 ve Barlett Sphericity Barlett 2852,797 ve Barlett testi sonucunda ki-kare değeri .01 düzeyinde manidardır.

Akademik iyimserlik ölçeğinin yeniden incelenmesi sonucu faktör tablosunda kolektif yeterlik alt boyutunda maddelerinden oluşan 5 madde (M1, M2, M3, M5, M9) bu alt boyutta birleşmiştir. Ölçeğin faktör yapısı incelendiğinde (M14, m15, M16, M18, M20, M21, M22) güven alt boyutunda toplam 7 madde bulunmaktadır. Akademik vurgu alt boyutunda ise (M24, M26, M27, M28,M29, M30) toplam 6 madde bulunmaktadır. Alt ölçekler düzeyinde faktör yük değerleri a) kolektif yeterlik alt ölçeği için .52 ile .75 arasında, b) güven alt ölçeği için .52 ile .74 arasında c) akademik vurgu alt ölçeği için .53 ile .81 arasında faktör yük değerleri değişmektedir. Ölçekten maddeler çıkarıldıktan sonra Ölçeğin KMO değeri .884 ve Barlett testi1715.534ve Barlett testi sonucunda ki-kare değeri .01 düzeyinde manidardır. Ölçeğin madde çıkarılmadan önce cronbach alpha .92 bulunmuştur. Maddeler çıkarıldıktan sonra cronbach alpha değeri .89 bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen model uyum istatistikleri Tablo 5'de verilmiştir.

Elde edilen verilere göre açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte 18 madde bulunmuştur. Tablo 5'e göre model uyum istatistikleri incelendiğinde χ^2'nin serbestlik derecesine oranı 2 ile 3 arası olması iyi

olarak verilmiştir (Kline, 2011). RMSEA değeri 0-0.08 arasında ise iyi uyum gösterdiği ifade edilmiştir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008, s.54). CFI 0.90'dan büyük olması iyi uyum göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). SRMR 0 ile 1 arasında değerler alabilmektedir. SRMR 0.08'den küçük değer alması iyi uyum göstergelerindendir (Brown, 2006; Hu ve Bentler, 1999). NNFI değeri 0.90 ile 0.95 arasında değişmesi modelin uyumlu olduğunu gösterir (Schumacker ve Lomax, 2010). Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum istatistiklerine göre ölçeğin maddelerinin ölçeği yordadığı sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 5. Akademik İyimserlik Ölçeği Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi Sonucu Oluşan Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İstatistikleri

Faktörler	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
Kolektif Yeterlik	10.23	4	2.557	0.080	0.98	0.98
	RMR	**NFI**		**NNFI**	**SRMR**	
	0.032	0.97		0.96	0.033	
Güven	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
	29.42	14	2,101	0.068	0.99	0.99
	RMR		**NFI**	**NNFI**	**SRMR**	
	0.027		0.97	0.98	0.038	
Akademik Vurgu	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
	15.27	7	2.181	0.070	0.99	0.99
	RMR		**NFI**	**NNFI**	**SRMR**	
	0.019		0.98	0.98	0.027	
Akademik İyimserlik	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
	315.58	129	2.446	0.077	0.96	0.96
	RMR		**NFI**	**NNFI**	**SRMR**	
	0.055		0.93	0.95	0.071	

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama boyutu için geçerlik ve güvenirlik işlemlerinden elde edilen sonuçlara göre; ölçeğin KMO değeri .907 ve Barlett Sphericity Barlett 2673.589ve Barlett Sphericity testi sonucunda ki-kare değeri .01 düzeyinde manidardır. Açıklanan varyans oranı ise % 45'tir ve tek faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçeğin cronbach alpha .96 bulunmuştur.

Tablo 6. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum İstatistikleri

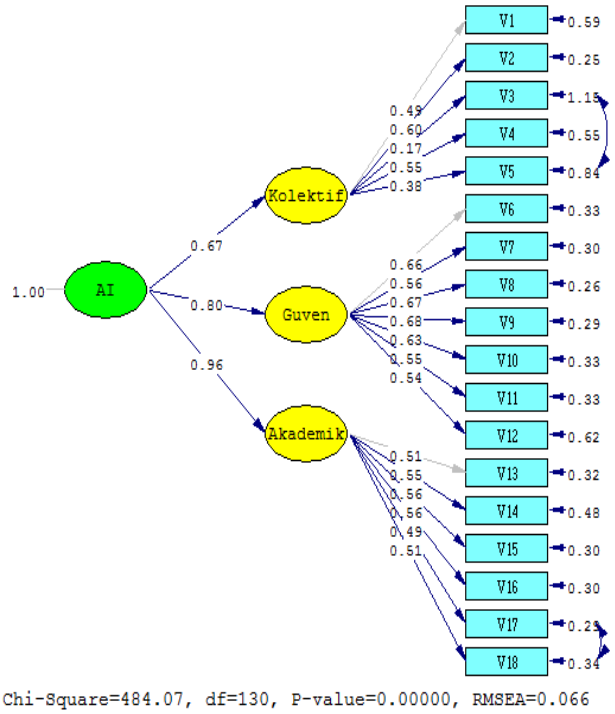
	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama.	984.54	592	1.66	0.078	0.96	0.96
	RMR	**NFI**		**NNFI**	**SRMR**	
	0.031	0.92		0.96	0.066	

