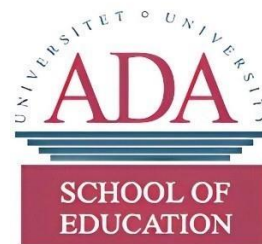


ADA UNIVERSİTETİ TƏHSİL FAKÜLTƏSİ

Ümumtəhsil məktəb müəllimlərinin akademik nəqbinliklərinin tədqiqi

Aysel İbrahim
ADA Universiteti
Magistr dissertasiyası
2025



ADA UNİVERSİTETİ

Aysel İbrahimin

MAGİSTRİK DİSSERTASİYASI

TƏSDİQ EDİLMİŞDİR:

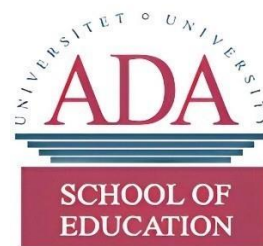
Elmi rəhbər: Dr. Könül Kərimova _____

Komitə üzvü: Dr. Qoşqar Məhərrəmov _____

Komitə üzvü: Leyla Abbaslı _____

Təhsil Fakültəsinin Dekanı: Dr. Ülviyyə Mikayılova _____

Tarix:



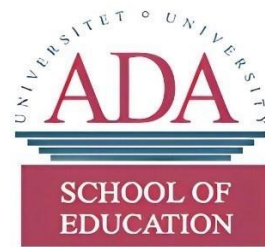
HƏQİQİLİK BƏYANATI

Mən ADA-nın plagiatla bağlı siyasəti ilə tanış olmuşam və təsdiq edirəm ki, “Müəllimlərin akademik nikbinliyinin tədqiqi” adlı dissertasiyanın məzmunu mənim şəxsi işimdir və heç bir təsdiq olunmamış əsəri ehtiva etmir.

Bununla bildirirəm ki, ADA Universitetində magistratura pilləsi üçün təqdim etdiyim bu magistrlik dissertasiyası, ilk araşdırmam və nailiyyətimdir, heç bir dərəcə və ya imtahan üçün təqdim edilməyib.

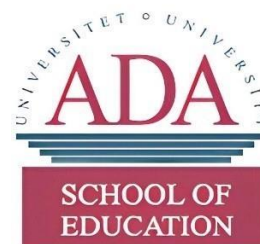
İmza: _____

Tarix: _____



Müəlliflik hüququ 2024 Aysel İbrahim tərəfindən.

Bütün hüquqlar qorunur.



MİNNƏTDARLIQ

Bu tədqiqatı reallaşdırmaq və yekunlaşdırmaq prosesində mənə kömək edən elmi rəhbərim, Dr. Könül Kərimovaya dərin təşəkkürümü bildirirəm. Dr.Könül Kərimovanın tədqiqat müddətindəki səbrli davranışı, perspektivləri və tövsiyələri bu magistr dissertasiyasının bütün mərhələlərində mənə kömək etdi. Elmi rəhbərimə dissertasiyama yazmaq və özümü inkişaf etdirmək üçün davamlı dəstəyinə, verdiyi motivasiya və tövsiyələrə görə minnətdaram. Könül Kərimova öz şəxsi nümunəsi ilə layiqli tədqiqatçının, alimin və insanın necə olmalı olduğunu göstərdi.

Komissiya üzvlərim Qoşqar Məhərrəmov və Leyla Abbaslıya magistratura dissertasiyama təkmilləşdirmək üçün verdiklərə dəyərli rəy və təkliflərə, eləcə də proqram zamanı apardıqları kurslara görə səmimi təşəkkürümü bildirirəm. Dissertasiya Komissiyasının hər bir üzvü mənə kifayət qədər şəxsi və peşəkar yardım, eləcə də elmi tədqiqatlar və ümumilikdə həyat haqqında zəngin biliklər verdi.

Bundan əlavə, Təhsil Fakültəsinin dekanı, Dr. Ülviyyə Mikayılovaya xüsusi təşəkkürümü bildirmək istəyirəm. O, bu müddət ərzində mənimlə zəngin təcrübəsini bölüşdü və bu tezis yazılmasında mənə əhəmiyyətli tövsiyələrini verdi.

Dr. Vəfa Yunusovaya, Səidə Nəbiyevaya, Natella Tarverdiyevaya, Kamal Musayevə və digər ADA əməkdaşlarına da bu prosesdə davamlı dəstək verdikləri üçün təşəkkürümü bildirmək istəyirəm.

Sonda isə sevgisi və dəstəyi ilə hər zaman yanımda olan ailəmə təşəkkür etmək istəyirəm.

Xülasə

Bu tədqiqat orta məktəblərdə fəaliyyət göstərən müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən ölçülərin (öz-yetərlilik, inam və akademik vurğu) fərqli demoqrafik dəyişənlərin təsiri ilə dəyişiklik göstərib-göstərmədiyini müəyyən etmək məqsədilə aparılıb. Tədqiqat kəmiyyət metodologiyası çərçivəsində istifadə edilən anket sorğuları vasitəsilə həyata keçirilib. Araşdırmanı reallaşdırmaq məqsədilə data toplamaq üçün mövcud ədəbiyyat ətraflı təhlil olunaraq, 2 bölmədən, 5 ballıq Likert şkalasından və 13 maddədən ibarət olan sorğu aləti hazırlanıb. Daha sonra Bakı şəhəri, Yasamal rayonu ərazisində fəaliyyət göstərən orta məktəblərdə işləyən 402 nəfər müəllimdən ibarət nümunə qrup sorğuya cəlb edilib. Anket sorğusundan əldə edilən nəticələri əvvəlcə t-testi daha sonra isə One-way Anova testi vasitəsilə statistik analiz edilib. Tədqiqatın nəticəsində müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən komponentlərdən ən yüksək amilin akademik vurğu olduğu müəyyən edilib. Daha sonra isə cins, yaş, pədaqoji təcrübə və şagird sayı kimi demoqrafik dəyişənlərin müəllimlərin akademik nikbinliyinə hər hansı təsirinin olub-olmaması müəyyən edilib.

Açar sözlər: nikbinlik, akademik nikbinlik, öz-yetərlilik, valideyn və şagirdlərə inam, akademik vurğu, amillər, məktəb mühiti, pozitiv psixologiya

Mündəricat

Mündəricat.....	6
1. Giriş.....	10
<i>1.1 Tədqiqatın əhəmiyyəti.....</i>	<i>10</i>
<i>1.2 Tədqiqatın yeniliyi.....</i>	<i>11</i>
<i>1.3 Tədqiqatın məqsədi.....</i>	<i>13</i>
<i>1.4 Tədqiqatın sualları.....</i>	<i>14</i>
2. Ədəbiyyat icmalı.....	14
<i>2.1 Akademik nikbinlik</i>	<i>14</i>
<i>2.2 Pozitiv psixologiya.....</i>	<i>15</i>
<i>2.3 Sosial-koqnitiv münasibətlər.....</i>	<i>17</i>
<i>2.4 Öz-yetərlilik anlayışı.....</i>	<i>17</i>
<i>2.5 Valideyn və şagirdlərə müəllim inamı.....</i>	<i>22</i>
<i>2.6 Akademik vurğu.....</i>	<i>25</i>
<i>2.7 Məktəbin akademik nikbinliyi.....</i>	<i>27</i>

2.8 Müəllimin akademik nikbinliyi.....	27
3. Metodologiya.....	33
3.1 Tədqiqatın metodu.....	33
3.2 Populyasiya və nümunə qrup.....	34
3.3 Data toplama aləti.....	36
3.4 Ölçmə alətinin pilot tətbiqetmə mərhələsi.....	37
3.5 Datanın toplanması prosesi.....	38
3.6 Datanın analizi.....	38
4. Nəticələr.....	38
4.1 Normallıq testi nəticələri.....	38
4.2 Müəllimin akademik nikbinlik səviyyəsinə təsir edən amillər.....	39
4.3 Müəllimin akademik nikbinlik səviyyəsinin cins dəyişkəni baxımından statistik təhlili.....	40
4.4 Müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən komponentlərin müəllimlərin yaş dəyişkəni baxımından statistiki olaraq fərqlilik göstərib- göstərmədiyinə dair tapıntılar və müzakirəsi.....	42

4.5 Müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən komponentlərin pedaqoji təcrübə dəyişkəni baxımından statistiki olaraq fərqlilik göstərib-göstərmədiyinə dair tapıntılar və müzakirəsi.....	43
4.6 Müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən komponentlərin şagird sayı dəyişkəni baxımından statistiki olaraq fərqlilik göstərib-göstərmədiyinə dair tapıntılar və müzakirəsi.....	45
5. Nəticə və müzakirə.....	46
5.1 Nəticə.....	46
5.2 Müzakirə.....	47
5.3 Təvsiyə.....	49
5.4 Məhdudiyyətlər.....	50
İstinadlar.....	51
6. Əlavələr.....	60
7. Əlavə A: Tədqiqat aparmaq üçün əldə edilən icazə məktubları.....	61
8. Əlavə B: Tədqiqat aparmaq üçün istifadə edilən data toplama aləti.....	62

Ümumtəhsil məktəb müəllimlərinin akademik nikbinliklərinin tədqiqi

1. GİRİŞ

1.1 Tədqiqatın əhəmiyyəti

Təhsil müəssisələri ölkədə, cəmiyyətdə baş verən dəyişikliklərə istiqamət verə bilən, gələcəyə doğru inkişafın yolunu müəyyən edən qurumlar sırasına daxildir. Bu qurumların əsas işçi qüvvəsinin müəllimlər olduğu nəzərə alınsa, cəmiyyətin düşüncəsində onların çiyinlərində olan məsuliyyətin böyüklüyü barədə müəyyən qədər təsəvvür yarana bilər. Ölkənin, millətin gələcəyinə onun vətəndaşları qərar verir, həmin vətəndaşları isə müəllimlər yetişdirir. Yaxşı müəllim cəmiyyətin dəyişən şərtləri ilə uyğunlaşa bilər, təhsil sahəsindəki milli və beynəlxalq dəyişiklikləri izləyən, tənqidi və yaradıcı düşüncəyə, problemləri həll edən və özünü reallaşdırmaqla fərdlər yetişdirmək üçün daim çalışır (Çoban, 2010). Məhz bu səbəbləri nəzərə alaraq, son illərdə müəllim inancı ilə bağlı aparılan tədqiqatlar hərtərəfli və səmərəli olmaqdadır. Müasir təhsil hərtərəfli və bir növ qarşılıqlı əlaqədə olan anlayışlar sistemində malik quruluşdur. Buna görə də müəllimlərin özlərinə, şagirdlərinə və onlara aşılacaq biliklərə dair olan inancları, şagirdlərin biliyi daha yaxşı mənimsəməsi məqsədilə aparılan təhsil islahatlarının nəticələri, müəllimlərin yeniliklərlə ayaqlaşması və ya müəllim motivasiyası kimi anlayışların arasındakı əlaqələr bir sıra tədqiqat mövzusu kimi maraq dairəsindədir (Kurz, 2006).

Birləşmiş Millətlərin Təhsil, Elm və Mədəniyyət Təşkilatının (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization UNESCO, 2004) Fransada keçirilən iclasında məşhur pedaqoqlar tərəfindən müəllim effektivliyini artırmaq üçün yeni metodlar barəsində müəyyən müzakirələr təşkil edilib. Problemin giriş cümləsi isə belə qoyulub: “Yaxşı müəllim xüsusiyyətlərini və onların şagirdə davranış formalarını müəyyən etmək üçün aparılan

tədqiqatlara yüksək məbləğdə pullar sərf edilib. Buna baxmayaraq, müəllimlər hələ də məktəblərdə əvvəlcədən müəyyən edilmiş dərsliklər və qaydalarla fənn tədris edirlər. Müəllimlər dərsə başlamazdan əvvəl sinif planlaması etməli, hər bir şagirdin bilik səviyyəsini bilməli, hansı metod vasitəsi ilə dərsi daha yaxşı mənimsədiyini müəyyən edərək, buna uyğun metodlardan istifadə etməlidirlər. Bəzi müəllimlər bu sadalanan xüsusiyyətləri digər həmkarları ilə müqayisədə daha yaxşı bacarırlar. Lakin əsas sual budur ki, bir müəllimi və onun tədris metodlarını şagird üçün effektiv edən əsas göstərici nədir?" (Anderson, 2004). Kurzun (2006) fikrinə görə effektiv müəllim anlayışlarının ortaq cəhətləri onların peşələrini icra edərkən göstərdikləri müəllimlik xüsusiyyətləridir. Effektivlik səviyyəsi yüksək olan müəllimlər şagirdin akademik göstəricilərindən asılı olmayaraq, ona mümkün olduğu qədər çox yaddaqalan biliklər aşılamağa çalışır. Müəllimlərin bilik və bacarıqları testlər ilə ölçülə bildiyi halda, şagird üzərindəki təsirlərini ölçmək hərtərəfli tədqiqat tələb edir. Məhz bu səbəbdən ötrü müasir tədqiqat dünyasında bu təsirlər ölçmək məqsədi daşıyan araşdırmalar vacib əhəmiyyətə malikdir.

1.2 Tədqiqatın yeniliyi

Şagirdlərin fikrinə görə onlara müsbət təsir göstərə bilən müəllim onlarla pozitiv əlaqə qurmağı bacaran, məktəbin formal dərsliklərinə sıx bağlı olmayan və öyrənməyi sıxıcı prosesdən çıxararaq nisbətən əyləncəli hala gətirə bilən müəllimdir (Çoban, 2010). Məhz bu göstəriciləri nəzərə alsaq, müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsinin müasir təhsil dünyası üçün vacib olduğu deyilə bilər. Terminoloji olaraq, müəllimin akademik nikbinliyi onun fərdi öyrətmə metoduna, şagirdlərinin yüksək akademik nailiyyətlərinə və valideynlərin onlara bu yolda dəstək olacağına dair inancı deməkdir (Hoy və digərləri, 2010). Akademik nikbinlik səviyyəsi yüksək olan müəllimlərin şagirdlərin akademik nailiyyətlərini müsbətə doğru dəyişdirə biləcəklərinə dair olan inamı da yüksək olur. Müəllimlər sahib olduqları bu xüsusiyyət vasitəsilə pedaqoji fəaliyyət göstərdikləri müddət ərzində şagird, valideyn və

məktəb üçbucağı arasında sağlam və inkişafa arxalanan qarşılıqlı əlaqə qura bilirlər (Hoy və digərləri 2010).

Demək olar ki, akademik nikbinlik anlayışı tədqiqat dünyası üçün də nisbətən yeni termindir (Çoban, 2010). Tədqiqatçılar öz növbələrində yayımladıqları çoxsaylı məqalələrdə akademik nikbinlik anlayışı və ona təsir göstərən amillər barədə müxtəlif araşdırmaları və onlar əsasında əldə etdikləri nəticələri cəmiyyətlə paylaşır. Bunlara nümunə olaraq Hoy (2008), Seligman (2000), Beard (2010), Kurz (2008) kimi tədqiqatçıların fərqli başlıqlar altında yayımladıqlar məqalələrin adları çəkilə bilər.

Bir halda ki, artıq müasir təhsil sistemi UNESCO-nun “həyat boyu öyrənmə” siyasəti əsasında qurulur, həmin siyasətin əsas məqsədlərindən biri olan zaman, məkan və yaşdan asılı olmayaraq davamlı öyrənməyi öyrətmək, öyrənmə prosesini sevdirmək fikri yalnız akademik nikbinlik səviyyələri yüksək olan müəllimlər vasitəsilə reallaşdırıla bilər (İsmail və digərləri 2012).

