

Marmara Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

ÖĞRENCİLERİN ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ve TUTUMLARI
ile
EBEVEYNLERİNİN EĞİTİM SEVİYESİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Nilgün Kalfazade

İstanbul
Mayıs, 1986

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın plânlanmasında ve yürütülmesinde yardımcı olan değerli hocam, danışmanım Sayın Doç. Dr. Suna Tevrüz'e, araştırmamı okuyarak değerli fikirleri ve yapıcı eleştirileri ile çalışmalarına katkıda bulunan hocam, Sayın Prof. Dr. Recep Doksat'a ve Sayın Prof. Dr. Hasan Tan'a en derin şükranlarımı sunarım.

Araştırmamda yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Arş. Gör. Ömer Faruk Yılmaz'a ve Dr. Hande Gürel'e, M.Ü. Hazırlık Okulu okutmanları Nilgün Kordöv ve Nurdan Bilgin'e, kızkardeşim Selda Kalfazade'ye candan teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim sırasında anlayışlarını esirgemeyen M.Ü. Hazırlık Okulu yöneticilerine ve Bölüm başkanımız Sayın Doç. Dr. Ahmet Serpil'e; araştırmanın uygulanması sırasında yardımcı olan tüm arkadaşlarıma, ve araştırmaya katılmaya kabul eden öğrencilere de burada teşekkür etmek isterim.

Sabır ve anlayışlarını eksik etmeyen anneme, babama ve kızıma ise nasıl teşekkür edeceğimi bilemiyorum. Onlardan gördüğüm anlayış ve destek olmasa, tezimi hazırlamam mümkün olmazdı.

Tezimin yazılmasında büyük titizlik gösteren Murat Özbek'e de teşekkürlerimi ifade etmek isterim.

İÇİNDEKİLER

SAYFA

<u>GİRİŞ</u>	1
BROWN HOLTZMAN ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ve TUTUMLARI ANKETİ (ÇATA).....	21
ÇATA GEÇERLİLİK ARAŞTIRMALARI.....	24
<u>YÖNTEM</u>	30
I. DENEKLER.....	30
II. VERİ TOPLAMA ARACI.....	31
III. CEVAPLARIN PUANLANMASI ve VERİLERİN ANALİZİ.....	35
<u>BULGULAR</u>	37
I. GÜVENİLİRLİĞİN SINANMASI.....	37
II. BOYUTLAR ARASINDAKİ İLİŞKİNİN KARŞILAŞTIRILMASI.....	39
III. FARKLI EĞİTİM SEVİYESİNDE ANNE BABALARI OLAN DENEKLERİN ÇATA BOYUTLARI ORTALAMALARININ İNCELENMESİ.....	41
IV. ÇATA BOYUTLARI ve ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKLARIN MÂNİDARLIK SEVİYELERİ (t testleri).....	46
<u>TARTIŞMA ve YORUM</u>	52
I. ÇATA'nın GÜVENİLİRLİĞİ.....	53
II. ÇATA BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER.....	54
III. ANNE-BABA EĞİTİM SEVİYELERİ ile MÂNİDARLIK SINAMALARININ YORUMU.....	58
IV. ANNE-BABA MÂNİDARLIK FARKININ YORUMU.....	68
<u>SONUÇ</u>	71
<u>ÖZET</u>	75
<u>ÖZET (İngilizce)</u>	76
<u>KAYNAKLAR</u>	77
<u>EKLER</u>	

TABLÖLAR

TABLO

Sayfa

1. Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi
Güvenilirlik Sinaması Sonuçları.....39
2. "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi" boyutları
arasındaki ilişkilerin Pearson Çarpım Momenti
Katsayısıyla Karşılaştırılması.....40
3. Anne-Baba Eğitim Seviyeleri.....41
4. Anne-Baba Eğitim Seviyesi Farklarına Göre Tesbit Edilen
Çata Boyutu Ortalamaları.....43
5. Çalışma Alışkanlıkları Boyutunda Ortalamalar Arasındaki
Farkların Mânidarlık seviyeleri.....46
6. Çalışmayı Etkileyebilecek Kişisel Özellikler Boyutunda
Ortalamalar Arasındaki Farkların Mânidarlık seviyeleri...47
7. Eğitim Anlayışı Boyutunda Ortalamalar Arasındaki
Farkların Mânidarlık Seviyeleri.....48
8. Öğretmene Karşı Tutum Boyutunda Ortalamalar Arasındaki
Farkların Mânidarlık Seviyeleri.....49
9. Çalışmaya Yönelim Boyutunda Ortalamalar Arasındaki
Farkların Mânidarlık Seviyeleri.....50

ŞEKİLLER

<u>ŞEKİL</u>	<u>Sayfa</u>
1. Laosa'nın Kuramsal Modeli.....	5
2. Öğrenim, Aile Etkileşim Kalıpları ve Okul Performansını Birbirine Bağlayan Hipotezin Sembolik Tasviri(Laosa)....	6
3. Anne-Babalar Arasındaki Eğitim Farklarının Oranları.....	42
4. Kadının Çocuklarının Eğitimiyle İlgili İsteklerinin Nedene Dayalı Modeli (Lewis).....	69
5. Erkeğin Çocuklarının Eğitimiyle İlgili İsteklerinin Nedene Dayalı Modeli (Lewis).....	69
6. Aile Çevresi Modeli (Song).....	72