Model istatistiklerine göre 36 maddenin yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğini yordadığı belirtilebilir.

Bulgular

İki ölçek için de normal dağılım incelenmiştir. Akademik iyimserlik ölçeğinde çarpıklık ve basıklık değeri standart hataya bölünmüştür. Bu değerlerin +1.96 ve -1.96 değerleri arasında olup verilerin normale yakın olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulguları alt amaçlara göre verilmiştir. "Kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven; akademik iyimserliği (okul formu) yordamakta mıdır? "şeklindeki alt amaca ilişkin olarak, akademik iyimserlik ölçeğinin kendi içerisinde yol analizi incelenmiştir. Akademik

iyimserlik ölçeği alt boyutları dahil edilerek yol analizi yapılmıştır. Buna yönelik diyagram Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Akademik İyimserlik Ölçeği Yol Diyagramı

Akademik iyimserlik ölçeği ile kolektif yeterlik alt boyutu arasında 0.67; güven alt boyutu arasında 0.80 ve akademik vurgu alt boyutu arasında 0.96 ilişki bulunmuştur. Akademik iyimserlik ölçeği model uyum istatistikleri tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Akademik İyimserlik Ölçeği Uyum İstatistikleri

	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	IFI	CFI
Akademik İyimserlik Ölçeği	484.0	130	3.72	0.066	0.97	0.97
	RMR	**NFI**		**NNFI**	**SRMR**	
	0.044	0.96		0.97	0.054	

Tablo 7'e göre χ^2/sd oranı 3.72 çıkmıştır. Model uyum istatistikleri incelendiğinde χ^2 değeri örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 59). Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu (2013)'ün, Muthén BO (2001)' den aktardığına göre ki kare örneklem hacminden etkilenmektedir. Örneklem büyüdükçe ki kare değeri artar. Kelloway (1998)'den aktardığına göre ki karenin serbestlik derecesine oranı 5'ten küçük olması iyi uyum kanıtıdır (Akt. Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013, s. 213). Bu çalışmada da örneklem büyüklüğünden etkilenildiği düşünülmektedir. Bu çalışmada da RMSEA 0.066 olarak bulunmuştur. IFI (Artmalı Uyum İndeksi), .97 bulunmuştur. Bu değere göre iyi bir uyumun gösterdiği söylenebilir. CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), 0.97 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. RMR (Artık ortalamaların karekökü), 0.044 çıkmıştır. SRMR(Standardize Edilmiş artık ortalamaların karekökü), 0.054 bulunmuştur. . Bu değerler iyi uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi) değeri 0.96 bulunmuştur. İyi uyum gösteriyor olarak ifade edilebilir. NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi) değeri ise 0.97 bulunarak mükemmel uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. Elde edilen bulgulara

göre kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutları akademik iyimserlik ölçeğini yordamaktadır denilebilir.

Ölçek basit doğrusal regresyon yöntemiyle de incelenmiştir. Tablo 8' de akademik iyimserlik ölçeğinin alt boyutlarının akademik iyimserliğini yordayabilmesi incelenmiştir.

Tablo 8. Akademik İyimserlik Ölçeği Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	**B**	**SS**	**B**	**T**	**p**	**R**	**R^2**
Sabit	29.345	1.814	-	16.178	.000	-	-
Kolektif Yeterlik	1.869	.095	.619	19.772	.000	.619	.384
F(1.628) = 390.944							
Sabit	25.567	.935	-	27.350	.000	-	-
Güven	1.664	.039	.863	42.738	.000	.863	.744
F(1.628) = 1826.556							
Değişken	**B**	**SS**	**B**	**T**	**p**	**R**	**R^2**
Sabit	16.442	1.113		14.778	.000	-	-
Akademik Vurgu	2.173	.049	.869	43.997	.000	.869	.755
F(1.628) = 1935.704							