Məhz bu tədqiqatda müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsinə təsir edən amillərin müəyyən edilməsi ilə bir növ onların şagirdlərə qarşı olan öyrənmə və öyrətmə motivasiyaları tədqiq edilib. Bununla da araşdırmanın əhəmiyyətli məsələlərdən biri olan təhsilin keyfiyyətinin artırılması məsələsinə müəyyən təsiri ola bilər. Fu-Yunga (2016) görə müəllimlərin nikbinlik səviyyələrinin artması eyni zamanda təhsilin keyfiyyətinin artması deməkdir çünki, məktəbdə keyfiyyətli təhsilin və akademik uğurun əldə edilməsi üçün əvvəlcə şagirdləri davamlı olaraq ruhlandırmaq lazımdır ki, bunun üçün də nikbinliyi daim ön planda tutmaq əsas şərtlərdən biridir. Təhsilin keyfiyyəti isə bilindi ki kimi ölkənin təhsil sahəsinin prioritet məsələlərindəndir.

Digər tərəfdən isə mövzu ilə əlaqəli yerli və xarici ədəbiyyat axtarışı zamanı Azərbaycanda müəllimlərin akademik nikbinlik qavrayışları ilə bağlı aparılan hər hansı tədqiqata rast gəlinməyib. Bu səbəbdən tədqiqat gələcəkdə Azərbaycan kontekstində mövzu ilə əlaqəli aparılacaq tədqiqatlar üçün bir növ mənbə rolu oynaması arzuolunandır. Bununla

yanaşı müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyələrinin demoqrafik dəyişikənlərlə əlaqəsinin tədqiq edilməsi bu sahədə aparılan araşdırmalara yeni empirik baxış gətirə bilər.

1.3 Tədqiqatın məqsədi

Aydındır ki, məktəbin uğura gedən yolda bacarıqlı şagirdlərə, şagirdlərin isə bu uğuru qazanmaq üçün motivasiyaya və davamlı olaraq inkişaf etdirdikləri zehni və fiziki bacarıqlara ehtiyacları var. Bu bacarıq və motivasiya üçün yol göstəriciləri isə şübhəsiz müəllimlərdir. Məhz bu səbəbdən müəllimlərin sahib olduqları müsbət göstəricilər özlərindən daha çox şagirdlər üçün əhəmiyyətlidir (Pajares, 2000).

Aparılan müasir tədqiqatların nikbin düşüncənin əhəmiyyətini göstərməsinə baxmayaraq, bu gün akademik nikbinlik və onun komponentləri ilə bağlı əlimizdə hələ də məhdud informasiya var (Hoy və başqaları, 2010). Düşüncələrin davranışa təsir etdiyini nəzərə alaraq demək olar ki, akademik nikbinlik səviyyəsi yüksək olan müəllimlərin şagirdlərdən tələb etdikləri akademik nailiyyətlər də bir o qədər yüksək olur. Ümumi olaraq, optimist müəllimlər özləri, şagirdlər və onların valideynləri barəsində müsbət düşüncəyə sahib olurlar (Kurz, 2006). Yüksək nikbinlik səviyyəsinə malik olan müəllimlər lazım olan bilik və bacarıqların şagirdlər tərəfindən tam formada mənimsənilməsi üçün öz qarşılarına müəyyən məqsədlər qoyur və bunları reallaşdırmağa çalışırlar (Çoban, 2010).

Məhz bu səbəbdən aparılan bu tədqiqatda məqsəd Bakı şəhəri, Yasamal rayonu ərazisində yerləşən 20 fərqli orta məktəbdə pedaqoji fəaliyyət göstərən müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsinin ölçülərinə (valideyn və şagirdlərə inam, öz-yetərlik, akademik vurğu) təsir göstərən amillərə nəzər yetirib, daha sonra isə müəyyən demoqrafik dəyişikənlər (gender, pedaqoji təcrübə, yaş, sinifdəki şagird sayı) ilə əlaqələrinə baxmaqdır.

1.4 Tədqiqatın sualları

Bu kontekstdə aparılacaq tədqiqatda aşağıdakı suala cavab axtarılacaq:

Tədqiqatın əsas sualı:

1. Məktəb müəllimlərinin akademik nikbinlik səviyyəsinin ölçüləri (valideyn və şagirdlərə inam, öz-yetərlilik, akademik vurğu) cins, pedaqoji təcrübə, yaş və sinifdəki şagird sayı kimi göstəricilər baxımından statistiki olaraq əhəmiyyətli fərqlilik göstərirmi ?

2. Ədəbiyyat icmalı

2.1 Akademik nikbinlik

Akademik nikbinlik anlayışını ilk analiz edən pozitivist psixoloqlardan biri Seligmandır. Bu terminə günümüzdəki başa düşülən mənəsəndə Seligmanın (1998) pozitiv psixologiya ilə bağlı yayımladığı məqalələrində rast gəlinir. Daha sonra isə müəllimin akademik nikbinlik anlayışına tərif vermək və mahiyyətini anlamaq məqsədilə fərqli tədqiqatçılar tərəfindən bir çox nəzəri çərçivə və təriflərdən istifadə edilir. Hoy və həmkarlarının fikrincə, akademik nikbinlik anlayışının bünövrəsini iki əsas nəzəriyyə – pozitiv psixologiya və sosial-koqnitiv münasibətlər – təşkil edir. Gilham və Reivich (2004) nikbinlik anlayışına gələcəyə inam və ümidlə baxmaq kimi tərif verir. Peterson və Park (2004) isə eyni anlayışı gələcək üçün nisbətən həssas və dəqiq baxış prespektivinə sahib olmaq kimi dəyərləndirir. Nəzəri aspektdən baxılan zaman akademik nikbinlik anlayışının əsasını Banduranın “Öz-yetərlilik”, Colemanın “Sosial kapital”, Hoy, Tarter və Kottkampın “Məktəb mühiti və iqlimi” daha sonra isə Seligmanın “Öyrənilmiş nikbinlik” araşdırmaları təşkil edir (Bozkurt və Ercan, 2017). Ümumi olaraq, bu sahə ilə maraqlanan tədqiqatçılar fərdin xarakter formalaşması zamanı müsbət duyğulardan biri olan nikbinlik anlayışı üzərində dayanıblar (Karacan və Summak, 2016)

2.2 Pozitiv psixologiya

Psixologiya təkcə fərdin problemləri, çatışmazlıqları və ya onun zəif cəhətlərini deyil, eyni zamanda onun güclü tərəflərini də öyrənən elmdir. Bu sahədə insan üçün doğru olmayan, ona yaxşı təsir bağışlamayan anlayış, hiss və davranışlarla yanaşı, onun üçün doğru olan, yaxşı təəssürat yaradan rəftarların da müəyyən edilməsi vacibdir. Psixologiya yalnız xəstəlik və ya

sağlamlıq deyil, həm də təhsil, iş və yaşam tərzini deməkdir. Pozitiv psixologiya yeni metod və araşdırmalardan istifadə edərək, insan davranışının səbəb olduğu bütün çaxnaşmaların aradan qaldırılmasına kömək edən elm sahəsidir (Seligman, 2002). Ənənəvi psixologiya şəxsdə mövcud vəziyyətdə var olan patoloji problemləri həll etdikdən sonra onun səbəb olduğu digər maneələrinə aradan götürülməsinə inanır. Lakin patoloji problemləri həll edərkən bununla yanaşı insanın həyat keyfiyyətini daha da yaxşılaşdırma biləcək pozitiv davranışlar da inkişaf etdirilməlidir. Bu davranışları öyrənən elm sahəsi isə pozitiv psixologiyadır (Demirtaş və başqaları, 2010). 1960-cı illərdə Abraham Maslow, Carl Rogers və digər humanist psixoloqlar psixologiyanın əsas istiqamətini insanın daxilindəki güc mənbəyini tapmağa yönləndiriblər. Onlar insanların həyatını elmi metod və vasitələrlə anlamağın mümkün olmadığını, bunun yerinə fərdin öz həyatını sevərək və olduğu kimi qəbul edərək necə yaşaya biləcəyini öyrənməyin vacib olduğunu vurğulayırdılar. Bunu öyrənmək üçün də alternativ tədqiqat metodlarından istifadə edərək müşahidə etməyin tərəfdarı idilər (Kurz, 2006).

Pozitiv psixologiyanın əsası təxminən 50 il əvvələ söykənsə də, bu sahədə aparılan tədqiqatlar demək olar ki, çox yenidir (Beard, 2008). Seligman (2002) yayımladığı məqalələrin birində pozitiv psixologiyaya yönəlməsində qızı ilə yaşadığı hadisənin böyük təsiri olduğunu yazıb. Qızı Nicky ilə qurduğu dialoqların birində qızı ona deyir: “Ata, mən 3 - 5 yaşları arasında tez-tez ağlayırdım, lakin 5 yaşına çatdıqdan sonra ağlamağı dayandırdım. Çünki başa düşdüm ki, mən ağlamasam səndə deyinməyəcəksən.”. Seligmana (2002) görə yaşanan bu dialoqdan sonra o pozitiv psixologiya sahəsinə daha çox üstünlük verərək, insanlardakı davranış pozğunluqlarından çox, bu problemlərin həllinə müsbət təsir göstərən amilləri araşdırmağa başlayıb.

Müasir dövrdə aparılan tədqiqatlara daxil olan pozitiv psixologiya sahəsi insanın daxili gücünə və ideala yaxın yaşaması üçün lazım olan komponentləri öyrənməyə çalışır (Myers, 2000). Pozitivist psixoloqların insanların keçmişdəki hissələrinin, onların bugünkü və gələcəkdəki vəziyyətlərinə, hiss və duyğularına necə təsir etdiyini anlamağa çalışırlar (Kurz,

2006).

Pozitiv psixologiya insan üçün ən ideal, uyğun mühiti araşdırmaq və izah etmək məqsədini izləyir (Seligman və Csikszentmihalyi, 2000). Sözügedən sahə insanın özünə və ətrafına hansı şəraitdə maksimum yararlı ola bildiyini, onun uğur əldə etməsi üçün hansı təsirlərin müsbət olduğunu müəyyən edir. Məktəb kontekstindən baxıldığı zaman isə pedaqoqlar müəllimlərin pozitiv psixologiyadan istifadə etməsini və bununla da şagirdlərin yüksək akademik nailiyyətlər əldə etmələrin hədəfləyirlər (Pajares, 2000). Akademik nikbinlik səviyyəsinin yüksək olduğu məktəb mühitlərində müəllim və şagirdlərin rastlaşdıqları problemlər həll etməyə, çətinliklərə qarşısında ümitsiz olmayaraq, qarşılıqlı inamlı və anlayışlı olmağa sövq edir (Hoy və Kurz, 2008).

2.3 Sosial-koqnitiv münasibətlər

Sosial koqnitiv davranış və ya münasibətlər ilk dəfə 1950 və 1960-cı illərdə illərdə psixologiya sahəsində özünü büruzə verir. Daha sonra isə Albert Bandura və digərləri tərəfindən bu nəzəriyyə təhsil sahəsinə inteqrasiya edilir (Walters, 1963). Bu nəzəriyyə fərdin müşahidə edərək öyrənmə qabiliyyətini özündə ehtiva edir. Bununla yanaşı sosial-koqnitiv münasibətlərdən müəllimin akademik nikbinlik anlayışına tərif vermək üçün də istifadə edilir. Bu nəzəriyyəyə əsasən istedadın inkişafı və davranışın tənzimlənməsi xeyli mürəkkəb və çox şaxəli quruluşdan ibarətdir (Bandura, 1997). Sosial-koqnitiv nəzəriyyə davranış formaları, fərdin şəxsiyyəti və ətraf mühit kimi üç təsir formasının qarşılıqlı əlaqəsi vasitəsilə müəyyən edir. Qeyd edilən hər üç element bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədədir.

Şəxsi amillər, davranış formaları və ətraf mühitin təsiri bir-birləri üzərində olan təsirlərini artırmaq üçün qarşılıqlı təzyiq göstərirlər. Məsələn, müəllimlər əmək fəaliyyətlərinin ilk illərində daxil olduğu siniflərdə yüksək öz-yetərlilik inancına sahib olurlar. Lakin müəyyən zaman keçdikdən sonra müəllimlər dərslər dedikləri siniflərdə ətraf mühitin təsirinə məruz qalaraq, sahib olduqları öz-yetərlilik səviyyəsinə azalma müşahidə edilir (Kurz, 2006).

Müəllimin akademik nikbinlik səviyyəsinin müəyyən edilməsi üçün onun 3 əsas daxili komponenti – valideyn və şagirdlərə müəllim inamı, müəllimin öz-yetərlilik hissi, akademik vurğu – ölçülməlidir (Hoy, 2006).

2.4 Öz-yetərlilik anlayışı

Öz-yetərlilik anlayışı hər hansı bir işi yaxud tapşırığı effektiv formada yerinə yetirə bilmək üçün lazım olan keyfiyyətlərə sahib olmaq deməkdir. Bu anlayış müəllim konsepsiyasına tətbiq edilərkən isə onların vəzifə öhdəliklərini layiqincə yerinə yetirmələri üçün lazım olan bilik, bacarıq və münasibət vurğulanır (Çoban, 2010).

Öz-yetərlilik termini ilk dəfə 1975-ci ildə Albert Bandura tərəfindən irəli sürülüb. Terminə “insanın uğur qazanması üçün lazım olan davranış prosesinin təşkilinə və nizamlanmasına dair olan inanc” kimi tərif verib (Demirtaş, 2010). Banduranın bu mövzu ilə bağlı apardığı ilk tədqiqatından sonra həmin mövzu barəsində dövrümüzdə qədər müxtəlif araşdırmalar aparılaraq, fərqli aspektlərdən baxılıb. Nəticə etibarilə müəllimin öz-yetərlilik hissi Banduranın sosial-koqnitiv nəzəriyyəsindən götürülüb (Kurz, 2006). Bandura fərdin öz-yetərlilik səviyyəsinin onun davranışlarını inikası olduğu fikrini müdafiə edirdi (Stipek, 2002). Fərdin öz-yetərliliyinə dair olan inancı onun öz məsuliyyətlərini daşıya bilməsi üçün əsaslı faktordur. Öz-yetərlilik nəzəriyyəsinə geniş aspektdən baxıldığı zaman şəxsin özünə, istedadına və potensialına olan inancı başa düşülür (Bandura, 1986).

Öz-yetərlilik anlayışı müəllimin və məktəb rəhbərliyinin məktəb mühitində şagirdlər və valideynlər ilə olan davranış formalarını özündə ehtiva edir. Məktəb idarəçilərinin və müəllimlərin şagirdlərin akademik nailiyyətlərinin artmasına dair olan cəhdləri öz-yetərlilik səviyyəsinin də artması ilə müsbət nəticələr verir (Büyükduman, 2006). Daha sonra isə aparılan tədqiqatlar bir daha sübut edir ki, öz-yetərlilik göstəriciləri yüksək olan müəllimlər şagirdlər üçün daha uğurlu öyrənmə mühiti yaradaraq, şagirdlərin istədikləri nailiyyəti qazanmaqlarında dəstək olurlar (Erden, 2007). Banduranın (1995) fikrinə görə şəxsin öz-yetərliliyə olan inancı edə bildiyindən çox daha yaxşısı üçün cəhd göstərməyidir. Bununla

yanaşı öz-yetərlilik inancı insanın hədəf və istəklərinə çatması üçün əsaslı faktorlardan biridir. Hədəfə daha asan çatmaq üçün öz-yetərlilik inancının fərd tərəfindən mənimsənilməsi əsas şərtidir (Erden, 2007).