GİRİŞ

Kalkınan bir ülke olarak, Türkiye'de, Cumhuriyetin ilânından günümüze kadar geçen süre içinde devlet ve milletçe gösterilen kalkınma girişimlerinin önemli bir bölümünü cehaletle savaş çabaları teşkil etmiştir. Yaşlı, genç bütün yurttaşların hiç değilse okuyup yazmayı öğrenmelerine ve bir ilkokul öğrenimini tamamlamalarına imkân sağlamak düşüncesiyle ülkenin her yanında ihtiyaca yetecek sayıda okullar açılması ve öğretmen yetiştirilmesi gibi eğitim projeleri, Türkiye'de cehaletle savaş çabalarının temel yaklaşımları olmuştur.

Okuma-yazma öğretimi "esas temel eğitim" programının bir parçasıdır. 1950 yıllarında UNESCO tarafından ortaya atılan "temel eğitim" kavramı, okul öğretimi nimetlerinden yoksun kalan çocuk ve yetişkinlerin, içerisinde yaşadıkları çevrenin sorunlarını anlamalarına, bağlı buldukları toplumun ekonomik ve sosyal kalkınmasına daha etkili surette katılmalarına yardım etmeyi hedef alan asgari genel eğitimi ifade etmek amacıyla ortaya atılmıştır. (Baloğlu, s:27). "Temel eğitim, çocuklara olduğu kadar yetişkinlere, erkeklere olduğu kadar kadınlara, yani toplumun bütün kısımlarına ulaşmağa çalışır. Çocuklar birkaç yıllık bir ilkokul hayatından sonra âtıl ve cahil bir toplum içerisine tekrar dönerlerse öğrendikleri şeylerin faydasını kaybetmekte umumiyetle gecikmezler. Bu bakımdan çocukların eğitimi ile yetişkinlerin eğitimi arasında sıkı bir münasebet olması icabeder. (Baloğlu, 1960, s:25-26).

Eğitime duyulan gereksinme, veya en azından okuyup yazma öğrenmek için duyulan isteğin nedeni, bu beceri olmaksızın daha iyi bir hayat yaşamının güçlüğüdür. Temel eğitim ile hayat seviyesi arasında sıkı bir ilişki olduğuna işaret eden Baloğlu, temel eğitimin yegâne amacının okuma-yazma ve hesap öğretmek olmadığını, asıl hedefin daha dolu ve daha faydalı bir hayata girmek olduğunu belirtiyor. Temel eğitim, bu amaçlara hizmet eden bir araç durumundadır. "Ele alınan bölgede okuma-yazma arzusu eğer zaten mevcut ise temel eğitim programını bir okuma-yazma öğretimi mücadelesi ile açmak ve böylece basit okuma parçalarından faydalanmak suretiyle sair bilgileri öğretmek ve başka arzular uyandırmaya çalışmak kabil-dir."(Baloğlu,1960,s:27). Temel eğitimin ana prensibi, bir toplumun tümünün eğitimden yararlandırılmasıdır. Ekonomik ve sosyal yönleri ve hedefleri olan bu eğitimin önemli amaçlarından biri de okullarda eğitim gören çocukların, tekrar cahil bir ortama dönerek, öğrendiklerini kaybetmemeleridir. Eğer çocukların okulda edindikleri bilgi, beceri ve idealler yetişkinler tarafından anlaşılıp, takdir edilemiyorsa, çocuğun öğrenmek için duyduğu ilgi evde desteklenip, pekiştirilmiyorsa, okullara ayrılan para büyük ölçüde boşa harcanıyor demektir.

Böylece çocuğun yakın çevresini oluşturan anne-babanın cahil veya tahsilli olması, yapılan eğitim olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilecektir.

Çocuğun ilk eğitimini sağlayacak olan anne babadır. Aile çocuğa topluma ait değer yargılarını, hayat görüşlerini, örf ve adetleri öğretir, kendi tutum ve alışkanlıkları ile örnek olur. Çocuğun ilk öğrenme ortamı, aile ortamıdır. Çocuklar pek çok davranış biçimini, tutumları, değerleri, anne-babalarını örnek alma (modeling) yoluyla öğrenmektedirler, buna izleyerek öğrenme (observational learning) de denmektedir. Nitekim bu konuda yapılan araştırmalar "...pek çok çocuğun yetişkin modelin gerçek birer "karbon kopyası" na dönüştüğü" nü (Baron, Byrne, Kantowitz, 1980, s:196) göstermiştir.