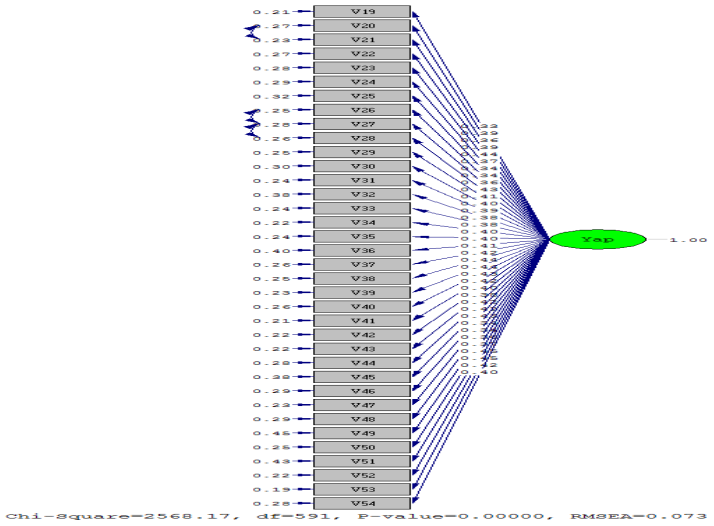
Tablo 8'e göre akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutu puanları ile akademik iyimserlik ölçeği anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R = 0.619$, $R^2=0.384$, $p \leq .05$). Kolektif yeterlik, akademik iyimserlik ölçeğindeki toplam varyansın yaklaşık % 38'ini açıklamaktadır.

Akademik iyimserlik ölçeği kolektif yeterlik alt boyutu puanlarının akademik iyimserlik ölçeğini F(1.628) = 390.944 anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutu puanları ile akademik iyimserlik ölçeği yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir (R = 0.863, R^2= 0.744. $p \leq .05$). Akademik iyimserlik ölçeğindeki toplam varyansın yaklaşık %74'ünü açıklamaktadır. Akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutu puanlarının akademik iyimserlik ölçeğini F(1.628) = 1826.556 anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Akademik iyimserlik ölçeği akademik vurgu alt boyutu puanları ile akademik iyimserlik ölçeği yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir (R = 0.869,R^2= 0.755, $p \leq .05$). Akademik iyimserlik ölçeğindeki toplam varyansın yaklaşık %76'sını açıklamaktadır. Akademik iyimserlik ölçeği akademik vurgu alt boyutu puanlarının akademik iyimserlik ölçeğini F(1.628) = 1935.704 anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

"Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama maddeleri Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğini yordamakta mıdır?" alt amaca ilişkin bu soruya yanıt aramak için Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinin yol analizi Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği yol diyagramı

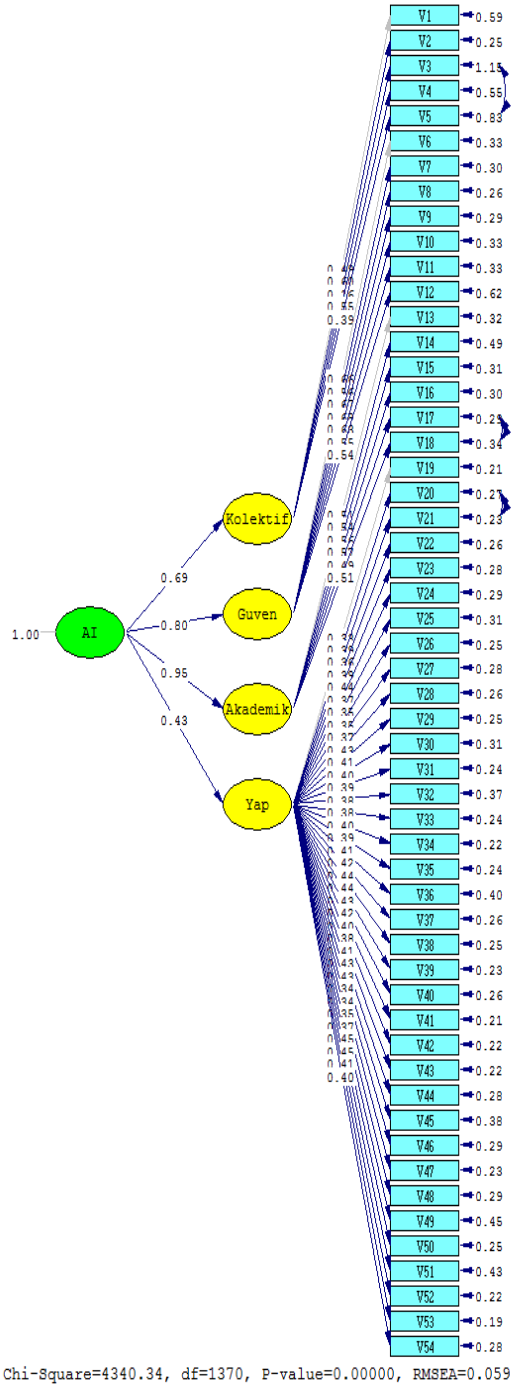
Ölçekteki maddeler .33 ile .45 arasında ölçek ile ilişki göstermiştir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğin model uyum istatistikleri tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Uyum İstatistikleri

Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği	**χ^2**	**Sd**	**χ^2/sd**	**RMSEA**	**IFI**	**CFI**
	2568.17	591	4.34	0.073	0.97	0.97
	RMR	**NFI**		**NNFI**	**SRMR**	
	0.022	0.96		0.97	0.051	

Tablo 9'daki Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği model uyum istatistiklerine χ^2/sd oranı 4.34 çıkmıştır. RMSEA 0.073 olarak bulunmuştur. Bu değer iyi uyum kriterlerine uygun olarak görülebilir. IFI (Artmalı Uyum İndeksi), .97 çıkmıştır. Bu değerde iyi bir uyumun göstergesidir. CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), 0.97 çıkmıştır. Bu değer, mükemmel uyumun göstergesidir. RMR (Artık ortalamaların karekökü), 0.022 çıkmıştır. Bu değer, mükemmel uyumun göstergesidir. SRMR (Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü), 0.066 bulunmuştur. Bu değer iyi uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. 0.92 bulunan NFI değeri iyi uyum gösteriyor olarak ifade edilebilir. NNFI değeri ise, 0.96 bulunarak mükemmel uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir.

"Kolektif yeterlik, akademik vurgu, güven ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri ölçeği akademik iyimserliği (okul formu) yordamakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmanın genel amacına bağlı olarak belirlenen yer alan hipotetik model test edilmiştir. Şekil 4'de hipotetik modelin yol diyagramı verilmiştir.



Chi-Square=4340.34, df=1370, P-value=0.00000, RMSEA=0.059

Şekil 4. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik yol diyagramı

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi belirlemek için oluşturulan yol diyagramına göre akademik iyimserlik, kolektif yeterlik boyutuyla 0.69 ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Güven alt boyutu ile akademik iyimserlik arasında 0.80 ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Akademik vurgu alt boyut ile akademik iyimserlik arasında 0.95 ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ile akademik iyimserlik arasında 0.43 değerinde bir ilişki gösterdiği ifade edilebilir.

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik uyum istatistikleri tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama ve Akademik İyimserlik Uyum İstatistikleri

Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama ve Akademik İyimserlik	**χ^2**	**Sd**	**χ^2/sd**	**RMSEA**	**IFI**	**CFI**
	4340.34	1370	3.168	0.059	0.97	0.97
	RMR	**NFI**		**NNFI**	**SRMR**	
	0.031	0.95		0.97	0.055	

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik model uyum istatistiklerine göre χ^2/sd oranı 3.168 çıkmıştır. RMSEA 0.059 olarak bulunmuştur. Bu değer iyi uyum kriterlerine uygun olarak görülebilir denilebilmektedir. IFI (Artmalı Uyum İndeksi), .97 çıkmıştır. Bu değerde iyi bir uyumun göstergesidir. CFI (Karşılaştırmalı

Uyum İndeksi), .97 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. RMR (Artık ortalamaların karekökü), 0.031 çıkmıştır. Bu değer mükemmel uyumun göstergesidir. SRMR (Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü), 0.055 bulunmuştur. Bu değer iyi uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir. NFI değeri 0.95 bulunmuştur. Mükemmel uyum gösteriyor olarak ifade edilebilir. NNFI değeri ise 0.97 bulunarak mükemmel uyumun göstergesi olarak ifade edilebilir.

Tablo 11'de yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ile akademik iyimserliğin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama ile Akademik İyimserliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SS	β	T	p	R	R^2
Sabit	29.450	3.434	-	8.577	.000	-	-
Yapılandırmacı Öğrenme-Öğrt	.232	.022	.381	10.340	.000	.381	.145
F(1.628) = 106.910							

Yapılandırmacı öğrenme – öğretme etkinlikleri uygulama ölçeği puanları ile akademik iyimserlik ölçeği arasında anlamlı bir ilişki göstermektedir [R = 0.381, R^2= 0.145. $p \leq .05$]. Akademik iyimserlik ölçeğindeki toplam varyansın yaklaşık %15'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Yapılandırmacı öğrenme–öğretme etkinlikleri uygulamanın akademik iyimserlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulama ölçeği puanlarının

akademik iyimserlik ölçeğini F(1.628) = 106.910 anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

"Akademik iyimserlik (okul formu) ile Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri ölçeği arasında ilişki (korelasyonel) var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya göre akademik iyimserlik (okul formu) ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri ölçeği arasındaki ilişki tablo 12'deki korelasyon tablosu ile belirtilmiştir.