Müəllim öz-yetərliliyi və onun ölçülməsi ilə bağlı daha əvvəl Guskey (1988), Rose (1981), Bandura (1996), Ashton və digərləri (1982) bir sıra araşdırmalar aparıb (Demirtaş, 2010). Sadalanan tədqiqatçılar arasında bu anlayışın banisi olan Bandura (1996) müəllim öz-yetərliliyini ümumi öz-yetərlilik anlayışının tərkib hissəsi kimi dəyərləndirib. Onun fikrinə görə müəllimlər tədris və onun təşkili, qərarvermə prosesində aktiv iştirakçı olmalı, valideynlər ilə interaktiv əlaqənin qurulmasında rol oynamaladırlar.

Fərdin öz-yetərlilik hissi onun düşüncə formasını və emosional reaksiyalarına da təsir göstərir. Yüksək öz-yetərlilik hissinə sahib insanlar rastlaşdıqları hər hansı problem qarşısında özlərini itirmir və ona həll yollu tapa biləcəklərinə dair olan inancları da daim yüksək olur. Digər tərəfdən öz-yetərlilik hissi aşağı olan insanlar isə maneələr qarşısında özlərini itirir və problemləri olduğundan daha çətin formada təsəvvür edirlər. Məhz bu səbəbdən öz-yetərlilik hissi insanın uğur əldə etməsinə birbaşa təsir göstərir (Pajares, 2002). Bir sözlə, fərdin çatmaq istədiyi hədəfdə özünə və bilik-bacarığına dair olan inancının, motivasiyasının yüksək olmasıdır. Bu xüsusiyyəti məktəb direktorlarında, müəllimlərdə müşahidə edilən performans və motivasiya fərqliliyinin səbəbini izah etməyə imkan verir. Öz-yetərlilik hissi digərləri ilə müqayisədə yüksək olan insanları isə öz hədəfləri üçün daim çalışaraq, təkidlə uğur qazanmaq istədikləri müşahidə edilir. Digər tərəfdən isə bu hissi aşağı olan fərd rastlaşdığı ilk çətinlikdə ruhdan düşür (Lodewyk və Winne, 2005).

Öz-yetərlilik hissi yüksək olan fərd hadisələr qarşısında daha cəsarətli duruşa sahib olur (Açıkgöz, 2016). Bununla yanaşı yüksək və ya aşağı öz-yetərliliyə sahib müəllimlərin şagirdlərin qazanacaqları nailiyyətlər üzərində mənfi və ya müsbət təsirlərinin olduğunu demək mümkündür (Hoy və digərləri, 2001). Aparılan tədqiqatlar bir daha sübut edir ki,

yüksək öz-yetərlilik hissində sahib müəllimlər vəzifələrini ən yaxşı formada icra edən şəxslərdir (Tabancalı və Çelik, 2013).

Banduraya (1997) görə fərd hər hansı hərəkəti etməzdən əvvəl sahib olduğu öz-yetərlilik hissi ilə öz daxilində onu bacaracağını və ya bacara bilməyəcəyini analiz edərək sahib olduğu mənfi və müsbət fikirləri nəticəyə əks etdirir. Bununla yanaşı şəxsin sahib olduğu öz-yetərlilik hissi artdıqca onun hərəkətlərində müsbətə doğru dəyişdiyi müşahidə edilib. Bu səbəbdən də hədəflənən uğurun əldə edilməsində öz-yetərlilik hissini əsaslı təsiri olduğu fikri irəli sürülür.

Digər tərəfdən Leithwood və digərləri (2008) yayımladıqları məqalədə öz-yetərliliyin şəxsin sahib olduğu bütün bilik və bacarıqları tam formada əks elətdirmədiyi fikrini müdafiə edirlər. Hər hansı bir fərd istənilən sahədə özünün istedadlı olduğunu düşünə bilər, lakin ortaya qoyduğu nəticə bu fikrin əksini göstərə bilər. Yaxud da tam tərsi şəxs özünün gördüyü işdə uğurlu olmadığını düşünə bilər amma nəticələr bunun əksini göstərə bilər. Bütün bunları əsas gətirərək, şəxsin öz yetərlilik hissini nisbi anlayış olduğu düşünülə bilər.

Mövzu ilə bağlı aparılan tədqiqatlar nəzərdən keçirildiyi zaman müxtəlif tədqiqatçıların öz-yetərlilik anlayışına verdikləri tərifin Bandura (1986) tərəfindən dilə gətirilən tərifə bənzər olduğunu demək olar (Çoban, 2010). Goddardın (2001) fikrinə görə öz-yetərlilik istedadlı olduğunu bilən şəxsin sahib olduğu bilik və bacarıqların nə qədərini hansı situasiyada nümayiş etdirməli olduğunu bilməkdir. Digər tərəfdən isə Karakuyu (2015) öz-yetərliliyə insanın istədiklərinə nail ola bilmək üçün bacarıqlarını asanlıqla nümayiş etdirə bilməsi kimi tərif verir. Nəticə etibarilə insanların özlərinə olan inancı kifayət qədər yüksək olarsa, qarşılaşdıqları çətinliklərin öhdəsindən asanlıqla gələ bilərlər. Bununla yanaşı maneələrlə rastlaşan şəxsə ətrafındakı insanların da müsbət dəstəyi və inamı onun öz-yetərliliyinin artmasına səbəb olur (Bandura 1994). Digər tərəfdən məktəb mühitində akademik göstəricilərin müsbətə doğru artması üçün əlaqədar insanlara, yəni müəllimlərə və şagirdlərə verilən təlimatların və ya

onlardan tələb olunan məsuliyyətlərin artması onlarda qayğı və stress səviyyəsinin artmasına buda öz növbəsində öz-yetərlik səviyyəsinin azalmasına səbəb olur (Bandura, 1997).

Şəxsdəki öz-yetərlik səviyyəsinin aşağı və ya yuxarı olması onun qarşıya qoyduğu məqsəd üçün göstərdiyi cəhd və performansına görə dəyişə bilər. İnsanın sahib olduğu potensialı tam formada göstərə bilmədiyi halda öz-yetərlik səviyyəsinin azaldığı müşahidə edilib. Digər tərəfdən isə istədikləri formada potensiallarını ortaya çıxara bildikləri halda isə öz-yetərlik səviyyəsinin artması müşahidə edilib (Bandura, 1997). Bütün bunları nəzərə alsaq, məktəb rəhbər və müəllimlərinin lazımi səviyyədə öz-yetərlikliyinin olması məktəb mühitində yaşanan problemlərin azalmasına, şagirdlərin isə pozitiv istiqamətdə inkişafına səbəb olur (Czerniak və Chiarelott, 1990). Aparılan tədqiqatlar öz-yetərlik hissinin lazımi səviyyədə olan müəllimlərlə olmayan müəllimlər arasında müəyyən fərqliliklərin olduğunu göstərir. Bu fərqliliklərə nümunə olaraq, öz-yetərlik səviyyəsi yüksək olan müəllimlər tədris zamanı şagirdlərin hansı təlim metodu ilə daha yaxşı öyrənə bildiklərini və istifadə edilən tədris metodunun şagirdlər üzərindəki dəyişikliklərini müşahidə etməyə önəm verirlər (Tschannen-Moran və Hoy, 2001).

Öz-yetərlik hissi bir növ fərdin öz potensialını bilməsi və buna uyğun olaraq, gördüyü işlərin nəticəsini öncədən təxmin etməsidir. Nümunə olaraq, akademik bacarıqlarına inanan şagirdlər imtahanlardan yüksək nəticələr əldə edərkən, digər tərəfdən özünə inamı olmayan şagirdlərin akademik nəticələri aşağı olduğu müşahidə edilib. Akademik öz-yetərlik səviyyəsi aşağı olan şagirdlərin akademik nəticələri də zəifdir (Demirtaş, 2010). Akademik öz-yetərlik hissi yüksək olan insanların digər insanlardan fərqli davranış, duyğu və düşüncə formasına sahib olurlar (Bandura, 1986).

Fərdin öz-yetərlik səviyyəsi nə qədər yüksək olarsa, o şəxsin problemi həll edə biləcəyinə dair inanc, təkid və motivasiya hissləri də yüksək olur. Öz-yetərlik duyğusu yüksək olan şəxslər problemlərin həll edilməsi üçün daha çox səy göstərirlər. Digər tərəfdən öz-yetərlik səviyyəsi aşağı olan şəxslər isə maneələrə nisbətən dar çərçivədən yanaşdıqları üçün

onun həll yolunu görə bilmirlər. Məhz bu səbəbdən öz-yetərlik insanların nailiyyətlərində mühüm rol oynayır (Hoy, 2004). Öz-yetərlik səviyyəsi yüksək olan şəxslər rastlaşdıqları çətin işlərdə və maneələrdə rahat formada hərəkət edə bilir, ətrafındakı bütün nüansları dəyərləndirərək, mümkün olan ən uyğun həll yolu tapa bilir (Korkmaz və Kaptan, 2002).

Müəllimin öz-yetərlik hissində “öyrənmə prosesində çətinlik çəkən, akademik göstəriciləri aşağı olan şagirdlər də belə istədikləri müsbət nəticəni əldə edə biləcəklərinə dair inanc” kimi tərif verilir. Öz-yetərlik hissi ilə şagird uğuru arasındakı əlaqə düz mütənasib formadadır. Əgər müəllimlər şagirdlər üzərində müsbət təsir göstərə biləcəklərinə inansalar, şagirdlərin öyrənməsi üçün yüksək lakin əlçatan hədəflər müəyyən edərək daha çox təşəbbüs göstərirlər (Kurz, 2006).

Öz-yetərliyin təhsil sahəsində müəllimlərin fərdi bacarıq və keyfiyyətlərini müəyyən etməkdə əsaslı rol oynadığı bilinir. Müəllimin öz-yetərlik hissi onun öyrətmə prosesinin uğurla həyat keçirməsi üçün lazım olan bütün davranışları göstərməsi kimi izah edilir (Atıcı, 2000).

Öz-yetərlik səviyyəsi yuxarı və ya aşağı olan müəllimlər arasındakı fərqlərə nəzər yetirdikdə, sinifdə yeni dərs metodlarının istifadəsi, sinfin quruluşu, öyrətmə metodu və öyrənməkdə çətinlik çəkən şagirdlərə olan rəftarda fərqliliklər müşahidə edilir. Bu fərqliliklərin də şagirdin akademik nailiyyətlərinə bilavasitə təsiri olduğu aşkar edilib (Tschannen-Moran və digərləri, 2001).

2.5 Valideyn və şagirdlərə müəllim inamı

İnam anlayışı tərəflərdən birinin dürüst, etibarlı və səmimi olması halında qarşı tərəfin ona müdafiəsiz qalmağa könüllü olması kimi tərif edilir. Təhsil sahəsində isə qarşımız məktəb idarəçiləri və müəllimlərdən başlayaraq, valideyn və şagirdlərə qədər öz daxilində ehtiva edən çoxşaxəli bir quruluş formasında qarşımız çıxır (Çağlar, 2013). Bununla yanaşı inam tərəflər arasında sağlam və anlaşılıqlı əlaqənin formalaşması üçün də əsas şərtlərdən biri kimi hesab edilir (Uzun, 2014). Fərdin etibar hissini müəyyən etmək çətin prosesdir çünki, bu hiss ətrafdan

saysız-hesabsız müdaxilələrə məruz qalır. İnam bir növ maye konseptuallığını daşıyır, yeni olduğu mühitin formasını alır (Tschannen-Moran və Hoy, 1998).

Müəllimlərin öz-yetərlik hissi ilə yanaşı valideynlər və şagirdlər ilə arasında etibara söykənən inam hissi də olmalıdır. İnam pozitiv psixologiyanın əsas şərtlərindən biridir (Seligman, 1998). Müəllim ilə valideyn və şagird arasında mümkün olduğu qədər hərtərəfli əlaqə qurulmalı və qarşılıqlı olaraq bir-birlərinin inamlarını qazanmalıdırlar. Bu halda şagirdlər müəllimlərə daha çox etibar edəcəyi, valideynlər də övladlarının təhsil proseslərini yaxından müşahidə edə biləcəkləri bir mühit təmin ediləcək. Təkcə sağlam və etibarlı mühitdə şagirdlər öyrənmə prosesinə daha həvəsli yanaşaraq, əlindən gələnin ən yaxşısını etməyə çalışırlar (Çoban, 2010).

Müəllimin iş yoldaşlarına və şagirdlərinə qarşı inam hissini özündə ehtiva etməsi akademik nikbinliyin səviyyəsinə yüksək təsir göstərir. Şagirdin uğura yönəldirilməsi və valideynin təhsil prosesinə cəlb edilməsi akademik nikbinliyin inam komponentində özünü büruzə verir (Uzun, 2014).

İnam qarşılıqlı dialoq, öhdəlik və hərəkət vasitəsilə formalaşan və inkişaf etdirilə bilən insan əməlidir (Yılmaz, 2005). Öncül (2000), inam anlayışına şəxsin özünə və yaxud verdiyi sözə bel bağlamaq, vacib situasiyalarda kiməsə etibar etmək kimi tərifi verib. Psixoloji prizmadan yanaşdığımız zaman inam insanların qarşılıqlı əlaqə qurarkən bir-birlərini etibarlı mühitdə hiss etmələri və demək olar ki, insan əlaqələrinin hamısının bünövrəsində olmalı olan hissidir (Yılmaz və Kurşun, 2015). İnam hissində söykənən əlaqələrdə dürüstlük və səmimiyyət ön planda yer alır (Çağlar, 2013). Şəxslər arasında inam hissi uğur və xoşbəxtliyi də bərabərində gətirir. İnam hissi olmadan qurulan əlaqələrin sağlam olduğunu demək çətindir (Aktuna, 2007). Təhsil sahəsində isə inam idarəçilərdən başlayaraq müəllimlər, şagird və valideynləri də əhatə edə bilən anlayışdır (Çağlar, 2013). İnam həm məktəb, həm də məktəbdən kənar şəxslər arasında da mütləq olmalıdır (Kouzes və Posner, 1995). Məktəblərdə bütün işçilər arasında lazımi etimadın təmin olunması üçün yeniliklərə açıq olmaqla birlikdə

idarəçilər və müəllimlər də səy göstərməlidirlər. Bununla yanaşı, məktəb mühitində lazım olan inam və etibar hissi yaradılrsa, məktəb direktorları, müəllimlər və şagirdlər əldə olan nəticə ilə razılaşmaq əvəzinə daha yaxşı göstəricilər üçün çalışacaqlar fikri irəli sürülüb (Li, 2007). Aparılan tədqiqatlar onu göstərir ki, məktəb direktorları və müəllimlər arasında inama arxalanan əlaqə qurulmaması, müəllimin tədris prosesindəki motivasiyasına mənfi təsir göstərir (Kutsyuruba və Walker, 2015). İnam və etibar hissi yüksək olan məktəb mühitində problem həllətmə və məlumat ötürülməsi prosesi daha sürətli formada inkişaf edir (Six, 2005).