Çocuğun ilk öğrenme ortamının aile ortamı olduğunu belirtmiştik. Ancak, dünyanın hiçbir toplumunda her aile aynı anlayışla çocuğuna aynı tecrübeleri sağlayamaz. Anne ve babaların okur-yazarlığı, eğitim ve kültür seviyeleri, sosyo-ekonomik statüsü, çocuklarda çeşitli ihtiyaçların doğmasında ve gelişmesinde aynı hazırlığı sağlayamaz. "Büyümekte olan çocuk etrafındakilerle etkileşim sonucu onlarınkine benzer davranışlar geliştirecektir" (Kağıtçıbaşı, 1983, s:245). Daha iyi öğrenim görmüş ailelerin çocukları, eğitime karşı, okumaya, öğrenmeye, bilmeye karşı daha hevesli olacaklar, ailelerinden aldıkları olumlu uyarılar nedeniyle eğitim kurumları içindeki başarıları da yüksek olacaktır, diyebilir miyiz? Okur-yazarlığın halâ bir sorun teşkil ettiği yurdumuzda, ailelerin eğitim seviyelerinin çocukların eğitimle ilgili davranış ve tutumlarıyla ilişkili olup olmadığı, bu araştırmanın sorularından birini oluşturmuştur.

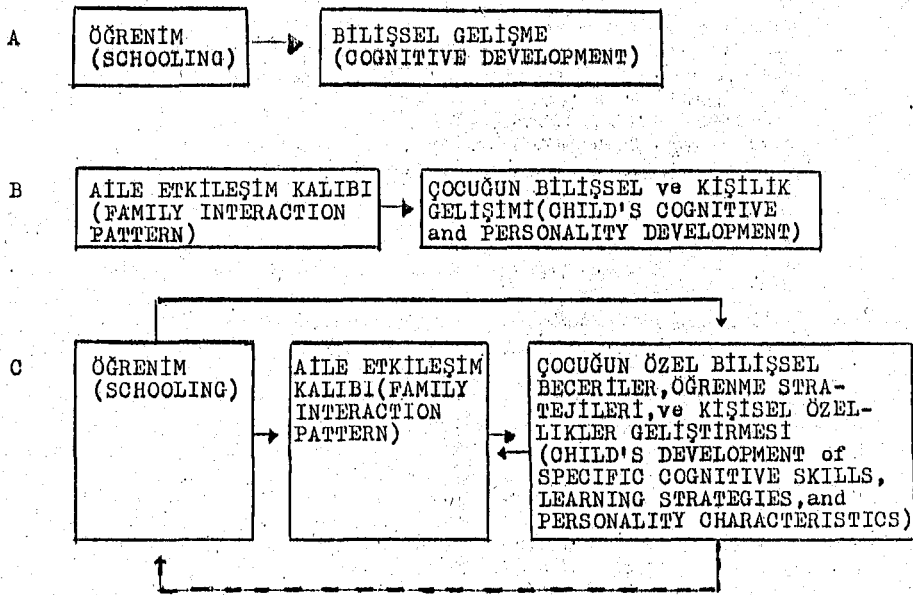
Yeni eğitim ve öğretim anlayışı, çocuğun çevresiyle etkileşimine önem vermektedir. Bunun nedeni, eğitimin karşılıklı etkileşime açık olması ve öğrenmenin yaşantılarla (experience) olan bağlantısıdır.

Nicassio (1983,s:335) yapılan çeşitli araştırmalarla-Bloom,1976; Coleman ve diğerleri 1966; Deutsch,1973; Hess,1970; Holley, 1916- ev çevresi ile çocuğun performansına etki eden değişkenler arasındaki ilişkilerin açıkca belgelendiğini belirtmektedir. Eylem (action) ve düşüncenin gelişimi için çeşitli alternatifleri kanalize ederek ailenin, çocuğun dil gelişimini şekillendirdiğine, bilgiye ulaşma ve edinilen bilgiyi sindirme (assimilation) ve yararlanma özelliklerini belirlediğine, öğrenme becerilerinin ailede işlendiğine ve okula yönelik ilgi ve değerlerin kazandırıldığına inanılmaktadır-Bloom, 1976; Glaser, 1977; Hess ve Shipman, 1965,1967; Miller, 1970-.

Ailenin çocuk üzerindeki etkileri üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Eğitimin kişiler üzerindeki etkisi, katkıları üzerine de pek çok araştırma vardır. Ancak eğitimin kişilere "anne-baba" olarak kazandırdıkları ve bunun çocuklara nasıl yansıdığına ilişkin pek fazla araştırma yapılmamıştır. LAOSA (1982,s:791-827), özellikle ebeveyn-çocuk-eğitim etkileşiminin araştırılmasına yönelik bir hipotez ve bir model geliştiriyor. Laosa'ya göre, öğrenim kişilerin anne-baba olarak ne yapmaları, nasıl davranmaları gerektiğini de belirler.

Bu nedenle, ebeveynin eğitim seviyesi çocuğuyla olan etkileşimini, bu da çocuğun özel bilişsel beceriler, kişisel özellikler ve öğrenme stratejileri geliştirmesini etkileyecektir.