Tablo 12. Akademik İyimserlik Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Ölçeği Arasındaki İlişki Korelasyon Tablosu

		Kolektif Yeterlik	Güven	Akademik Vurgu	Yap. Öğrenme	Akademik İyimserlik
Yapılandırmacı Öğrenme-Öğrt.	Korelasyon	.265**	.300**	.345**		.381**
	P	.000	.000	.000		.000
Akademik İyimserlik	Korelasyon	.619**	.863**	.869**	.381**	
	P	.000	.000	.000	.000	

**p≤ .01

Faktörlerin toplam ölçek puanı ile ilişkisi kolektif yeterlik .62, güven ile ilişkisi .86, akademik vurgu faktörü için ilişki katsayısı .87 çıkmıştır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeği ile akademik iyimserlik ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde .38 çıkmıştır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ile kolektif yeterlik alt boyutu ile .265, güven alt boyutu ile .30 ve akademik vurgu alt boyutu ile .345 ilişki değeri belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgulara göre kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven alt boyutları akademik iyimserlik ölçeğini yordamaktadır denilebilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda incelendiğinde; Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) çalışmasında da akademik iyimserliğin üç boyutu kolektif yeterlilik, öğrenci ve ailelerde güven ve akademik vurgu olmak üzere tek bir örtülü kaynak içinde yer alan üç kaynak arasında kuvvetli ilişkilerle desteklenen bir bağlantı belirlenmiştir. Kirby (2009)'a göre de akademik iyimserlik ve akademik iyimserliğin üç boyutu arasında ilişkinin var olduğu belirtilmiştir. Hoy, Hoy ve Kurz (2008) çalışmasında iki açı bulunmaktadır. Bunlardan biri de akademik iyimserliğin tanımlanmasıdır. Araştırmanın sonucunda akademik iyimserliğin üçlü anahtar yapısı desteklenmiştir. Kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutları akademik iyimserliği yordamaktadır sonucuna ulaşılmıştır. Çoban (2011)'e göre akademik iyimserlik ölçeği ve akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyonel ilişkiler incelendiğinde en yüksek pozitif yönde ilişkiler akademik vurgu alt boyutu ile akademik iyimserlik ölçeği toplam puanları (.88) arasında çıkmıştır. Akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları arasındaki öz yeterlik ve akademik iyimserlik ölçeği toplam puanları arasında (.37) düzeyinde ilişki çıkmıştır. Akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları arasındaki güven ve akademik iyimserlik ölçeği toplam puanları arasında (.83) düzeyinde ilişki çıkmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğinin maddelerinin ölçekle ilişkisi incelendiğinde ise ölçeğin maddelerinin yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ölçeğini yordayabildiği sonucuna ulaşılabilir

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ve akademik iyimserlik model uyum istatistiklerine göre χ^2/sd oranı 3.168 belirlenmiştir. RMSEA 0.059 olarak bulunmuştur. IFI değeri .97 çıkmıştır. CFI değeri .97 çıkmıştır. RMR değeri 0.031 çıkmıştır. SRMR değeri 0.055 bulunmuştur. NFI değeri 0.95 bulunmuştur. NNFI değeri ise 0.97 bulunarak. Model diyagramına göre akademik iyimserlik, kolektif yeterlik boyutuyla 0.69 ilişki, güven alt boyutu ile akademik iyimserlik arasında 0.80 ilişki, akademik vurgu alt boyut ile akademik iyimserlik arasında 0.95 ilişki gösterdiği sonucu belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama ile akademik iyimserlik arasında 0.43 değerinde bir ilişki gösterdiği sonucu belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme–öğretme etkinlikleri uygulama ölçeği puanları ile akademik iyimserlik ölçeği arasında anlamlı bir ilişki göstermektedir. [$R = 0.381$, $R^2 = 0.145$. $p \leq .05$] akademik iyimserlik ölçeğindeki toplam varyansın yaklaşık %15'ini açıkladığı belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulama ölçeği puanlarının akademik iyimserlik ölçeğini $F(1.628) = 106.910$ anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tezci ve Gürol (2003)'e göre, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireylere psikolojik açıdan güvenli, esnek ve yaratıcılığı destekleyen, yargılamadan çevresine karşı merak uyandırmayı amaçlayan bir eğitim-öğretim ortamı sunmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme – öğretme etkinlikleri uygulama ölçeği puanları ile akademik iyimserlik ölçeği güven alt boyutu arasında .30 değerinde ilişki çıkmıştır. Demir, Önen ve Şahin (2013)'e göre araştırmada öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu; bunun yanı sıra yapılandırmacı yaklaşıma yönelik ders planı oluşturma, uygulama, öğrenme yöntem-tekniklerini ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda

kendilerini yeterli hissettikleri sonucu belirtilmiştir. Bu çalışmada da kolektif yeterlik ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama arasında .27 değerinde bir ilişki bulunmuştur. Demir (2008)'e göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları, öğretmenlerin özyeterlik inançları ve okuldaki işbirliği kültürü ile anlamlı bir ilişki olduğu sonucu belirtilmiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini gerçekleştiren öğretmenin kolektif yeterliliğine sahip olması gerekir söylenebilir. Öğretmenler ve yöneticiler destekleyici bir rol üstlenmelidir.

Sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacılığa dayalı yeni ilköğretim programlarını daha etkili ve verimli bir şekilde uygulayabilmesi için, akademik iyimserlik özelliklerinin desteklenmesi gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı, sınıf öğretmenlerinin, yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeylerini olumlu yönde etkilediği bilinen akademik iyimserlik özelliklerinin geliştirilmesi için çaba sarf edebilir. Bu çabalar, hizmet-içi eğitim, internet üzerinden genel bilgilendirme, üniversite-okul işbirliği vb. etkinlikler şeklide olabilir. Bu araştırmada, Akademik iyimserlik ile Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri, Güven, Akademik vurgu ve Kolektif yeterlik alt boyutları ilişkisine dayalı önerilen hipotetik model önerisi doğrulanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, bilim insanları ve öğretmenler, öğretim programları tasarlama ve geliştirmede, öğretim etkinlikleri tasarlamada, ders planı oluşturmada ve sınıf yönetim modelleri tasarlamada bu modelden yararlanabilirler. Her ilde bulunan Rehberlik Araştırma Merkezleri ve okullardaki rehber öğretmenlerle, koordinasyon halinde, sınıf öğretmenlerini gerek yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamaları ve gerekse akademik iyimserlik konularını destekleyen etkinlikler düzenlenebilir.

Kaynaklar

Alig-Mielcarek, J. ve Hoy, W. K. (2005). Instructional Leadership: Its Nature, Meaning, and Influence. In. W. K. Hoy ve C. Miskel (Edt). *Educational Leadership and Reform*. Greenwich, CT: Information Age, s. 29-54.

Bakır, K. (2012). *Demokratik Eğitim John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine.* Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Pyschological Science, 9*(3), 75-78.

Beard, K. L. (2008). *An Exploratory Study of Academic Optimism and Flow of Elemetary School Teachers*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research.* NY, Guilford Publications.

Chafouleas, S., Riley-Tillman, T. C. and Sugai, G. (2007). *School-Based Behavioral Assessment: Informing Intervention and Instruction.* New York, The Guilford Press.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. and York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity.* Washington, DC, U.S. Government Printing Office.

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

Demir, K. (2008). Dönüşümcü Liderlik ve Kolektif Yeterlik İnancı: İşbirliği Kültürü ve Özyeterlik İnancının Rolü. *Egitim Arastirmaları - Eurasian Journal of Educational Research, 33*, 93-112.

Demir, S., Önen, F. ve Şahin, F. (2013). (*http://kongre.nigde.edu.tr*. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2323-29_05_2012-16_43_44.pdf, 26 haziran 2013 tarihinde erişilmiştir).

Dewey, J. (2007). *Deneyim ve Eğitim.* Ankara, Odtü Yayıncılık.

Duffy-Friedman, M. (2007). *Academic Optimism in High Schools*. Unpublished doctoral dissertation. Cleveland State University.

Ekinci, A. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Erdamar (Koç), G. ve Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünleri Üzerine Etkisi. *Türk Eğitim Bİlimleri Dergisi, 6*(4), 629-661.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul, Morpa.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education.* New York, McGraw-Hill Companies.

Goddard, R. D., Logerfo, L. and Hoy, W. K. (2004). High School Accountability: The Role of Perceived Collective Efficacy. *Educational Policy, 8*(3), s. 403-425.

Goddard, R. D., Sweetland, S. R. and Hoy, W. K. (2000). Academic Emphasis of Urban Elementary Schools and Student Achievement in Reading and Mathematics: A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly, 36*(5), s. 683-702.