Fərdlərin özlərinə və qarşısındakı insana olan inamları onları uğur aparan yolda vasitəçidir. Bununla yanaşı, inam duyğusu ilə hərəkət edən insanlar fikir dəyişikliyi ilə yanaşı baş verən hadisələr daha geniş çərçivədən baxa bilirlər (Cooper və Sawaf, 1997). İnam hissini aşağı olduğu məktəblərdə müəllimlərin və şagirdlərin öyrənmə və öyrətmə prosesi ilə bağlı narahat olduqları ideyası mövcuddur. Bundan başqa bu tip məktəblərdə hədəflənən məqsədlərə çatmaqda problemlər yaşanır (Ermiş, 2022). Tschannen-Moran (1998) tərəfindən aparılan araşdırçmada aralarında inam problemi olan direktor və müəllimlərin ciddi anlaşmazlıqlar yaşadığı müşahidə edilib. Digər tərəfdən isə aralarındakı inam hissi yüksək olan müəllim və direktorların isə məktəbdə baş verən problemlərə qarşı birlikdə hərəkət etdikləri, şagirdlərlə bağlı verilən qərarlarda həmfikir olduqları düşünülür. Məhz bu səbəbdən də xüsusilə məktəbdə direktor, müəllim və şagird arasında inama arxalanan müsbət əlaqə qurulmalıdır (Memduhoğlu və Zengin, 2010).

Keyfiyyətli təhsil prosesinin reallaşdırılması üçün inam anlayışının mütləq olduğu vurğulanır. İnam məktəbdə şagirdlər üçün qarşıya qoyulan bütün məqsədlərə çatmağı üçün vasitə rolunu oynayır. Bu hissini olmaması yaxud az olması şagird, müəllim və valideyn üçbucağında problemlərə səbəb olur (Tschannen-Moran və Hoy, 2000). Akademik nikbinliyin daxili komponentlərindən biri olaraq qəbul edilən inam anlayışının yüksək olması gözləniləndən daha uğurlu şagirdlərin yetişdirilməsi üçün mütləqdir (Yalçın, 2013). Müəllim, valideyn və şagird arasındakı inam hissini yüksək olması şagirdlərin öyrənmə həvəsinə

müsbət təsir göstərir (Hoy və başqaları, 2009). Məktəbdə direktorlar, müəllimlər və şagirdlər üçün etibarlı, inam hissənin yüksək olduğu mühitin yaradılması halında şagirdlər məktəbdə daha rahat hərəkət edirlər. Buda onların rastlaşdıqları problemləri həll etməyə, öyrənmə prosesinin iştirakçısı olmağa daha həvəsli olmalarına səbəb olur. Bu növ mühitin daim olması şagirdin sahib olduğu bütün potensialdan istifadə etməsi üçün vacibdir (Çoban, 2010). Məktəb idarəçiləri, müəllimlər və şagirdlər arasında inam hissənin təmin edilməsi akademik nikbinlik üçün çox vacibdir. Valideynlərin də bu sərəya daxil edilməsi ilə şagirdlərin akademik göstəricilərində müsbət dəyişikliklər müşahidə edilir (Uzun, 2014). Aparılan tədqiqatlar inam hissənin akademik nikbinlik səviyyəsinin müəyyən edilməsində əsaslı rol oynadığını sübut edir. “Sınıf Ögretmenlərinin Akademik İyimserlikləri ilə Yapılandırıcı Ögrenme-Ögretme Etkinliklərini Uygulama Düzeyləri Arasındaki İlişki” (Çelik və Gürol, 2015) adlı məqalədə müəllimin inam hissənin akademik nikbinlik və onun digər iki komponenti olan akademik vurğu və öz-yetərlik anlayışları ilə arasında müsbət korrelyasiya olduğu müəyyən edilib.

2.6 Akademik vurğu

Akademik vurğu dedikdə, akademik uğur əldə etmək üçün göstərdiyimiz səy nəzərdə tutulur. Akademik vurğunun yüksək olduğu təhsil müəssisələrində şagirdlər üçün nəzərdə tutulan hədəflər yüksək, lakin əlçatan olur (Hoy və başqaları, 2009). Akademik nikbinliyin bu komponenti şəxsin istedadına, motivasiyasına və uğuruna təsir göstərir (Seligman, 1998). Fərdin akademik vurğu səviyyəsi onun gələcəkdəki prespektivini müəyyənləşdirir, göstəricilərinin yüksək olması ilə yanaşı gələcəyə doğru sabit və müsbət xətt çəkir (Peterson və Park, 2004). Akademik vurğu akademik sahədə bir növ mükəmməli axtarmaq və ona sahib olmaq istəyidir (Uzun, 2014).

Akademik nailiyyətlərin istənilən səviyyədə reallaşa bilməsi üçün direktor və müəllimlər ilə yanaşı şagirdlər də həvəsli olmalıdır. Direktorlar müəllimlərin lazım olan tədris prosesini ən yaxşı formada həyata keçirmələrini istəyirlər. Bu məqsədlə müəllimlərə və

şagirdlərə lazım olan şəraitin yaradılması üçün çalışılmalıdır (Smith və digərləri, 2007).

Beard və digərlərinə (2010) görə akademik vurğu müəllimlər ilə yanaşı məktəblərə də şamil edilir, yəni məktəbin sahib olduğu akademik vurğu səviyyəsi nə qədər yüksəkdirsə, şagird və müəllimin akademik nailiyyətlər üçün göstərdikləri səylər də bir o qədər yüksək olur. Bununla yanaşı akademik vurğu səviyyəsi yüksək olan mühitdə şagirdlər üçün müəyyən edilmiş hədəflər yüksək və müəllimlərin göstərdikləri cəhdlər isə daha əlçatandır (Çağlar, 2013).

Tədris prosesində şagirdlərin uğur qazanmaları üçün onların bacarıqları və potensialları nəzərə alınaraq, buna uyğun öyrətmə metodu və öyrənmə prosesi yaradılır ki, belə mühit içərisində şagirdlər də akademik uğur əldə etmək üçün həvəsli olurlar (Hoy və başqaları, 2006). Akademik vurğu anlayışı ilə məktəblərdə şagirdlərin qarşıya qoyulan ən yüksək məqsədə çatmaları planlanılır. Bu proses ərzində də müəllim şagird üçün yol göstərici rolunu oynayır (Duffy-Friedman, 2007). Yüksək akademik vurğu səviyyəsinə sahib olan müəllimlər şagirdin öyrənmə bilməsi üçün pozitiv mühit yaradaraq ona dəstək olur. Bu rəftar isə şagirdin özündə uğur qazanacağına dair motivasiya və stimula yaranmasına səbəb olur (Yılmaz və Kurşun, 2015). Tədqiqatçılar akademik vurğu anlayışını fərqli aspektlərdən dəyərləndirirlər. Bir qrup tədqiqatçılar akademik vurğunu məktəb mühiti və mədəniyyəti ilə əlaqələndirir, digər bir qrup isə məktəbi uğuruna təsir edən mənfi və müsbət amillər kimi dəyərləndirir (Ermiş, 2022). Hoy və Tarter (2006) akademik vurğu anlayışını şagirdlərin maddi rifah səviyyəsi ilə əlaqələndirərək, məktəb şagirdlərinin akademik vurğu səviyyəsi ilə akademik nailiyyətləri arasında müsbət korrelyasiya müşahidə ediblər. Son illərdə aparılan tədqiqatlar isə anlayışın xüsusilə məktəb mühiti və mədəniyyət ilə əlaqəsi olduğu müəyyən edilib (Ermiş, 2022).

Müəllimlər üçün akademik vurğu şagirdlərə yüksək, lakin əlçatan hədəflər müəyyən edərək, onlara bu yolda dəstək və motivasiya verməkdir. Çünki müəllimlərin şagirdlərə olan inam və dəstəyi şagird uğuru üçün mütləqdir (Kurz, 2006). Müəllim şagirdi uğur qazana

biləcəyinə dair cəsarətləndirirək, şagirdin məktəbə və dərslərə qarşı fikirlərini müsbət istiqamətdə dəyişdirə bilər (Hoy və digərləri, 1998).

2.7 Məktəbin akademik nikbinliyi

Müəllimlərin akademik nikbinliyi mövzusu ilə bağlı dünya ədəbiyyatına nəzər saldıığımız zaman anlayışın nisbətən yeni olmasına baxmayaraq, aparılan bir sıra tədqiqatlardan maraqlı nəticələrin əldə olunduğu müşahidə edilir. Hoy və digərləri (2008) tərəfindən yazılan “Teacher’s academic optimism: The development and test of a new construct” adlı məqalədə xüsusilə müəllimlərin fərdi akademik nikbinlikləri barədə məlumat verilir. Məqalədə akademik nikbinlik anlayışı, onun məktəblər, şagirdlər və müəllimlər üçün dərəcəsi ətraflı izah edilib. Daha sonra isə akademik nikbinlik səviyyəsinin həm fərdi, həm də kollektiv formada ölçülə bildiyi müəyyən edilib.

Məktəblərdəki ənənəvi baxış prizmasına nəzər yetirilən zaman uğur qazanmaq üçün lazım olan 3 əsas komponent olduğu görülür: əmək, istedad və motivasiya (Çoban, 2010). Seligman (1998) isə bu komponentlərin içərisində nikbinliyin də olmalı olduğunu düşünür. O, istedad və motivasiya qədər nikbinliyin də vacib olduğunu və şagirdlərə məktəb dövründən nikbinliyin də aşılmalı olduğunu deyir. Öyrənilmiş nikbinlik fərdi xüsusiyyətdir, akademik nikbinlik isə cəmiyyətin zənginliyidir (Smith və Hoy, 2007).

Hoy və digərlərinə görə öz-yetərlik, inam və akademik vurğu məktəbin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən komponentlərdəndir. Məhz bu səbəbdən də, bu 3 element müəllimin şagirdin bacaracağına dair olan inamını və motivasiyasını təmsil edir.

Wagner (2008) düşünür ki, məktəb mühitində şagird, müəllim və direktor arasında pozitiv əlaqənin olması mütləqdir. Bu halda müəllimlər şagirdlərin akademik uğuru üçün çalışır, onlara yüksək lakin əlçatan hədəflər müəyyən edirlər. Şagird daim öz üzərində işləyərək, uğur əldə edir və bacarıqlı olan digər sinif yoldaşlarına da hörmətlə yanaşır. Məhz məktəb daxili birliyin olması, uğura gedən yolda mütləq elementlərdən biridir. Bu səbəbdən də məktəb akademik nikbinliyinin yüksək olması həm şagirdlər, həm də müəllimlər üçün

əhəmiyyətlidir (Hoy və digərləri, 2006).

2.8 Müəllimin akademik nikbinliyi

Nikbin şəxslər içərisində olduqları bütün situasiyaların müsbət nəticələyə biləcəyinə inanırlar. Əgər müəllim dərsə müsbət düşüncələr, nikbin əhval-ruhiyyə ilə daxil olarsa o sinfin şagirdlərinin göstərdikləri nəticələrdə müsbət olar. Fikir və düşüncələrin davranışlara olan təsirini nəzərə alsaq, nikbinlik səviyyəsi yüksək olan müəllimin sinifdə lazım olan uğurlu mühiti yaradacağı danılmaz faktdır. Belə müəllimlər həm özləri, həm də şagirdləri üçün hədəflər müəyyən edərək, onları reallaşdırmaq üçün çalışırlar. Nikbin müəllimlərin özləri, şagirdləri, onların valideynləri və tədris prosesi barədə müsbət fikirləri olur (Kurz, 2006).

Müəllimin akademik nikbinliyi bir növ onun öyrətmə və öyrənmə prosesinə verdiyi dəyərdir. Nikbinlik səviyyəsi yüksək müəllim tədris prosesinin yaxşı formada həyata keçirilməsi üçün valideynlər və şagirdlərlə birlikdə işləməli olduğuna, akademik göstəriciləri aşağı olan şagirdlər ilə düzgün rəftar etməli olduğuna və lazım olan hədəfləri reallaşdıraraq, onların nəticələrinə müsbət təsir göstərməli olduğuna inanır.

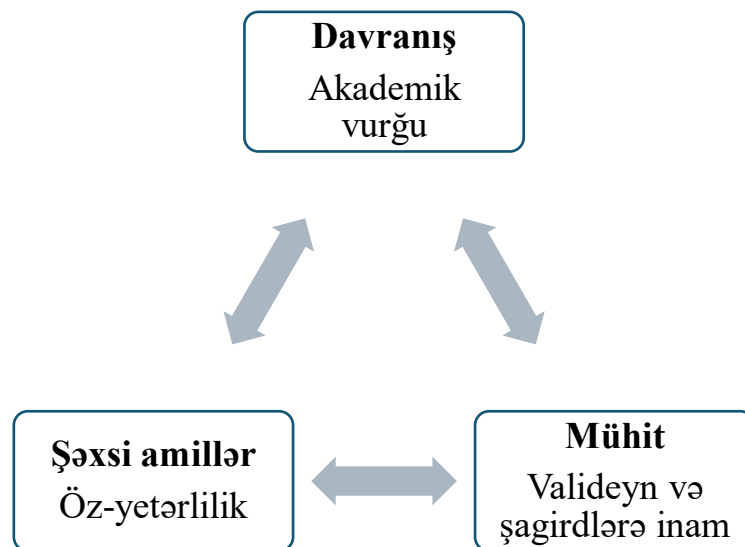
Müəllimin akademik nikbinliyi öz-yetərliklik, akademik vurğu, müəllimin valideyn və şagirdlərə inam komponentlərindən ibarət olan ümumi anlayışdır (Smith və Hoy, 2007). Yüksək akademik nikbinlik səviyyəsinə sahib olan məktəb və müəllimlər müsbət fərqlilik yarada biləcəklərinə, şagirdlərin yüksək akademik nailiyyət əldə edəcəyinə və akademik performansın mütləq olduğun inanırlar (Hoy və Tarter, 2006).

Müasir dövrə qədər akademik nikbinliklə bağlı tədqiqatlar daha çox pozitiv psixologiya sahəsində reallaşdırılıb. Pozitiv psixologiya ilə məşğul olan şəxslər insanın daim müsbətə doğru inkişafı üçün pozitiv və dəstəkverici hissləri analiz edirlər. Belə bir mühit təhsilverənlərin çoxunun sinifdə görmək istədiyi vəziyyətdir (Çoban, 2010). Nikbin mühitin hakim olduğu sinifdə şagirdlər yaranan fürsət və imkanlardan bərabər istifadə edərək, çətinliklərin öhdəsindən gəlməyi və bir-birlərinə etibar etməyi öyrənirlər ki, buda müasir dövrün tələbi olan kollektiv çalışma metodunun şagirdlər tərəfindən mənimsənilməsinə şərait

yaradır (Hoy və Kurz, 2008).

Yuxarıda vurğulandığı kimi akademik nikbinlik anlayışı mənbəyini pozitiv psixologiyadan götürüb. Seligman və Csikszentmihalyinin “Positive Psychology” adlı məqaləsi akademik nikbinlik anlayışının yaranma mənbəyi olan pozitiv psixologiya haqqındadır. Məqalədə ümumi olaraq nikbinliyin, yəni pozitivizmin insan həyatına hər tərəfli necə təsir etdiyindən, əhəmiyyətindən və sahələrindən bəhs edilir. Məqalədə pozitiv psixologiya bir çox qaydada izah olunsa da, ümumi olaraq bir insanın olduğu istiqamətdən irəliyə doğru, daha yaxşı istiqamətə inkişaf etməsi, zəif cəhətlərinə deyil, güclü cəhətlərinə fokuslanması kimi ifadə edilir.

Daha sonra isə Bandura insan davranışlarını analiz edərkən, sosial-koqnitiv nəzəriyyənin əsas 3 komponentini konseptuallaşdırır: davranış, şəxsi amillər və mühit. Bu komponentlərin hamısı bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədədir. Müəllimlərin akademik nikbinlik anlayışının 3 daxili komponenti (öz-yetərlik, akademik vurğu, valideyn və şagirdlərə müəllim inamı) sosial-koqnitiv nəzəriyyənin 3 daxili komponentini təmsil edir. Müəllimin şəxsi amilləri onun öz-yetərlik səviyyəsini, yaratdığı mühit valideyn və şagirdlərə olan inam səviyyəsi və davranış forması isə akademik vurğu səviyyəsini müəyyən edir (Demirtaş, 2010).