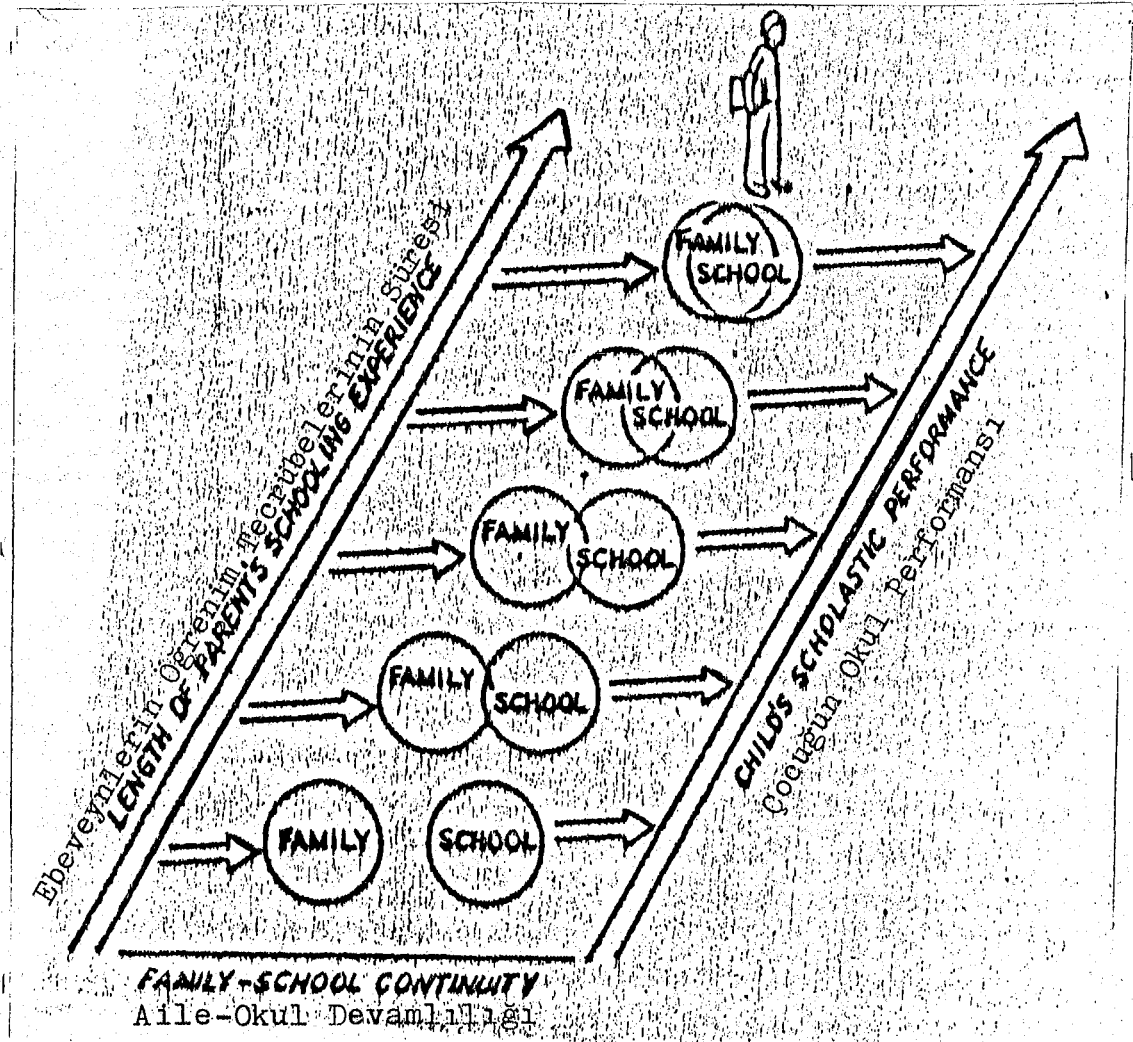
LAOSA'nın bu kuramsal modeli, Şekil-1' de sunulmaktadır.



(Laosa, 1982, s:793)

Şekil-1

Üç kuramsal model (Model A ve B alışlagelmiş kavramsal yaklaşımlar modelidir. Bu modeller, ya (A)'da olduğu gibi öğrenimi, (öğrenci veya ebeveynlerinin) kişinin bilişsel gelişmesindeki etkileri, ya da (B)'de olduğu gibi ev içindeki çevresel tarzın, aile içi etkileşimin çocuğun gelişmesine etkileri üzerinde odaklaşmıştır. Model C, alışlagelmiş bu yaklaşımların birleştirilip, geliştirilmiş ve yeniden düzenlenmiş şeklidir. Bu modelde aile etkileşimi, ebeveyn öğrenimi ile çocuğun özel bilişsel beceriler, öğrenme stratejileri ve şahsiyet özellikleri arasına giren bir değişken olarak sunulmaktadır.)



(Laosa, 1982, s:800)

Şekil-2

Öğrenim, aile etkileşim kalıpları ve okul performansını birbirine bağlayan hipotezin sembolik tasviri.

Laosa'nın ebeveyn-çocuk-eğitim etkileşimi hipotezine göre aile ve okul arasında bir tutarlılık, devamlılık olması halinde öğretme ve öğrenme daha etkin ve başarılı olacaktır. Bu hipoteze göre, her ailede ebeveyn ve çocuklarının birbirlerini anlayabilecekleri bir ilişki sistemi geliştirilmiştir. Bu sistem, öğrenme ve öğretme durumlarını da kapsayan bir niteliğe sahiptir. "Eğer ailenin geliştirdiği bu ilişkiel sistem ile okul çok farklılık gösteriyorlarsa, öğretmenler öğrencinin de katılıp, paylaşabileceği, cazip bir öğretme-öğrenme süreci hazırlamakta başarılı olamayacaklardır " (Laosa, 1982, s:800).