Goddard, R. G., Hoy, W. K. and Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal.* C.37, 479–508.

Henderson, A. T. and Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement.* Austin, TX, Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family & Community Connections with Schools.

Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. (2008). Structural Equation Modeling: Guidelines for Determing Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53-60.

Hoy, A. W., Hoy, W. K. and Kurz, N. M. (2008). Teacher's Academic Optimism: The Development and Test of A New Construct. *Teaching and Teacher Education,* (24), 821-835.

Hoy, W. K., Sweetland, S. R. and Smith, P. A. (2002). Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy. *Educational Administration Quarterly, 38*(1), 77-93.

Hoy, W. K., Tarter, C. J. and Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate.* Beverly Hills, CA: Sage.

Hoy, W. K., Tarter, C. J. and Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic Optimism of Schools. In. W.K. Hoy and C. Miskel (Edt.), *Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes*. Greenwich, Information Age, s. 135-156.

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

Hu, L. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.

Kasapoğlu, K. (2010). Relations Between Classroom Teachers' Attitudes Toward Change, Perceptions of - Constructivist Curriculum Change and Implementation of Constructivist Teaching and Learning

Activities In Class At Primary School Level. *Yüksek Lisans Tezi*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Kirby, M. M. (2009). Academic Optimism and Community Engagement in Urban Elementary Schools. Unpublished doctoral dissertation. Williamsburg, VA., College of William and Mary.

Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling. (Third Edition).* New York London, The Guilford Press.

Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 195-227.

Kurz, N. M. (2006). *The Relationship Between Teachers' Sense of Academic Optimism and Commitment To The Profession*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University.

McGuigan, L. and Hoy, W. K. (2006). Principal Leadership: Creating A Culture of Academic Optimism to İmprove Achievement for All Students. *Leadership & Policy in Schools, 5*(3), s. 203-229.

McGuigan, L. B. (2005). *The Role of Enabling Bureaucracy and Academic Optimism in Academic Achievement Growth*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University.

MEB. (2011-2012). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim.* Milli Eğitim İstatistik Yayınları.

Mogharia, E. H., Lavasanib, M. G., Bagherianc, V. and Afsharid, J. (2011). Relationship Between Perceived Teacher's Academic Optimism and

English Achievement: Role of Self-Efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences WCES 2011*, 2329-2333.

Nelson, L. M. (2012). *The Relatıonshıp Between Academic Optimism and Academic Achievement in Mıddle Schools in Mississippi.* Unpublished doctoral dissertation. The University of Southern Mississippi.

Ngidi, D. P. (2012). Academic Optimism: An Individual Teacher Belief. *Educational Studies*, *38*(2), 139-150.

Olkun, S. ve Toluk, Z. (2007). İlköğretimde Matematik Öğretimine Çağdaş Yaklaşımlar. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed), *Alan Öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık. s. 179-206.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme.* Ankara, Pegema Yayıncılık.

Quaintance, J. L. (2001). *Constructıvıst Pedagogy in Teacher Educatıon: A Case Study*. Unpublished doctoral dissertation. USA, Emporia State University.

Reeves, J. B. (2010). Academic Optimism and Organızatıonal Clımate: An Elementary School Effectıveness Test of Two Measures. Unpublished doctoral dissertation. Alabama: The University of Alabama.

Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. and Hoy, W. K. (2001). A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *The Elementary School Journal, 102*(1), 3-17.

Savery, J. R. and Duffy, T. M. (1996). Problem Base Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. In. B. G. Wilson (Ed), *Constructivist Learning and Environments: Case Studies in Instructional Design*, USA: Educational Technology Publications. s. 135-150.

Schumacker, R. E. and Lomax, R. G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (3. edition). NY: Routledge Taylor&Francis Group.

Seligman, M. E. (2013). *Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy*. (http://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4281464/positiev%20psychology.pdf. 27 Mart 2013 tarihinde ulaşılmıştır).

Smith, A. Y. (2008). *Academıc Optımısm of Schools: An Investigation of The Construct Validity of Academıc Optimism Model*. Unpublished doctoral dissertation. New York: St. John's University.

Sönmez, V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sweetland, S. R. and Hoy, W. K. (2000). School Characteristics and Educational Outcomes; Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools. *Educational Administration Quarterly*, *36*(5), 703-729.

Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. and Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.

Ünsal, H. (2011). 21.Yüzyılda Eğitim Bilimlerinde Yeni Yönelimler. M. Ç. Özdemir (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi. s. 278-301.