Anita (2012) akademik nikbinlik haqqında yayımladığı məqaləsində kəmiyyət metodundan istifadə edərək, akademik nikbinliyin nə olduğu, müəllim və məktəblər üçün əhəmiyyəti, ölçmə meyarları yəni, akademik vurğu, öz-yetərlilik, valideyn və şagirdlərə inam elementləri barədə ümumi məlumatlar verib. Müəllimin fərdi akademik nikbinliyinin ölçülə bilməsi, onun işləmə forması və şagirdlərin akademik nailiyyətləri üzərindəki roluna da toxunub. Daha sonra isə Fu-Yuanın (2016) 27 fərqli məktəbdə və orda fəaliyyət göstərən müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsi ilə bağlı apardığı sorğudan əldə etdiyi nəticələrə əsasən məktəbin akademik nikbinliyi ilə müəllimlərin akademik nikbinliyi, müəllimlərin akademik nikbinliyi ilə şagirdlərin akademik nikbinliyi arasında müsbət əlaqə olduğu müəyyən edib.

Jason və Chunn-Ying (2017) yayımladıqları məqalədə akademik nikbinliyin məktəb mühitində qavranılması ilə bağlı məlumat veriblər. Aparılan araşdırmanın əsas məqsədi məktəbin akademik nikbinlik səviyyəsi ilə müəllimin akademik nikbinlik səviyyəsi arasındakı əlaqəni müəyyən etmək olub. 1516 nəfər müəllimin cəlb edildiyi tədqiqatın nəticəsində məktəblərin akademik nikbinlik səviyyəsinin həmin məktəblərdə işləyən müəllimlərin fərdi akademik nikbinlik səviyyələrinə görə dəyişiklik göstərdiyi və dəyişikliyin düz mütənasib formada olduğu aşkar edilib.

Müəllimlərin akademik nikbinlik anlayışının onların yeniliyə açıq olmaları ilə əlaqəli olub-olmadığı da tədqiqatçılar üçün maraqlıdır. Türk dilli mənbələrdə Çağların (2014) yayımladığı məqalədə akademik nikbinliyə nəzər yetirilib. Araşdırmanın məqsədi müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyələri ilə onların yenilikçi olmaları arasında mümkün ola biləcək əlaqələrin müəyyən etmək və həmin əlaqələrin müəllimin demoqrafik dəyişənlərinə görə yəni, gender, təcrübə, şagirdlərin sayı və məktəbin növünə görə dəyişmə ehtimalını aydınlaşdırmaqdır. Tədqiqat vasitəsilə müəllimlərin akademik nikbinlikləri ilə yeniliyə açıq olma səviyyələri arasında ixtisas və məzun olduqları universitetlərə görə əsaslı fərq görülmədiyini, demoqrafik dəyişənlərinə və dərslər dedikləri məktəbin şagird sayına görə

fərqlilik göstərdiyi aydınlaşdırılıb. Bununla yanaşı akademik nikbinlik ilə yeniliyə açıq olma anlayışları arasında müsbət korrelyasiya olduğu aşkar edilib.

Akademik nikbinlik ilə yeniliyə meyillilik anlayışları arasındakı əlaqəyə baxıldıqdan sonra Öznur və Armağan (2017) tərəfindən akademik nikbinliyin performans ilə olan əlaqəsini nəzərdən keçirilib. 230 nəfər respondentin cəlb olunduğu araşdırmanın sonunda müəllimlərin akademik performansları ilə onların akademik nikbinliyinin hər 3 komponenti yəni, öz-yetərlilik, akademik vurğu və inam arasında düz mütənasib bir əlaqə olduğu müəyyən edilib. Bununla yanaşı, akademik nikbinlik səviyyəsinin müəllimlərin demoqrafik dəyişənlər ilə əlaqəsini müəyyən etmək üçün aparılan t testinin nəticələri göstərib ki, qadın müəllimlərin nikbinlik səviyyəsi kişi müəllimlərlə müqayisədə daha yüksəkdir. Digər tərəfdən isə Ensieh və Nourollahın (2015) akademik nikbinliklə əlaqədar 200 nəfər respondentin iştirakı ilə növbəti tədqiqat reallaşdırılıb. Bu tədqiqat nəticəsinə əsasən isə müəllimin akademik nikbinlik səviyyəsi gender dəyişəninə görə əsaslı dəyişiklik göstərmir.

Daha sonra isə Duygu Çoban və Hasan Demirtaş (2011) yayımladıqları məqalədə akademik nikbinlik ilə təşkilati bağlılığa nəzər yetiriblər. Araşdırmanın əsas məqsədi müəllimlərin akademik nikbinlikləri ilə onların təşkilati bağlılıqları arasındakı əlaqənin müəyyən edilməsidir. Alt problemləri isə bu əlaqənin gender, ixtisas fənni, məktəbin növü, staj, məktəbdəki müəllim və şagird sayı kimi demoqrafik dəyişənlərə görə fərqlilik göstərib-göstərmədiyini müəyyən etməkdir. Aparılan testlərin nəticəsinə əsasən gender və məktəb müxtəlifliyinə görə akademik nikbinlik ilə onun 3 əsas komponenti yəni, valideyn və şagirdlərə inam, akademik vurğu, öz-yetərlilik ilə təşkilati bağlılıq səviyyələri arasında əhəmiyyətli dəyişiklik müşahidə edilməyib. İxtisas fənni ilə öz-yetərlilik, müəllimlik təcrübəsi ilə inam komponenti arasında isə düz mütənasib əlaqənin olduğu aşkar edilib. Daha sonra isə məktəbdəki müəllimlərin və şagirdlərin sayı ilə akademik nikbinlik arasındakı əlaqənin tərs mütənasib olduğu müəyyən edilib, yəni məktəbdəki müəllim və şagird sayı azaldıqca akademik nikbinlik səviyyəsi artır.

Akademik nikbinliyin məktəb mühiti üçün vacib olduğu Hoy, Smith və digər tədqiqatçılar tərəfindən dəfələrlə vurğulanıb. Bu məqsədlə Farah və Elahe (2016) məktəb mühitinin xüsusilə qız uşaqlarına olan təsirlərini tədqiq ediblər. Araşdırmanın məqsədi qız şagirdlərin məktəb mühitini qavraması, müəllimlərinin akademik nikbinliyi və bu iki faktorun şagirdlər arasında onların akademik öhdəliklərinə olan ümumi təsirləri müəyyən etməkdir. Əldə olunan nəticələr göstərir ki, qız şagirdlərə məktəb mühitində verilən sərbəstlik və müəllimlərin onlara olan optimistik dəstəyi ilə şagirdlərin akademik öhdəliyi arasında pozitiv əlaqə var. Ən çox optimistik dəstək göstərən müəllimlərin isə akademik nikbinlik səviyyəsi yüksək olan müəllimlərdir. Yəni müəllimin sahib olduğu nikbinlik səviyyəsi yüksəkdirsə, onun şagirdə verdiyi dəstək də bir o qədər yüksəkdir.

Smith və Hoy (2007), 99 fərqli məktəbdə işləyən müəllimlər ilə apardıqları “Academic optimism and student achievement in urban elementary schools” adlı tədqiqatda akademik nikbinlik anlayışının 3 daxili komponentdən - valideyn və şagirdlərə müəllim inamı, müəllimin öz-yetərlik hissi, akademik vurğudan - ibarət olduğu müəyyən edilib. Bununla yanaşı maddi vəziyyət, məktəbin böyüklüyü, ortalama riyazi bacarıqlar və akademik nikbinlik dəyişənləri arasındakı əlaqəyə də baxılıb. Maddi rifah ilə riyazi bacarıqlar və akademik nikbinlik arasında, həmçinin məktəbin böyüklüyü ilə akademik nailiyyət və akademik nikbinlik arasında pozitiv əlaqə olduğu müəyyən edilib.

Daha sonra Seda Kerimgil Çelik və Mehmet Gürol (2015) apardıqları araşdırmada məktəb müəllimlərinin akademik nikbinliyi və konstruktiv öyrənmə və öyrətmə fəaliyyətləri arasındakı əlaqəyə nəzər yetiriblər. Tədqiqata Türkiyənin müxtəlif rayon və şəhərlərində yerləşən məktəblərdə dərs deyən 630 nəfər müəllim cəlb olunub. Toplanılan data üzərində aparılan statistik testlərin nəticəsi göstərir ki, müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsi ilə onların konstruktiv öyrənmə və öyrətmə fəaliyyətləri arasında pozitiv əlaqə mövcuddur. Akademik nikbinlik səviyyəsi yüksək olan müəllimlər şagirdlərə yeni mövzu öyrədərkən mümkün olduğu qədər asan və yaddaqalan metodlar ilə öyrətməyə çalışır. Buna əsasən

tədqiqatçı Gürolun (2010) fikrinə görə də konstruktiv öyrənmə və öyrətmə yanaşması şagirdlərə psixoloji cəhətdən daha rahat, etibarlı, yeniliyə açıq və bilinməyənə maraqlı oyandırıcı mühit yaradır.

Akademik nikbinliyin təsir etdiyi amillər ilə yanaşı, ona müsbət və ya mənfi təsir göstərən anlayışlarla da bağlı tədqiqatlar aparılıb. Selman Üzüm və Ali Ünalın (2023) məqaləsində yüksək akademik nikbinliyin təsir etdiyi faktorlardan bəhs edilib. Müasir dövrdə müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyələrinin yüksək olması onların maddi rifah səviyyəsi nisbətən aşağı olan şagirdlərə məktəbdə qarşılaşdıqları çətinliklərin öhdəsindən gəlmələri və yüksək akademik nəticələr göstərmələri üçün dəstək göstərmələrində əsas faktor hesab edilir. Bu anlayışı prioritet götürərək və müasir tədqiqat vasitələrindən istifadə edərək, orta məktəb müəllimlərinin akademik nikbinlik səviyyələrinə təsir edən amillər araşdırılıb. Akademik nikbinliyin 3 əsas tərkib hissəsi olan öz-yetərlik, akademik vurğu, valideyn və şagirdlərə inam kateqoriyaları ayrı-ayrılıqda tədqiq olunub. Araşdırmanın nəticələri göstərir ki, müəllimin xarakteri, məktəbin təşkilatçılığı və quruluşu, məktəb və siniflərdəki şagird sayı, məktəbin daxilindəki performans dəyərləndirilməsi sistemi müəllimlərin akademik nikbinliyinə təsir edən amillərdəndir. Təcrübəli müəllimlər hansı ki, dərslər dedikləri siniflərdə zamanla uğur əldə etmiş olanlarda akademik nikbinliyin öz yetərlik komponentinin yüksək olduğu müşahidə edilib. Bununla yanaşı, dərslər dedikləri müddət ərzində hər hansı bir uğur əldə etməyən müəllimlərdə isə akademik nikbinlik səviyyəsinin aşağı olduğu müəyyən edilib.

3. Metodologiya

3.1 Tədqiqatın metodu

Bakı şəhərinin Yasamal rayonu ərazisində yerləşən məktəblərdə fəaliyyət göstərən orta məktəb müəllimlərinin akademik nikbinlik ilə bağlı qavrayış səviyyələrini müəyyən etmək məqsədi daşıyan bu tədqiqat kəmiyyət metodu vasitəsi ilə aparılıb. Bu bölmədə tədqiqat metodu, dizaynı, aləti, seçilmiş populyasiya, etibarlılıq, etik mülahizə və əldə edilmiş datanın analizi barədə məlumat verilib. Məlumdur ki, kəmiyyət tədqiqatları, problemin miqyasını,

tendensiyasını və gedişini təsvir edən və dəyişənlər arasındakı əlaqələri müəyyən edərək, hadisələrin başvermə səbəbini izah etməyə çalışır (Şahbazov, 2019). Örl Babbியə (2014) görə kəmiyyət metodunda aparılan tədqiqatlar ədədi olaraq ölçüləbilən məlumatların statistiki təhlilidir. Kəmiyyət metodu sosial nizamın qanunauyğunluqlarını üzə çıxararaq, onlar arasındakı münasibətləri kəşf etməyi hədəfləyir. Kəmiyyət metodunda aparılan araşdırmalar izahedici və təsviredici mahiyyət daşıyaraq, səbəb-nəticə əlaqəsini ortaya qoyur. Məhz bu səbəbdən də araşdırma zamanı kəmiyyət metodunun təsviredici birdəfəlik tədqiqat növündən istifadə edilərək, Bakı şəhəri, Yasamal rayonu ərazisində yerləşən məktəblərdə işləyən müəllimlərin sahib olduqları akademik nikbinliyin indiki zamandakı durumu müəyyən edilir.

3.2 Populyasiya və seçmə

Tədqiqatın populyasiyasını Bakı şəhərinin Yasamal rayonu ərazisində yerləşən məktəblərdə fəaliyyət göstərən müəllimlər təşkil edir. Creswellin (2017) kəmiyyət metodunun birdəfəlik tədqiqat növünə verdiyi tərifdən yola çıxaraq araşdırma zamanı müxtəlif xüsusiyyətlərə malik insanların fikir və düşüncələrini qısa zaman ərzində öyrəniş, ölçülməsi planlanan anlayışla bağlı ümumi bir fikir irəli sürmək imkanı olacaqdır. Eyni vaxtda bu metod qısa zaman ərzində sayca mümkün olduğu qədər çox və səciyyəvilik göstəricisi yüksək olan respondentlər arasında sorğu aparmaq imkanı verir ki, buda tədqiqat nəticəsinin etibarlılığının göstəricilərindən biridir. Belə ki, Bakı Təhsil İdarəsinin rəsmi saytından əldə edilən statistik göstəricilərə əsasən hal-hazırda Yasamal rayon ərazisində fəaliyyət göstərən 20 ədəd tam orta məktəb mövcuddur. Bununla yanaşı Bakı Təhsil İdarəsinin əldə edilən məlumatlara əsasən həmin məktəblərdə ümumilikdə 1698 nəfər müəllim fəaliyyət göstərir. Zaman və digər resurslarının məhdudluğu səbəbindən populyasiyaya tam formada əlçatanlıq mümkün deyil. Bu səbəbdən populyasiyadan nümunə qrup seçilib. Sorğuya cəlb ediləcək nümunə qrup bəsit təsadüfi seçimlə seçilən respondentlərdən formalaşdırılıb. Nümunə qrup 95 % etibarlılıq, 5 % xəta payı nəzərə alınaraq seçilib və bu rəqəm 315 nəfər müəllim olaraq müəyyən edilib (Franklin, 2002). Daha sonra anketlərin yanlış yaxud yarımçıq doldurulması ehtimalı da nəzərə

alınaraq, ümumilikdə 402 nəfər müəllim nümunə qrupuna cəlb edilib. Tədqiqatda iştirak edən müəllimlərin demoqrafik xüsusiyyətləri aşağıdakı cədvəldə göstərilib:

Cədvəl 1. Müəllimlərin demoqrafik məlumatlarının say və faiz göstəriciləri

Dəyişkən	Qruplar	Say	%
Cins	Kişi	31	7.7
	Qadın	371	92.3
Yaş	25-35	93	23.1
	36-45	88	21.9
	46-55	122	30.3
	56-65	99	16.2
Pedaqoji təcrübə	0-10	116	28.9
	11-20	107	26.6
	21-30	145	36
	31-40	34	8.5
Şagird sayı	0-10	73	18.2
	11-20	206	51.2
	21-30	115	28.6
	31-40	34	2

Cədvəl 1-dən görüldüyü kimi tədqiqatda iştirak edən müəllimlərin 371 nəfəri (92.3 %) qadın, 31 nəfəri (7.7) isə kişidir. Müəllimlərin yaşlarına nəzər yetirdikdə isə 93 nəfəri (23.1%) 25-35 yaş arası, 88 nəfəri (21.9%) 36-45 yaş arası, 122 nəfəri (30.3%) 46-55 yaş arası, 99 nəfəri (16.2%) 56-65 yaş aralığına sahibdirlər. Pedaqoji təcrübənin statistik göstəricilərinə baxdıqda 116 nəfərin (28.9%) 0-10 il arası, 107 nəfərin (26.6%) 11-20 il arası, 145 nəfərin (36 %) 21-30 il arası, 34 nəfərin (8.5%) nəfərin isə 31-40 il arası iş təcrübəsinə sahib olduğunu görürük. Müəllimlərin 73-ü (18.2%) 0-10 nəfər şagird, 206-sı (51.2%) 11-20 nəfər şagird, 115-i (28.6%) 21-30 nəfər şagird, 34-ü (2%) isə 31-40 nəfər şagird sayı olan siniflərdə dərs deyirlər.