Laosa, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaptığı bu araştırmada, özellikle öğrenim seviyelerinin farklılıklar göstermesi nedeniyle Chicano (Meksikalı-Amerikalı) aileleri denek grubu olarak seçmiştir. Öğrenim sürecinin, aile ve çocuk üzerinde ne derece güçlü, yaygın ve kalıcı etkileri olduğunu araştıran Laosa, bu etkinin diğer tüm yaşantılardan (experience) çok daha önemli olduğunu ileri sürmüştür. Öğrenim sürecini belirlemede okulda geçen her yılın ölçü kriteri olarak alındığı araştırmada, çok daha iyi ve yüksek öğrenim görmüş anne-babaların çocuklarının okulda daha başarılı oldukları sonucu çıkmış. Laosa'ya göre, bu çocukların daha başarılı olmasının nedeni ev ortamları ile okul ortamı arasındaki benzerlik olabilir. Anne babası iyi öğrenim görmüş olan çocuklar, okulda karşılaştıkları öğrenme-öğretme ve takdir (pekiştirme) tarzını yadırgamamaktadırlar, çünkü bu ortam onların evde alışmış oldukları ortamdaki çok farklı değildir. Tersine düşünersek, düşük öğrenim sürecine sahip anne-babaların çocuklarının okul başarısızlığının nedeni, okuldaki ortamın, öğrenme-öğretme ve takdir tarzının, evde bulunmamasıdır. Pek çok şeyi yaşayarak öğrenebildiğimize göre, bu sonuçlar şaşırtıcı değildir.

Yetişkinlerin eğitimi ile çocukların eğitimi arasında bir ilişki varsa, bu neden kaynaklanmaktadır?

Çevremizde olup bitenleri algılamamız, dünyayı tanı-mada farklı yaklaşımlar, düşündüğümüz ve yaptığımız hemen herşey öğrenme ile sıkı sıkıya bağlantılıdır. Belli bir dili konuşur

hale gelmemiz alışkanlıklar ve tutumlar kazanmamız, belirli kişilik özellikleri göstermemizin temelinde "öğrenme" vardır.

Hilgard'a göre "öğrenme, karşılaşılan yeni bir durumun (situation) sonucu olarak eski bir etkinliğin (activity) değiştirilmesi veya yeni bir etkinliğin ortaya çıkması halidir (1962,s:252).

Gelişim dönemi içinde her kişi, etrafındaki kuvvetler tarafından (anne-baba,arkadaş, okul, öğretmen vb.) kimi konulara karşı belirli tutumlar edinmek üzere eğitilmekte, hazırlanmakta ve adeta bu gibi belirli tepkileri göstermeye farkına varmaksızın alıştırmaktadır. Tüm anne-babalar, "çocuklarının ne görüp duyacaklarını ve bu bilgiyi nasıl yorumlayacaklarını bir ölçüye kadar etkiler ve kontrol ederler, aynı zamanda çocuğa neyi duymak ve görmek gerektiğini de öğretirler. Anne babalar çocuğun edindiği bilgileri kontrol ederek, çocuğa ait inanç ve tutumları belirleyebilirler. Hatta, anne-babanın çocuğun bilgiye ulaşmasındaki kontrolü, çocuğun yeni bilgilere, ve genelde topluma karşı yönlendirilmesinde oldukça etkili olacaktır" (Krech, Crutchfield, Livson, 1974,s:762).

Anne-baba çocuğun sadece bir takım davranış alışkanlıkları ve belirli bazı tutumlar öğrenmesini sağlamakla kalmaz, onun davranışına yön verecek güdülere de hazırlayabilir. Bilerek ya da bilmeyerek, pek çok anne-baba çocuklarını çeşitli

konularda güdülemekte, diledikleri doğrultuda harekete geçirmektedirler.

Güdü," 'motive' latince bir kelime olan 'movere' den alınmıştır. Mânası, hareket ettirmek, kıpırdatmak, harekete geçirmek demektir " (Pars ve diğerleri, 1955,s:131).

Güdülerin kaynağı ihtiyaçlardır. İhtiyaç ise organizmadaki herhangi bir eksiklik ya da yokluktan doğar ve kendini giderilmesi gereken bir "gerilim" olarak hissettirir. Bu gerilim, organizmayı harekete iten bir güç yaratır. Buna psikolojide "itki" (drive) adı verilir. "İtki fizyolojik ihtiyaçtan kaynaklanan bir hal (state) olabileceği gibi, bir amaca, hedefa yönelik genel bir istek de olabilir "(Wittig,1977,s:106). Organizmayı belli bir davranışa götüren, yöneltten, harekete geçiren itkiler ise güdü (motive) olarak isimlendirilirler. Anne ve öğretmenler davranışı etkilemek istedikleri için güdülerle yakından ilgilidirler.

Açlık, susuzluk vb. fizyolojik ihtiyaçların doğuştan olmasına karşılık, diğer kimi ihtiyaçlar bir öğrenme sonucudur, ve bunlara öğrenilmiş güdüler (learned motives) ya da sosyal güdüler denir. Örneğin: okulda başarılı olma ihtiyacı, doğuştan değil, sonradan kazanılmış ihtiyaçlardandır. Bu tür ihtiyaçlar, güdülenme (motivation) sonucu ortaya çıkarlar.