Wagner, C. A. (2008). *Academıc Optimism of High School Teachers:Its Relationship to Organizational Citizenship Behaviors And Student Achievement*. Unpublished doctoral dissertation. The College of William and Mary, Williamsburg, Virginia

Woolfolk Hoy, A. (2012). Academic Optimism and Teacher Education. *The Teacher Educator*, 47, 91-100.

Wu, J. H. (2013). Academic Optimism and Collective Responsibility: An Organizational Model of The Dynamics of Student Achievement. *Asia Pacific Educ. Rev., 14*, 419-433.

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1-2), 68-75.

Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Biliş Ötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

This study aims to determine whether there is a relationship between the academic optimism of classroom teachers and their implementation level of constructivist teaching and Learning Activities.

Based on the general aim and tested model, the answers to the following sub-aim questions were sought:

1. Is there a relationship between the academic optimism of classroom teachers and their implementation level of constructivist Teaching and Learning Activities?

   1.1. Are the sub-dimensions of collective efficacy, academic emphasis and faculty trust in parents and students an indicator of academic optimism?

   1.2. Are the items of constructivist learning-teaching activities an indicator of the implementation level of constructivist learning-teaching activities?

   1.3. Are the sub-dimensions of collective efficacy, academic emphasis and faculty trust in parents and students and implementation level of constructivist learning-teaching activities an indicator of academic optimism?

   1.4. Is there a correlation between the academic optimism scale and the scale of implementation level of constructivist learning-teaching activities?

Correlational relation model was used as the research design. One province was determined from each region of Turkey while creating the survey. These provinces include: Tekirdağ, Kahramanmaraş, Muğla,

Trabzon, Mardin, Malatya and Konya.The participants of the study consisted of 630 classroom teachers from the determined provinces.

Academic Optimism Scale (School from) developed by Hoy et al. (2006) and Constructivist Teaching and Learning Activity Scale developed by Kasapoğlu (2010) were used as the data collection tools of the study. The pilot study for re-determining the factor structure of the Academic Optimism Scale was conducted on 242 classroom teachers working in Elazığ.

Based on the exploratory factor analysis, factor loading values on the subscale level vary as follows: a) collective efficacy subscale between .52 and .75, b) trust subscale between .52 and .74 c) academic emphasis between .81 and .53. After items were excluded from the scale, KMO value was .884, Barlett test 1715.534 and chi-square value based on Barlett test was significant at a value of .01. Cronbach's alpha was found as .92 before the exclusion of items and .89 after the exclusion of items. Based on the fit statistics obtained from confirmatory factor analysis, it can be concluded that the items were indicators of the scale. According to the results obtained from the reliability and validity testing of implementation level of constructivist learning-teaching activities, KMO value was .907, Barlett Spherecity was 2673.589 and based on this test, chi-square value was significant at the .01 level. The explained variance ratio was 45%, and showed a single-factor structure. Cronbach's Alpha of the scale was found as .96. Based on the fit statistics obtained from confirmatory factor analysis, it can be concluded that the items were indicators of the scale.

According the first sub-aim findings, RMSEA was found as 0.066. The finding that IFU, 0 .97, CFI, 0.97, RMR, 0044, SRMR, 0054, NFI 0.96 and NNFI value as 0.97 can be considered as indicators of good fit. According the second sub-aim findings, χ^2/sd ratio was 4.34 and RMSEA

was found as 0.073. The finding that IFI, 0.97, CFI, 0.97, RMR, 0022, SRMR, 0066, NNFI, 0.96 and NFI value as 0.92, can be considered as indicators of good fit. According the third sub-aim findings related to implementation of constructivist learning-teaching activities and academic optimism model, χ^2/sd ratio was found as 3.168 and RMSEA as 0.059. It can be said that RMSEA value can be appropriate for good fit criterion. IFI was .97, which was an indicator of good fit. CFI was 0.97 and RMR was 0.031. SRMR was found as 0.055 and NFI value was found as 0.95. NNFI value was found 0.97. The findings based on the regression analysis between the constructivist learning-teaching activities implementation scale and academic optimism scale indicated a significance [R = 0.381, R2= 0.145. $p \leq .05$]. It was concluded that constructivist learning-teaching activities implementation scale was a significant indicator of academic optimism scale at a significance value of F (1.628) = 106.910. According to the fourth sub-aim findings, the relationship of factors with total scale score were as follows: collective efficacy .62, trust relationship .86 and academic emphasis factor was .87. When the relationship between constructivist learning-teaching activities implementation scale and academic optimism scale, .38 was found. The relationship between constructivist learning-teaching activities implementation and collective efficacy was found as .265, trust sub-dimension .30 and academic emphasis .345.