3.3 Data toplama aləti

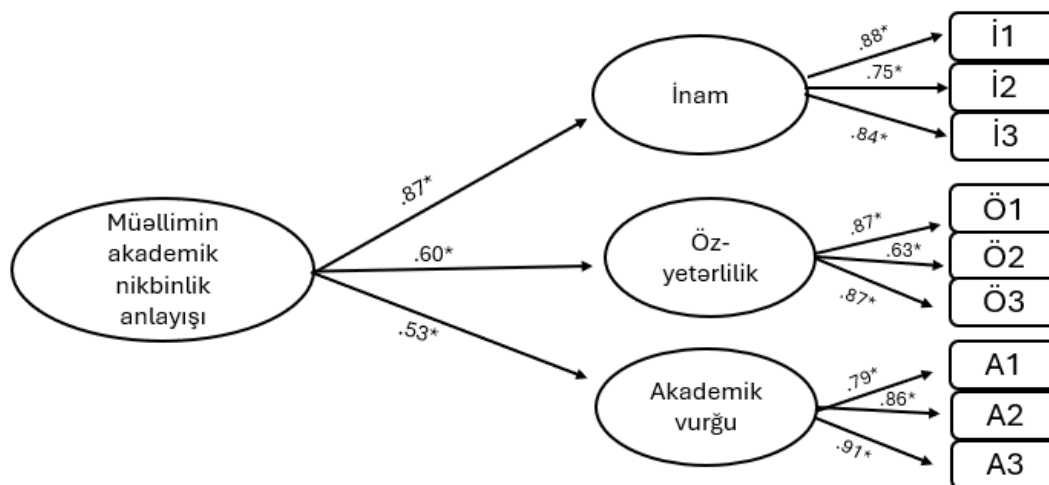
Kəmiyyət metodu rəqəmlər vasitəsilə ölçüləbilən, daha sonra isə statistik testlər vasitəsilə mövcud vəziyyəti müəyyən edib, səbəb-nəticə əlaqəsini aşkara çıxarmağı hədəfləyən

tədqiqat növüdür (Babbie, 2010). Başqa bir sözlə əvvəlcədən müəyyən edilmiş arqumentləri sınaqdan keçirmək məqsədilə geniş bir qrupdan məlumatları toplayır, onları statistik testlərlə ölçür, əldə edilən nəticələri ümumiləşdirir (Regmi və digərləri, 2016). Aparılmış olan tədqiqatda kəmiyyət metodunun geniş yayılmış formasından biri olan anket sorğusundan istifadə edilib. Anket tipli sorğular daha çox akademik və ya marketinq kimi sahələrdə araşdırmaların aparılması məqsədilə istifadə edilir (Regmi və digərləri, 2016). Anket tipli sorğular gözlə müşahidə edilməsi çətin olan bəzi məlumatların ölçülə bilməsi üçün ən uyğun data toplama aləti hesab edilir. Məhz bu səbəbdən tədqiqatda anket sorğusundan istifadə edilərək Bakı şəhərinin Yasamal rayonu ərazisində yerləşən məktəblərdə çalışan müəllimlərin akademik nikbinliklə bağlı qavrayış səviyyələri müəyyən edilib. Tədqiqat çərçivəsində data toplamaq məqsədilə mövcud ədəbiyyatlar araşdırılaraq, sorğu aləti hazırlanıb. Sorğu aləti K.S.Beard, W.K.Hoy və A.W.Hoy'un "Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct" adlı məqaləsindən götürülərək, akademik qaydalara uyğun olaraq müəlliflərdən lazım olan icazə alınıb. Sorğu alətinin tərcüməsi ilk olaraq ingilis dilindən Azərbaycan dilinə daha sonra isə Azərbaycan dilindən yenidən ingilis dilinə çevrilib. Anlaşıqlığı və düzgünlüyü sahə üzrə mütəxəssis şəxslər tərəfindən (2 nəfər Azərbaycan dili və ədəbiyyatı professoru, 2 nəfər ingilis dili və ədəbiyyat professoru) yazılı formada təsdiq edilib. İstifadə edilən sorğu aləti 2 hissədən ibarətdir. Sorğunun 1-ci hissəsində respondentlərin cinsini, yaşını, pedaqoji təcrübəsini və sinifdəki şagird sayı kimi demoqrafik məlumatları öyrənmək üçün, 2-ci hissəsində isə müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən etmək üçün 5 ballıq Likert şkalasında hazırlanmış 9 maddə, ümumilikdə isə 13 maddə mövcuddur. Anket sorğusundakı 4-6-cı maddələr müəllimin "valideyn və şagirdə inam" faktorunu, 7-9-cu maddələr "öz-yetərlik" faktorunu, 10-13-cü maddələr isə "akademik vurğu" faktorlarını ölçmə məqsədi daşıyır. İştirakçılardan tamamilə razıyam (5), razıyam (4), heç bir fikrim yoxdur (3), razı deyiləm (2), qətiyyənlə razı deyiləm (1) alternativlərindən birini seçməklə razılıq dərəcələrini göstərmələri xahiş edilib. Anket sorğusunda olan maddələrin hər biri müxtəlif

ölçüləri ifadə edir. Sorğunun ölçüləri bunlardır: valideyn və şagirdə inam, öz-yetərlik, akademik vurğu. Çalışmada ölçmə vasitəsinin etibarlılıq əmsalı “Cronbach Alfa” hesablanıb və nəticə olaraq .89 dəyəri əldə edilib. Etibarlılıq əmsalı .70 və ondan çox olması şkalanın kifayət qədər etibarlı olduğunu göstərir (Streiner, 2003). Əldə edilən dəyəri əsas götürərək anket sorğularının etibarlı olduğu nəzərə alın bilər. İlk mərhələ üçün ölçmə alətinin pilot tətbiqetməsi həyata keçirilərək, sualların mövcud kontekst üçün uyğun və anlaşılıqlı olması yoxlanılıb. Daha sonra isə etibarlılığı təsdiq edilmiş sorğu alətindən istifadə edilərək məktəblərdə əsas sorğu həyata keçirilib.

3.4 Ölçmə alətinin pilot tətbiqetmə mərhələsi

Pilot tətbiqetmə mərhələsində Yasamal rayon ərazisində yerləşən məktəblərinin birində işləyən müəllimlərdən data onlayn formada əldə edilib. Daha sonra isə toplanan data SPSS-də müxtəlif statistik analizlər vasitəsilə test edilib. Belə ki, kəşfedici (EFA – Exploratory factor analysis) və təsdiqedicisi (CFA – Confirmatory factor analysis) faktor analizlərindən istifadə edilərək sorğu alətinin etibarlılığı və validliyi test edilib. Əlavə olaraq, daha əvvəl qeyd edildiyi kimi data toplama alətinin etibarlılıq əmsalı da hesablanıb. EFA testinin nəticəsinə görə 1-dən böyük olan 3 dəyərin olduğu müəyyən edilib. Buda sorğu alətinin 3 ölçüsünün olduğunu göstərir. Bununla yanaşı CFA nəticələri də 3 faktorlu strukturu təsdiq edib. CFA testinin nəticələri aşağıdakı şəkildə göstərilib:



Şəkil 1. Müəllimlərin nikbinlik anlayışı modeli. Bütün ölçülər standartlaşdırılıb və əhəmiyyətlik dərəcələri $p < 0.001$. *Qeyd:* i = maddəni göstərir.

3.5 Datanın toplanması prosesi

Tədqiqat zamanı datanın toplanması üçün vaxt və digər resurslarının məhdudluğu nəzərə alınaraq sorğu müəllimlər üçün onlayn formada, “Google Forms”dan istifadə edilərək keçirilib. Bilindiyi üzrə üz-üzə, telefon və ya poçt vasitəsilə keçirilən sorğular ənənəvi sorğu formalarıdır. Lakin müasir dünyada internetə çıxışın geniş miqyasda artması ilə bərabər internet əsaslı və ya internet vasitəsilə həyata keçirilən sorğular rahatlıq və sürətlilik kimi xüsusiyyətlərinə görə ənənəvi sorğulardan daha çox populyarlıq qazanmaqdadır (Evans və Mathur, 2005). Sorğu mart ayından aprel ayına kimi aktiv qalaraq, ümumilikdə 402 nəfər respondentdən məlumatlar toplanıb.

3.6 Datanın analizi

Məlumatlar analiz edilmədən əvvəl ölçmək məqsədli olan dəyərləri müəyyən edilib, daha sonra isə tədqiq edilərək hansı statistik analizlərdən istifadə ediləcəyinə qərar verilib. Araşdırma üçün istifadə edilən onlayn anket sorğusunun respondent cavabları əvvəlcə “Google Forms” proqramından “Microsoft Excel” proqramına atılaraq cədvəl halına salınıb. Bundan sonra SPSS 27.0 proqramı vasitəsilə təhlil edilib.

4. Analiz nəticələri

4.1 Normallıq test nəticələri

Tədqiqatdan əldə edilmiş nəticələri analiz etmək məqsəd ilə müəyyən statistik nəticələr tətbiq edilib. İlk olaraq, sorğu nəticələrinə parametrik və ya parametrik olmayan analiz metodlarının hansından istifadə edilməli olduğunu müəyyən etmək məqsədli datanın normal paylanma xüsusiyyətinə baxılıb. Normallıq test nəticələri Cədvəl 2-də öz əksini tapıb:

Cədvəl 2. Normallıq test nəticələri

Ölçü	Say	Skewness	Kurtosis
İnam	402	-.256	-.223
Öz- yeterlilik	402	-.223	-.483
Akademik vurğu	402	-.385	-.307

Cədvəl 2-də qeyd olunduğu kimi “Skewness” (Əyrilik) və “Kurtosis” (Kurtoz) dəyərləri normallıq testinin nəticəsinə görə $-/+1$ sərhədləri daxilindədir. Cədvəl 2-yə əsasən əldə olunan dataların normal paylandığını demək mümkündür. Dasın (2016) yazdığına əsasən demək olar ki, “Skewness” (Əyrilik) və “Kurtosis” (Kurtoz) dəyərləri $-/+1$ sərhədləri daxilində olduğu zaman balların paylanmasında əhəmiyyətlik fərqlilik müşahidə edilmir. Bu şərhə əsas götürərək toplanılan məlumatlara tətbiq edilən testlər nəticəsində yəni cədvəl 2-yə əsasən analiz üçün parametrik testlər tətbiq edilməsinə qərar verilib.

4.2 Müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsinin ölçülərinə təsir edən amillər təhlili

Tədqiqatın məqsədlərindən biri də sorğuda iştirak edən müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsinin ölçülərinə təsir edən amilləri müəyyən etməkdir. Bununla əlaqədar olaraq müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsinə təsir göstərən amillər aşağıdakı cədvəldə göstərilib:

Cədvəl 3. Müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən ölçülərin təhlili

Ölçü	Say	\bar{X}	Qiymətləndirmə
İnam	402	3.34	Orta
Öz-yetərlik	402	3.47	Yüksək
Akademik vurğu	402	2.74	Orta

Cədvəl 3-ə nəzər yetirdikdə, müəllimlərin akademik nikbinliklə bağlı qavrayış səviyyəsini müəyyən edən komponentləri arasında “öz-yetərlik” ölçüsünün ən yüksək ədədi ortaya ($\bar{x} = 3.47$) malik olduğu görülür. Daha sonra isə “İnam” ($\bar{x} = 3.34$) və “akademik vurğu” ($\bar{x} = 2.74$) gəlir. Ədədi ortalamaların şərh zamanı “1.0-1.80” aralığı çox zəif, “1.81-2.60” aralığı zəif, “2.61-3.40” aralığı orta, “3.41-4.20” aralığı yüksək, “4.21-5.0” aralığı isə çox yüksək şəkildə qiymətləndirilir (Büyüköztürk və digərləri, 2018). Qeyd olunanlardan yola çıxaraq bildirmək olar ki, anlayışı ölçən 3 komponent arasından ən yüksək ədədi ortaya malik olan ölçü “öz-yetərlik” komponentidir. Bununla da məlum olur ki, müəllimlərin akademik nikbinliyini müəyyən edən göstəricilər arasında sahib olduqları “öz-yetərlik” xüsusiyyətləri digər komponentlər ilə müqayisədə daha yüksəkdir.

4.3 Müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsinin cins dəyişkəni baxımından statistik təhlili

Tədqiqatın çərçivəsində digər alt suallara cavab verilməsi üçün müəyyən parametrik testlər aparılıb. Belə ki, müəllimlərin akademik nikbinliklə bağlı qavrayış səviyyələri cins

dəyişkəni baxımından fərqlilik göstərib-göstərmədiyini müəyyən etmək məqsəd ilə datalar t test ilə təhlil edilib. Təhlilin nəticəsi Cədvəl 4-də təqdim edilib:

	Cins	Say	\bar{X}	sd	T	df	p
İnam	Kişi	31	3.78	.70	.773	400	.065
	Qadın	371	3.64	.95	.998	39.848	
Öz-yetərlik	Kişi	31	4.19	.48	.749	400	.098
	Qadın	371	4.09	.75	1.077	43.072	
Akademik vurğu	Kişi	31	4.19	.51	1.455	400	.015*
	Qadın	371	3.98	.81	2.140	43.896	

Qeyd: Əhəmiyyətlidir (* $p < .05$)

Cədvəl 4. Müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən cins dəyişkəni baxımından analiz edilmiş müstəqil qruplar t - testi nəticələri.

Cədvəl 4 analiz edilən zaman müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən komponentlərdən “akademik vurğu” anlayışı istisna olmaqla digər komponentlərin cins dəyişkəni baxımından statistiki olaraq fərqlilik göstərmədiyini müəyyən edilib ($t(415) = 3.33$, $p < .05$). “Akademik vurğu” komponentinə nəzər yetirildikdə isə görünür ki, qadın müəllimlərin akademik vurğu ilə bağlı qavrayış səviyyələri kişi müəllimlər ilə müqayisədə kifayət qədər yüksəkdir. Müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən digər komponentlərdə, yəni inam və öz-yetərlik faktorlarında isə cins dəyişkəni fərqlilik xüsusiyyətinə malik deyildir.

4.4 Müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən komponentlərin müəllimlərin yaş dəyişkəni baxımından statistiki olaraq fərqlilik göstərib-göstərmədiyinə dair tapıntılar və müzakirəsi.