Güdülenme (motivation) ise "kişinin eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ya da dış bir (dürtümün) itkinin etkisi ile eyleme geçmesi, canlıda eyleme ya da öğrenmeye geçme isteği" olarak tanımlanmaktadır (Enç, 1974, s:85). Güdülenme kısaca "organizma etkinliklerinin temelinde enerji yaratan ve götüren süreçler"(Sandström,1982,s:100)olarak da tanımlanabilir.

Okul, öğretim ortamında hakim olan güdü, başarıdır. Ausubel,Robinson (1969,s:357-358) başarı güdüsünün gerisinde bulunan itkileri şu şekilde sınıflandırıyorlar: a) Bilişsel (cognitive):bilmeye, öğrenmeye yönelik, b) Benliği güçlendirici (ego-enhancement):kazanılmış ya da kazanılacak düzey ve kendine güvene yönelik, c) İntisab etme, mensubiyet (Affiliation): çevrenin, sevilen, benimsenen kişilerin kabul ve onayına yönelik.

"Eğer yetişkinler, eğitimin, yetişkinlikteki müstakbel güven ve başarı için lüzumlu olduğuna yaygın bir şekilde inanırlarsa, öğrenciler de bu aynı inanca sahip olacaklar ve bu yolda motive olacaklardır "(Pressey ve Robinson,1959,s:374).

Anne babanın tutum ve beklentileri, çocuklarını bu dönemde kolaylıkla belli davranışlara yöneltebilir, güdüleyebilir, hatta çocuğun ilerdeki kimi tutum ve davranışlarında da etkileri görülebilir.

Güdüler davranışlara yön verdiğiine göre, çalışma alışkanlıklarının başarı güdüsüyle ilişkili olacağı beklenir; ve bu güdünün öğrenmeyle kazanılması öğrenmenin yaşantıdaki önemli rolünü vurgular.

Çalışma alışkanlığının olması veya olmaması, tertipli veya dağınık olunması gibi örnekler ve daha pek çokları, davranışları alışkanlık geliştirme olarak yorumlayan psikologlarca, pekiştirme prensibi ile açıklanmaktadır. Pekiştirmeden bahsedebilmek için, davranışta bir değişiklik olması gerekir. Pekiştirme için gerekli olan pekiştireçler kişiden kişiye, hatta aynı kişi için bile, zaman ve duruma bağlı olarak değişiklikler gösterebilir. Bir söz, duygular, ilişkiler kimi eylemler ya da tavırlar (vb.), pekiştireç olabilirler. Ancak, Roberts'ın (1975,s:133) da belirttiği gibi "pekiştirme ile ödül sözcükleri arasında bir benzerlik vardır". Pek çoğu edimsel(fiilî) olan davranışlarımızdan hangisi ödülle sonuçlanmışsa, etkilenme sonucu o öğrenilmiştir. Özellikle çocuklukta etkinliği en belirgin olan edimsel şartlama yolu ile, aktif olarak öğrenilir ve ortaya çıkan davranışın aldığı pekiştireçler (ödül veya ceza olabilir) kişinin davranışlarını şekillendirir. Krech ve diğerlerinin (1974, s:360) de belirttikleri gibi, çevresel bir nedene bağlı olarak meydana gelen davranış değişikliği ile öğrenme, en basit şekli ile bir alışkanlık geliştirmedir (habituation).

Çalışma alışkanlıkları, öğrencinin başarısını etkileyen etmenlerden biri ve çalışmanın "çocuklukta kazanılması

gerekli bir tutum ve davranış biçimi" (Köknel, 1981,s:116) olması nedeniyle, eğitime karşı tutumdan soyutlanamaz. Eğitime, öğrenmeye karşı olumlu tutum, çalışma davranışını geliştirici, kuvvetlendirici rol oynar. Anne-babanın çalışmayı bir erdem kabul etmesi, çalışan çocuklarının başarılarını ödüllendirmesi, çocuğun çalışma alışkanlığı geliştirmesini kolaylaştırır ve destekler.

Tutumların gelişmesinde aile, çocukları için oldukça önemli ve etkili bir kaynaktır. Anne-babanın : a) kendi tutumları, b) çocuklarına belli biçimlerde mukabelede bulunarak verdikleri pekiştirmeler tutumların gelişmesinde önemli bir rol oynar.

Hovland öğrenme kuramından hareket ederek tutum oluşma sürecini şöyle açıklamaktadır: "Birey, tutum konularına ilişkin duygu ve bilişleri, ilişkilendirme, pekiştirme, taklit ve bilgi aktarımı gibi öğrenme süreçleri ile öğrenir (Baysal, 1980,s:41) .

Tutumlar olumlu ya da olumsuz olabilirler. En kısa tanımıyla "...tutum, davranışsal sonuçları olan bir hoşlanma ya da hoşlanmamadır" (Krech ve diğerleri,1974,s:757). Daha açık bir ifadeyle, tutum bir davranış değil, davranışın ön koşuludur. İnsanların öğrenmeye karşı tutumları, yani öğrenmekten, okuldan, öğretmenden hoşlanma ya da hoşlanmaması, öğrenmeyi isteyip-istememesine neden olabilir. Öğrenmekten hoşlanan kişi bu davranışı sürdürecektir, hoşlanmayan kişi ise

öğrenmek istemeyecektir, karşı koyacaktır.