Tədqiqat çərçivəsində növbəti alt suallardan biri olan yaş dəyişkəninin müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsinə hər hansı bir təsirinin olub-olmaması ilə bağlı təhlil aparılıb. Cədvəl 5-də müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən amillərə yaş dəyişkəninin təsirini ölçmək məqsədli həmçinin tətbiq edilmiş tək yönlü “One-Way ANOVA” test nəticələri qeyd edilib:

Cədvəl 5. Müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən komponentlərin müəllimlərin yaş dəyişkəni baxımından analiz edilmiş “One-Way ANOVA” test nəticələri

Ölçü	Müəllimin yaş aralığı	Say	\bar{X}	df	F	p	Fərqlilik
Öz-yetərlik	25-35	93	4.38				
	36-45	88	4.32				
	46-55	122	4.43	4-401	1.155	.238	Yoxdur
	56-65	99	4.34				
İnam	25-35	93	2.97				
	36-45	88	2.92				
	46-55	122	2.88	4-401	1.107	.303	Yoxdur
	56-65	99	2.94				
Akademik vurğu	25-35	93	3.31				
	36-45	88	3.58				
	46-55	122	3.48	4-401	1.315	.093	Yoxdur
	56-65	99	3.52				

Qeyd: Əhəmiyyətlidir ($p < 0.05$)

Cədvəl 5-də analiz nəticələrinə nəzər yetirilən zaman müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən komponentlərdə yaş dəyişkəni baxımından hər hansı statistiki

fərqlilik müşahidə edilməyib. Belə ki, qeyd edilən ölçülərin hər birinin $p > 0.05$ -dən böyük olması müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsinin onların yaşlarına görə fərqlilik göstərmədiyini deməyə imkan verir .

4.5 Müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən komponentlərin pedaqoji təcrübə dəyişkəni baxımından statistiki olaraq fərqlilik göstərib-göstərmədiyinə dair tapıntılar və müzakirəsi.

Araşdırma zamanı tədqiqatın digər bir alt sualı olan müəllimlərin pedaqoji təcrübəsi ilə akademik nikbinliyin əlaqəsinə baxılıb. Müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsinə onların sahib olduqları pedaqoji təcrübənin təsirinin olub-olmadığını müəyyən etmək üçün “*One-Way Anova*” statistik testi vasitəsilə təhlil aparılıb. Cədvəl 6-da müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən komponentlərə pedaqoji təcrübənin təsirini ölçmək üçün tətbiq edilmiş tək yönlü “*One-Way ANOVA*” test nəticələri göstərilib:

Cədvəl 6. Müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən komponentlərin pedaqoji təcrübə baxımından analiz edilmiş “One-Way ANOVA” test nəticələri

Ölçü	Müəllimin pedaqoji təcrübəsi	N	\bar{X}	df	F	P	Fərqlilik
Öz-yetərlik	0-10 il	116	4.46				
	11-20 il	107	4.31				
	21-30 il	145	4.43	4-401	1.380	.060	Yoxdur
	31-40 il	34	3.32				
İnam	0-10 il	116	2.92				
	11-20 il	107	2.97				
	21-30 il	145	2.88	4-401	1.393	.055	Yoxdur
	31-40 il	34	2.99				

Akademik

vurğu	0-10 il	116	3.31				
	11-20 il	107	3.58				
	21-30 il	145	3.48	4-401	1.315	.001	Var
	31-40 il	34	3.52				

Qeyd: Əhəmiyyətlidir $p < .05$.

Cədvəl 6-da akademik vurğu ölçüsü istisna olmaqla müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsinə təsir edən inam və öz-yetərlilik ölçülərində müəllimlərin pedaqoji təcrübələri hər hansı təsiredici rola malik olmadığı aydın olur. Yəni pedaqoji təcrübəsi 0-10, 11-20, 21-30, 31-40 illər arasında olan müəllimlərin öz-yetərlilik və inam komponentlərində statistiki olaraq fərqlilik görünür. Digər tərəfdən akademik vurğu anlayışına nəzər yetirdikdə qruplar arasında fərqlilik müşahidə edilir. Bu fərqliliyin hansı qruplar arasında olduğunu müəyyənləşdirmək üçün Post Hoc testlərindən istifadə edilib. Testin nəticələrinə əsasən qeyd etmək olar ki, 11-20 ($\bar{X} = 3.58$) il arası pedaqoji təcrübəyə sahib müəllimlərin akademik vurğu göstəriciləri daha yüksək olur. Yəni 11-20 il arası pedaqoji təcrübəsi olan müəllimlər, 0-10, 21-30 və 31-40 il pedaqoji təcrübəyə sahib müəllimlər ilə müqayisədə şagirdlər üçün daha yüksək akademik tələblərə malik olurlar.

4.6 Müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən komponentlərin şagird sayı dəyişkəni baxımından statistiki olaraq fərqlilik göstərib-göstərmədiyinə dair tapıntılar və müzakirəsi.

Tədqiqatın növbəti alt sualı olan sinifdəki şagird sayı dəyişkəni üzərində də statistik təhlil aparılıb. Belə ki, müəllimin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən komponentlərin sinifdəki şagird sayına görə dəyişiklik göstərib-göstərmədiyini müəyyən etmək məqsədi ilə statistik testlərdən olan “*One-Way Anova*” testi edilib. Testin nəticələri Cədvəl 7-də göstərilib:

Cədvəl 7. Müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən komponentlərin şagird sayı dəyişkəni baxımından analiz edilmiş “One-Way ANOVA” test nəticələri

Ölçü	Sınıfdəki şagird sayı	Say	\bar{X}	df	F	p	Fərqlilik
Öz-yetərlik	0-10 nəfər	73	4.38				
	11-20 nəfər	206	4.47	4-401	11.971	.000	Var
	21-30 nəfər	115	4.32				
	31-40 nəfər	34	4.20				
İnam	0-10 nəfər	73	2.51				
	11-20 nəfər	206	2.55	4-401	13.719	.000	Var
	21-30 nəfər	115	2.43				
	31-40 nəfər	34	2.41				
Akademik vurğu	0-10 nəfər	73	3.52				
	11-20 nəfər	206	3.55	4-401	15.006	.000	Var
	21-30 nəfər	115	3.54				
	31-40 nəfər	34	3.51				

Qeyd: Əhəmiyyətlidir $p < .05$.

Cədvəl 7 analiz edilən zaman sınıfdəki şagird sayı dəyişkəninin müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən hər üç komponent, yəni öz-yetərlik, inam və akademik vurğu qrupları arasında fərqlilik olduğu müşahidə edilib. Fərqliliyin hansı qruplar arasında olduğunu aydınlaşdırmaq məqsədilə Post Hoc testləri tətbiq olunub. Testin nəticələrinə əsasən qeyd etmək olar ki, sınıfdə 0-10 ($\bar{X} = 4.38$) nəfər arasında şagird sayı olan müəllimlərin öz-yetərlik, inam və akademik vurğu göstəriciləri digərləri ilə müqayisədə yüksəkdir.

5. Nəticə və müzakirə

5.1 Nəticə

Bu tədqiqat çərçivəsində Bakı şəhəri, Yasamal rayon ərazisində yerləşən məktəblərdə fəaliyyət göstərən müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsi və onlara təsir edən amillər araşdırılıb. Araşdırmanı həyat keçirmək məqsədilə mövcud ədəbiyyat tədqiq edilərək, nəticədə anket sorğusu hazırlanaraq 402 nəfər respondentin iştirakı vasitəsilə tətbiq edilib. Daha sonra isə əldə olunan nəticələr T-testi və ANOVA testi ilə analiz edilib. Analizlərin nəticəsinə əsasən onu demək olar ki, müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən komponentlərin ən çox təsir göstərdiyi ölçü akademik vurğudur. Müəllimlər şagirdləri üçün yüksək akademik hədəflər müəyyənləşdirir, sonra isə onları reallaşdırmaq üçün müəyyən tapşırıqlar verirlər. Daha sonra isə digər bir amil olan öz-yetərlik faktorunu inam faktoruna ilə müqayisədə müəllimlərdə daha yüksəkdir. Məktəb müəllimləri şagirdləri daim motivasiya edərək, onları məktəb fəaliyyətlərinə və sinif daxili qaydalara əməl etməyə həvəsləndirə bilirlər. Valideyn və şagirdlərə inam faktoruna nəzər yetirdikdə isə onun digər amillər ilə müqayisədə daha aşağı göstəricilərə sahib olduğunu görürük. Müəllimlərin şagirdlərinə inamları olsa da onların valideynləri barədə müəyyən fikirləri yoxdur.

Tədqiqatda demoqrafik baxımdan akademik nikbinliyin ölçülərinə (öz-yetərlik, inam və akademik vurğu) təsir edən amillər arasındakı fərqlər də tədqiq edilib. Nəticə etibarilə müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən amillərdə cinsiyyət dəyişkəni baxımından statistiki olaraq müəyyən fərqlilik müşahidə edilib. Belə ki, qadın müəllimlərin akademik vurğu göstəricisi kişi müəllimlərlə müqayisədə yüksəkdir. Digər bir demoqrafik dəyişkən olan pedaqoji təcrübənin isə akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən amillərdən olan akademik vurğu ölçüsündə müəyyən fərqlilik yaratdığı görülüb. Bu fərqliliyi müəyyən etmək məqsədilə aparılan testlərdə isə 11-20 il arası pedaqoji təcrübəyə malik olan müəllimlərin akademik nailiyyətlər barəsində daha tələbkar olduqları müəyyən edilib. Lakin yaş demoqrafik dəyişkəninin isə müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsinə hər hansı təsiri demək olar ki, yoxdur. Araşdırmada son olaraq sinifdəki şagird sayı dəyişkəninin akademik nikbinliyə olan təsirini baxılıb. Nəticədə sinifdəki şagird sayının akademik nikbinliyin hər üç

komponentinə, yəni inam, öz-yetərlilik və akademik vurğu ölçülərinə təsiri olduğu müşahidə edilib. Bu təsirini yaratdığı fərqliliyi müəyyən etmək məqsədilə aparılan testlərin nəticəsi onu göstərir ki, sinifdəki şagird sayı 0-10 nəfər arası olduğu təqdirdə akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən üç amilin də göstəriciləri yüksək olur. Bu nəticə onu göstərir ki, sinifdəki şagird sayı azaldıqca müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsi yüksəlir.

5.2 Müzakirə

Sorğuda iştirak edən müəllimlərdən toplanılan datanın statistik təhlillərinin nəticəsi onu deməyə imkan verir ki, müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən ölçülər arasında akademik vurğu ən çox təsirə məruz qalır. Belə ki, Hoy və digərləri (2008) tərəfindən 351 nəfər müəllimin sorğuda iştirak etməsi ilə hazırlanan “Teacher’s academic optimism: The development and test of a new construct” adlı məqalədə həm müəllimlərin fərdi akademik nikbinlik səviyyəsinə, həm də onu müəyyən edən faktorların göstəricilərinə nəzər yetirilib. Tədqiqatın nəticəsinə əsasən müəllimlərdə akademik vurğu amili digər amillər ilə müqayisədə daha yüksək təzahür edib. Müəllimlərin şagirdləri üçün müəyyən etdikləri hədəflər və onlardan gözlədikləri akademik uğur müəllimlərin öz-yetərlilik və inam faktorları ilə müqayisədə daha çox ön plandadır. Digər tərəfdən isə Kerimgil Çelik və Gürol (2015) tərəfindən aparılan araşdırmada isə akademik nikbinliyin inam komponenti ən yüksək göstəriciyə malikdir. Bununla yanaşı tədqiqat göstərir ki, müəllimin inam anlayışı ilə akademik vurğu anlayışı arasında düz mütənasib əlaqə mövcuddur.

Daha sonra isə müəllimlərdə akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən amillərdən olan öz-yetərlilik orta göstəriciyə sahibdir. Buna əsasən Selman Üzüm və Ali Ünalın (2023) apardıkları tədqiqat müəllimlərin öz-yetərlilik faktoruna məktəbin təşkilatçılığı və quruluşu, məktəbdaxili motivasiyanın qiymətləndirilməsi, sinifdəki şagird sayı kimi amillərin əsaslı təsiri vardır. Bununla yanaşı müəllimin akademik nikbinlik səviyyəsinə demoqrafik dəyişənlərin təsiri ilə əlaqədar aparılan analiz nəticəsində şagird sayının müəllimin akademik nikbinliyinə əsaslı təsiri olduğu bir daha öz təsdiqini tapıb.

Akademik nikbinlik anlayışının cins dəyişkəni ilə əlaqəsinə nəzər yetirildiyi zaman bu faktorun müəllimin akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən öz-yetərlilik, inam və akademik vurğu amillərindən hər hansı birinə əsaslı təsirinin olmadığı aşkar edilib. Bu nəticə Duygu Çoban (2010) müəllimlərin akademik nikbinlik və performansları arasındakı əlaqə ilə bağlı apardığı araşdırmanın nəticəsi ilə üst-üstə düşür. Bununla yanaşı Ayşenur Ermişin (2022) məqaləsində də eyni nəticə əldə edilərək, müəllimlərin cins faktorunun onların akademik nikbinlik səviyyəsinə hər hansı müsbət və ya mənfi təsiri müşahidə edilməyib.

Daha sonra isə Beard və başqaları tərəfindən (2008) Ohayo ərazisində müəllimin akademik nikbinlik səviyyəsi ilə bağlı tədqiqat aparılıb. 260 nəfər müəllimin cəlb edildiyi sorğu nəticələri göstərir ki, müəllimi fərdi nikbinlik səviyyəsi nə qədər yüksəkdirsə, onun akademik nikbinlik səviyyəsi də bir o qədər yüksəkdir. Bununla yanaşı müəllimin işlədiyi məktəbin yeniliyə açıq olması, direktorun müəllimlə əməkdaşlıq etməyə həvəsli olması kimi amillərdə müəllimin akademik nikbinlik səviyyəsinə müsbət təsir göstərən amillər kimi müəyyən edilib.

Digər bir demoqrafik göstərici olan müəllimin yaş faktoru ilə onun akademik nikbinlik səviyyəsini müəyyən edən amillər arasındakı əlaqə yoxlanılıb və akademik vurğuya müəyyən təsiri olduğu aydın olub. Moughari və başqalarının (2011) yayımladıqları məqalədə gənc və orta yaşlı müəllimlərin yaşlı müəllimlərlə müqayisədə akademik nikbinliyinin daha yüksək olduğu və şagirdlər üçün nisbətən yüksək, lakin əlçatan hədəflər müəyyən etdikləri nəticəsi əldə edilib.

5.3 Təvsiyə

Bakı şəhəri, Yasamal rayonu ərazisindəki məktəblərdə fəaliyyət göstərən müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsini araşdıran bu tədqiqata müəllimlərin, məktəblərin və universitetlərin akademik nikbinliyi barəsində tədqiqat aparmaq istəyən şəxslərə müəyyən töhfələr verə bilər. Akademik nikbinlik və ona təsir edən amillər barəsində araşdırma aparmaq istəyən tədqiqatçılara veriləcək tövsiyələr aşağıdakılardan ibarətdir:

➤ Bu tədqiqat yalnız Bakı şəhəri, Yasamal rayonu ərazisində aparılıb. Bu səbəbdən də həmin mövzuda araşdırma aparmaq istəyən tədqiqatçılar Azərbaycanın digər regionlarında yaxud da Bakının digər rayon ərazilərində olan məktəblərdə fəaliyyət göstərən müəllimlər ilə daha genişmiqyaslı tədqiqat həyata keçirə bilərlər.

➤ Bu tədqiqat kəmiyyət metodologiyası vasitəsilə aparılıb. Bu mövzuda tədqiqat aparmaq istəyən şəxslər fərqli kəmiyyət metodu ilə aparılmış tədqiqatlar ilə mövzuya tövhə verə bilərlər və ya fərqli araşdırma metodu olan keyfiyyət metodundan istifadə edərək müəllimlərdən müsahibə götürərək, onların akademik nikbinlik səviyyəsinə birbaşa təsir göstərən amilləri müəyyən edə bilərlər.

➤ Bu mövzuda aparılacaq növbəti tədqiqatlar vaxt və maddi resursların imkan verdiyi təqdirdə məktəblərin daxilində əyani formada da keçirilə bilər.

Müəllimlərin akademik nikbinlik səviyyəsinin ilə əlaqədar isə aşağıdakı tövsiyələr verilə bilər:

➤ Tədqiqat nəticəsində məlum olur ki, məktəblərdə kişi müəllimlər ilə qadın müəllimlərin sayı arasında kəskin fərq var. Bu fərqi aradan qaldırılması və akademik nikbinlik səviyyəsinin cins dəyişkənliyinə görə fərqlilik göstərən-göstərmədiyini daha aydın formada görmək üçün bu mövzuda aparılan tədqiqatlara daha çox kişi müəllimlər cəlb edilə bilər.

➤ Müəllimlərin pedaqoji təcrübələrinin onların akademik nikbinlik səviyyəsinə olan təsirini ölçmək üçün edilən test nəticələri göstərir ki, 11-20 il arası pedaqoji təcrübəyə malik müəllimlərin akademik vurğu amilləri 0-10 il, 21-30 il və 31-40 il arasında təcrübəyə malik olan müəllimlər ilə müqayisədə daha çoxdur. Digər illər arasında pedaqoji təcrübəyə sahib olan müəllimlərdə də akademik vurğu faktorunun yaxşılaşdırılması məqsədilə müəllimlər müxtəlif seminarlara cəlb oluna bilərlər.

➤ Akademik nikbinlik səviyyəsinə müəyyən edən amillər arasında valideyn və şagirdlərə inam faktoru ən aşağı göstəriciyə sahibdir. Bu problemin aradan qaldırılması üçün valideynlər

onların övladların dərslər keçən müəllimlərin və məktəbin işləri ilə daha yaxından tanış ola bilərlər.

➤ Aparılan bu tədqiqat eyni zamanda təhsilin keyfiyyətinin artırılması üçün atılacaq olan addımlarda müəyyən yol göstərici rolunu da oynaya bilər.

5.4 Məhdudiyyətlər

Bu tədqiqat vaxt və resurs məhdudiyyətləri səbəbindən yalnız Bakı şəhəri, Yasamal rayonu ərazisində yerləşən məktəblərdə fəaliyyət göstərən müəllimlər arasında aparılıb. Məhz bu səbəbdən də araşdırmadan əldə edilən nəticələr bütöv ölkə miqyasına şamil edilə bilməz. Bu mövzuda araşdırma aparan tədqiqatçılar Azərbaycanın digər ərazilərində və ya Bakı şəhərinin müxtəlif rayonlarında fəaliyyət göstərən ümumi təhsil ocaqlarında genişmiqyaslı tədqiqat həyata keçirərək daha dəqiq nəticələr əldə edə bilərlər.

İstinadlar

Adam, A. M. (2020). Sample Size Determination in Survey Research. *Journal of Scientific Research and Reports*, 26(5), 90-97. <https://doi.org/10.9734/jsrr/2020/v26i530263>

Andersson, G. (1996). The benefits of optimism: A meta-analysis review of the life orientation test. *Personality and Individual Differences*, 21, 719–725

Anderson, K., Kochan, F., Kensler, L. A.W & Leames, E.,H. (2018). Academic Optimism, Enabling Structures, and Student Achievement: Delving into Relationships. *Journal of School Leadership*, 28(4), 434-461. DOI:10.1177/105268461802800401

Açıkgöz, Ü., K. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Biliş.

Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. Doktora Tezi, Leicester Üniversitesi, Leicester.

Babbie, E. (2010). *The practice of social research*. 12th Edition, Wadsworth, Belmont

Bakhshae, F., & Moughari, E. H. (2016). Student’s Academic Engagement: The Relation between Teacher’s Academic Optimism and Female Student’s Perception of School Climate. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(3), 646-651. <https://doi.org/10.1007/s11469-016-9674-2>

Bandura, A., & Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. Holt Rinehart and Winston: New York.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). *Self efficacy*. *Encyclopedia of Human Behavior*. Newyork Academic Press.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University.

Bandura, A. (1996). *Social cognitive theory of human development*. Oxford: Pergamon Press

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman

Bakan., İ & Güler., B. (2017). Duygusal Zekânın, Yaşam Doyumu ve Akademik Başarıya Etkileri ve Demografik Özellikler Bağlamında Algı Farklılıkları. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 19 (33), 1-11. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.399210>

Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003>

Beard, K. L. S. (2008). An exploratory study of academic optimism and flow of elementary school teachers. *Doctoral dissertation Ohio State University*

Beard, K. S., & Hoy, W. K. (2010). The Nature, Meaning, and Measure of Teacher Flow in Elementary Schools: A Test of Rival Hypothesis. *Educational Administration Quarterly*, 46(3), 426-458. <https://doi.org/10.1177/0013161X10375294>

Billingsley, K. D., Waehler, C. A., & Hardin, S. L. (1993). Stability of optimism and choice of coping strategy. *Perceptual and Motor Skills*, 76, 91-97

Bozkurt, Ö., & Ercan, A. (2017). Akademik iyimserlik ile performans arasındaki ilişkinin akademisyenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(ICMEB17). <https://doi.org/10.17130/ijmeb.2017ICMEB1735449>

Büyükduman, F.İ. (2006). *İngilizce Öğretmen Adaylarının, İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, O., Ç & Şekerçioğlu, Ç. (2018). Öğretmen Adaylarında Araştırma Özyeterliliğinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Yordayıcılarının Belirlenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 137-147.

Çağlar, Ç. (2013). Akademik İyimserlik Düzeyinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).

Çağlar, Ç. (2014). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyleri İle Değişime Açıklık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 94-113. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.5731>

Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 356-373.

Creswell, J. W. (2017). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, 5th ed. Boston, MA: Pearson

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Business*. London: Orion Business Books.

Czerniak, C. & Chiarelott, L. (1990). Teacher education for effective science instruction-A social cognitive perspective. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 49-58.

Çelik, S. K & Gürol, M. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 1-32.

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

Das, K. (2016). A brief review of tests of normality. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics* 5 (1). 5-12

Demir, R., & Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 347-378.

Duffy-Friedman, M. (2007). *Academic optimism in high schools*. Doctora dissertation. Cleveland State University.

Erden, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlilik İnançlarının Öğrencilerin Fen Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*. Doctoral Dissertation, Ege Üniversitesi.

Ergen, Y., & Elma, C. (2018). Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 69-90. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2018.004>

Ermış, A. (2022). *Okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Karabük Üniversitesi. Ulusal Tez Merkezi.

Evans, J.R & Mathur, A. (2005). The Value of Online Surveys. *Internet Research* 15(2), 195-219. DOI:10.1108/10662240510590360

Gillham, J., & Reivich, K. (2004). Cultivating Optimism in Childhood and Adolescence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 146–163. <https://doi.org/10.1177/0002716203260095>

Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102 (1), 3-17.

Gürol, M., & Kerimgil, S. (2010). Academic optimism. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9(2010), 929-932. 10.1016/j.sbspro.2010.12.261

Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2013). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48. <https://doi.org/10.19126/suje.27105>

Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: a parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8(4), 336-59.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic Optimism of Schools: A force for Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>

Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teacher and Teaching Education*, 24(4), 821-835. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy A. (2009). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425- 446.

Hoy, A. W. (2012). Academic Optimism and Teacher Education. *The Teacher educator*. 47(2), 91-100. <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.662875>

Hoy, W. K., & DiPoala, M. (2010). Analyzing School Contexts: Influences of Principals and Teachers in the Service of Students. *Information Age Publishing*.

Hong, F. (2016). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies*, 43(2), 1-21. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1248902>

Karacan, H., & Summak, M. S. (2016). 50- Lise Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Algıları İle Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 90.

Kouzes, J., & Posner, B. (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Korkmaz H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımını ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-97.

Khodarahmi, E., & Zarrinabadi, N. (2015). Self-Regulation and Academic Optimism in a Sample of Iranian Language Learners: Variations Across Achievement Group and Gender. *Current Psychology*, 35(4), 700-710. DOI:10.1007/s12144-015-9340-z

Kutsyuruba, B., & Walker, K. (2015). The role of trust in developing teacher leaders through early-career induction and mentoring programs. *Antistasis*, 5(1). 32-36.

Kutsyuruba, B & Walker, K., D (2015). The lifecycle of trust in educational leadership: An ecological perspective. *International Journal of Leadership in Education*, 10.1080/13603124.2014.915061

Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession*. Doctoral dissertation Ohio State University.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership and Management Journal*, 28(1), 27-42, DOI:10.1080/13632430701800060

Li, P. P. (2007). Towards an interdisciplinary conceptualization of trust: A typological approach. *Management and Organization Review*, 3(3), 421-445.

Lodewyk, K. R., & Winne, P. H. (2005). Relations Among the Structure of Learning Tasks, Achievement, and Changes in Self-Efficacy in Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 3–12. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.3>

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57, 705–717

McGuigan, L. & Hoy, W.K. (2006), Principal leadership: creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5 (3), 203-29.

Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2010). *Örgütsel güven. Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem A Akademi Yayıncılık.

Myers, D.G., (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.

Moughari, E. H., Lavasani, M. G., & Mazarei, F. (2011). Individual characteristics, identity styles, identity commitment, and teacher's academic optimism. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 646-652. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.03.157

Pajares, F. (2000). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 95, 27-36.

Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory into Practice*, 41, 116-225. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8

Pajares, F., Britner, S. L & Valiente, G. (2000). Relation between Achievement Goals and Self-Beliefs of Middle School Students in Writing and Science. *Contemporary Educational Psychology* 25(4), 406-422. 10.1006/ceps.1999.1027

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(5), 603–619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*, 219–247

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research, 16*, 201–228

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.

Six, F. (2005). *The trouble with trust: The dynamics of interpersonal trust building*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.

Streiner, D.I. (2003) Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment, 80*, 99-103. http://dx.doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18

Stipek, D. J. (2002). *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Smith, P.A., & Hoy, W.K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration, 45*(5), 556–568.

Süleymanova, A. (2008). Fənn kurikulumlarında məzmun standartları. *Kurrikulum, №1*, 48-57.

Şahbazov, İ. (2019). *Tədqiqat metodları*. TEAS Press Nəşriyyat evi

Tabancalı, E., ve Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlilikleri ile öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.

Tschannen-Moran, M., Hoy, W.A., & Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review Moran of Educational Research*, 1(68), 202-248.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of The Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.

Tschannen-Moran, M., Hoy, W. K., & Goddard, R. D. (2001). Teacher trust in students and parents: a multi level examination of the distribution and effects of teacher trust in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102 (1), 3- 17.

Uzun, E. B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Master's Thesis, Gazi University.

Üzüm, S., & Ünal, A. (2023). Factors Affecting Teachers' Academic Optimism in Secondary Schools. *Research on Education and Psychology*, 7(1), 15-38. <https://doi.org/10.54535/rep.1257091>

Vaidya., S., R. (2014). Beyond Knowledge and Pedagogy: Academic Optimism of Teachers in High Need Schools. *American Journal of Educational Research*. 2(12), 1218-1224. doi: 10.12691/education-2-12-14

Yalçın, S. (2013). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Stres, Psikolojik Dayanıklılık ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, E. (2005). Okullarda Örgütsel Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 567-580.

Yılmaz, E. ve Kurşun, T. A. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-14.

Yılmaz, E. & Kurşun, A. T. (2015). Okulların örgütsel kültürü ile akademik iyimserliği arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 46-69.

Wagner, C. A. (2008). *Academic optimism of virginia high school teachers: it's relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement*. Virginia, The Faculty of School of Education, The College of William an Mary.

Wu, J. H., & Lin, C. (2017). A multilevel analysis of teacher and school academic optimism in Taiwan elementary schools. *Asia Pacific Education Review*, 19(1), 53-62. <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9514-5>

6. Əlavələr:

7. Tədqiqat aparmaq üçün əldə edilən icazə məktubu:



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ
BAKİ ŞƏHƏRİ ÜZRƏ TƏHSİL İDARƏSİ

AZ 1007, Bakı, Nəsimi r-nu,
Xan Şuşinski küç., 17

tel.: +994 12 599 12 22,
e-mail: info@baku.edu.gov.az

"14" 03 2024-cü il

№ 3-28-59/2-1258/2024

ADA Universitetinin Təhsil fakültəsinin dekani
Ülviyyə Mikayılova

Sürəti: Bakı şəhəri Yasamal rayonu ümumi təhsil
müəssisələrin rəhbərlərinə

Hörmətli Ülviyyə xanım,

Sizin Bakı Şəhəri üzrə Təhsil İdarəsinə ünvanladığınız 09.02.2024-cü il tarixli, 09/5083-24 nömrəli məktuba (daxilolma: 3-29-59/1-429/2024/26.02.2024-cü il) aidiyyəti üzrə baxılmışdır.

Bildiririk ki, ADA Universitetinin "Təhsilin idarə edilməsi" ixtisası üzrə magistr programının tələbəsi Aysel İbrahimin "Müəllimlərin akademik nəfəsliyinin tədqiqi" mövzusunda apardığı yekun tədqiqat işi ilə əlaqədar Bakı şəhəri Yasamal rayonu ümumi təhsil müəssisələrində tədris prosesinin gedişinə mane olmadan və vaxtı öncədən məktəb direktoru ilə razılaşdırmaqla, eyni zamanda iştirakçıların könüllülüğü prinsipi əsasında sorğu aparmasına etiraz etmərik.

Hörmətlə,

Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil
Nazirliyi yanında Məktəbəqədər və Ümumi
Təhsil üzrə Dövlət Agentliyinin direktor

8. Əlavə: Tədqiqat üçün istifadə edilən data toplama aləti

Teacher Academic Optimism Scale	Müəllimin akademik nikbinliyini ölçmə aləti
<p>Teacher Trust in Parents and Students:</p> <p>T1. Most of my students are honest.</p> <p>T2. My student's parents are reliable.</p> <p>T3. I trust my students.</p>	<p>Valideyn və şagirdlərə müəllim inamı:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Şagirdlərimin çoxu dürüstdür 2. Şagirdimin valideynləri etibarlı insanlardır. 3. Mən şagirdlərimə etibar edirəm.
<p>Teacher Sense of Efficacy Scale:</p> <p>TE1. I can motivate students who show low interest in schoolwork.</p> <p>TE2. I can get students to believe that they will do well in school.</p> <p>TE3. I can get students to follow classroom rules.</p>	<p>Müəllimin öz-yetərlik hissi:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Məktəb işlərinə az maraq göstərən şagirdləri ruhlandırma bilərəm. 5. Şagirdləri məktəbdə yaxşı oxuyacaqlarına inandıra bilərəm. 6. Şagirdləri sinif daxili qaydalara əməl etməyə vadar edə bilərəm.
<p>Academic Emphasis:</p> <p>AE1. I press my students to achieve academically.</p> <p>AE2. I give my students challenging work.</p> <p>AE3. I set high but attainable goals for my students.</p>	<p>Akademik vurğu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Şagirdlərimə akademik uğur əldə etmələri üçün təsir göstərirəm. 8. Şagirdlərimə öyrənməyə sövq edən tapşırıqlar verirəm. 9. Şagirdlərim üçün yüksək, lakin əlçatan hədəflər müəyyən edirəm.