Psikologlara göre her tutumun bilişsel (cognitive) duygusal (affective) ve davranışsal (conative)* unsurları vardır. Bu unsurlar arasında "iç tutarlılık" olduğu varsayılmaktadır. (Kağıtçıbaşı, 1983, s:87; Baysal, 1980,s:13 ; Reich, Adcock,s:29). Buna göre insanın bir konu hakkındaki bildikleri olumluluk taşıyorsa, o konuyla ilgili duyguları da olumlu olacak ve bunu olumlu sözler veya olumlu davranışlarla ortaya koymaya hazır olacaktır. Eğer bildikleri olumsuzsa, duygu ve davranışları da olumsuzluğa meyledecektir.

Reich, Adcock'un (1976, s:29) belirttiklerine göre, yapılan araştırmalar da, bu unsurlar arasındaki ilişkilerin yüksek olduğunu göstermiştir.

Çocukluk yıllarında öğretmen ya da okula karşı geliştirilen olumsuz tutum, uzun yıllar etkisini gösterebilir. Okula ve öğretmene karşı edindiği olumsuz bilgilerin (bilişsel unsur) duygulara yansımaları (duygusal unsur) çocuğun okul davranışını etkileyerek çalışma ve başarı için göstermesi gerekli çabayı engelleyebilir.

* conation: şuurlu çabaların ve her arzu(desire), dürtü(impulse) ve hoşlanmamayı(aversion) içine alan etkinliklerin (activity) esası (element)
conative: "conation" a ait (Standart Dictionary of the English Language, 1970, s:269-270)

Tutumların temelinde: 1) objektif bilgiler (tecrübelerle öğrenilenler) ve 2) subjektif kanaatler (kişinin kendisinin veya başkasının) değerlendirmeleri bulunur. Bazen kanaata dayanan tutumlar, gerçeğe dayananlardan daha şiddetli olabilirler. Kanaatlerin etkisi, aşağıda verilen "öğretmene karşı tutum" araştırmasında oldukça belirgindir.

Öğrencilerin öğretmenlerine karşı tutumu ve karşılıklı iletişimleri, öğrenmeyi etkilediği ve sınıf havasını belirleyici etkenlerden olduğu için çok önemlidir. Öğrencilerin daha önceki yaşantılarının, tutum geliştirmedeki önemini biliyoruz. Öğrencilerin ön yargılı tutumunun, öğretmeni nasıl etkilediğini gösteren bu ilginç deney Herrell (1971) tarafından yapılmıştır. "Bir liseye konuk bir öğretmen ders vermek için çağrılır, kendisine belli bir konuyu iki ayrı sınıfta anlatması söylenir. Birinci sınıfa, gelecek konuk öğretmenin çok sıcak ve sevecen bir insan olduğu duyurulur. İkinci sınıfa ise kasıtlı olarak aynı öğretmenin soğuk ve sert bir kişi olduğu haberi yayılır. Her iki sınıfta da işlenen ders banda alınır, bu iki konuşma başka bir sınıf öğrencilerine dinletilerek öğretmenin soğuk bir kişi olduğu aşılana sınıftaki dersin soğuk ve yavan olduğu, öteki sınıftaki dersin ise daha ilginç ve başarılı olduğu sonucuna varılmıştır " (Yörüköglü, 1985,s:165). Konuk öğretmen, böyle bir deneyin varlığından habersiz olarak derse girmiş, her iki sınıfta da aynı dersi (konuyu)işlemiştir. Öğretmenin başarısındaki bu değişiklik nereden kaynaklanmaktadır ? Sınıf bir etkileşim-ileti-

şim ortamı olduğuna göre, öğrencilerin şartlanmış, ön yargılı tutumu, öğretmenin başarısı üzerinde etkili olmuştur.

Tutumları, lâıyikiyle anlayabilmek için heyecansal, eğitsel, sosyo-ekonomik ve kültürel menşelerinin incelenmesi gerekir. Okula karşı tutuma ilişkin ilk araştırmada sosyo-ekonomik, ikinci araştırmada ise hem sosyo-ekonomik, hem de kültürel faktörlerin etkileri incelenmektedir.

Tutulmlara ilişkin bir araştırma da, John K. Coster (1959)'ın, yüksek, orta ve az gelirli aile çocukları olan 878 lise öğrencisinin okula karşı tutumları üzerinedir. Araştırmanın sonucu, "gelir seviyeleri en yüksek olan aile çocuklarının okula karşı en olumlu tutumları, gelir seviyeleri en düşük olan aile çocuklarının da en elverişsiz ve olumsuz tutumlara haiz buldukları gerçeğini gayet belirli bir şekilde ortaya koymuştu. Orta gelirli aile çocuklarının tutumları bu iki nihai noktanın arasında bulunan derecelerde yer almıştı. (Ersin, 1981, cilt II, s:82).

Divanian (1970) tarafından yapılan kültürler arası bir araştırmada, İstanbul'daki resmi, özel, yabancı ve askeri 9 lisede okuyan 512 son sınıf öğrencisi ile, Kaliforniya'da koleje giden 395 ilk sınıf öğrencileri denek grubunu oluşturmaktadır. Bu çalışmada okula-öğretmene karşı tutum incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Türk gençleri için eğitim, hayatlarının önemli bir parçası gibidir. Türk öğrenci-

lerinin çoğunluğu (%91'i) okullarıyla gurur duymakta ve eğitime büyük değer vermektedirler. Bu araştırmaya göre Türk öğrencileri, öğretmenlerin yetenekli, adil ve nazik olmaları halinde Amerikalı öğrencilere nazaran daha olumlu bir tutum takınmaktadırlar. Amerikalılara kıyasla, öğretmenlerin öğrencinin iyiliği için çalıştığı ve öğrencileri anladıkları inancı Türk öğrencilerde daha fazladır. Düşük SES^{*}'e sahip Amerikalı öğrencilerin tutumları, yüksek SES'e sahip olanlara kıyasla daha olumsuz iken, düşük SES'e sahip Türk öğrencilerin öğretmenlere karşı tutumları ve saygıları yüksek SES'tekilere kıyasla daha fazla bulunmuştur. Her iki kültürde de kız ve erkek öğrencilerin cevaplarında çarpıcı farklılıklar ortaya çıkmamıştır. Wild'in (1979, s:13-14) belirttiğine göre buna benzer bulgular Anastasiadis, Yüksel ve Tokay (1977) in değişik sosyo-ekonomik seviyelerden gelen lise öğrencileri ile yaptıkları tutum araştırmasında da yer almaktadır.

İyi çalışma alışkanlıkları ve tutumlarının eğitimin gerçekleştirilmesinde ve başarısındaki önemine açıklık getirmek gerekir. Çocuklarımıza nasıl çalışmalarını gerektiğini öğreterek, onların zaman ve yeteneklerinden daha fazla yararlanmalarını sağlayabiliriz. Çalışma alışkanlık ve tutumlarının geliştirilmesi ile öğrenciler potansiyellerini en iyi şekilde değerlendirebilirler. Öğretimden yararlanma ve başarı oranları arttırılarak eğitimin hedeflenen amaçlarına daha

*SES - sosyo ekonomik seviye

kolay, daha etkin ve daha gerçekçi olarak ulaşılabilir. Çünkü, "Eğitim ve öğretim amaçları ile öğrencilerin tutumları, normları ve değerleri arasındaki çelişkiler, öğrenme ve başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir"(Ünal, 1981, s:2).

Tutum konuları içine, bireyin yaşamında anlamlı olan durumlar, kişiler, kurumlar veya buna benzer uyarıcılar girer. Tutumlar, davranışın görülmediği, sakin dönemlerde bile vardır. "Tutumlar, güdülerden daha genel, kapsamlı ve süreklidir" (Güvenç, 1976, s:28).

Kathovsky, Preston, Crandall (1964), "ana babaların kendi başarılarına karşı takındıkları değerlendirici tutum ve beklentilerin aynılarını çocuklarına uygulamakta olduklarına " (Heckhausen, 1967,s:154) dikkati çekmişlerdir. Köknel'in kırsal bölgelerdeki eğitime karşı tutuma ilişkin kanısı Kathovsky ve arkadaşlarını destekler görünmekte : "...kırsal bölgelerde egemen olan geleneksel düzenle, eğitimin ve öğrenimin getirdiği gerçekleri kolay, çatışmasız ve çekişmesiz aktaracak yöntemler de saptanmış olmadığından okulun getirdikleri çoğunlukla yaşlı kuşaklara ters düşmekte, onların etkisi altında olan çocuk ve gençler de okula karşı yabancı kalmaktadırlar " (1981,s:80).

"Çeşitli ülkelerde yapılan araştırmalar, baba mesleği, ana-babanın eğitim durumu, gelir düzeyi gibi göstergelerle belirlenen ailenin sosyo-ekonomik statüsü ile zorunlu öğretim

ötesinde öğrenime devam, ve okuldaki başarı arasında olumlu bağlantı bulunduğunu ortaya koymuştur (Oğuzkan,1977). Başka bir deyişle, baba mesleği, eğitim durumu ve gelir düzeyi bakımından avantajlı ailelerden gelen çocuklar, genellikle daha uzun süreli ve başarılı bir öğrenime adaydırlar. Bazı Avrupa ülkelerinde yüksek mesleklere sahip bir kimsenin çocuğu, vasıfsız bir işçi çocuğuna göre 30 defa daha fazla ortaöğretim kurumlarına girme şansına sahiptir (Adams, 1971). Yüksek öğrenime girişte de ailenin sosyo-ekonomik statüsü rol oynamaktadır (Husen, 1972) " (Oğuzkan ,Âdem, 1981,s:78).

Saran'ın "Üniversite Gençliği" araştırmasında (1975) da, Türkiye nüfusu içinde erkeklerin ve kadınların okuma-yazma bilme oranları ile çeşitli fakültelerde okuyan öğrencilerin ebeveynlerinin okur-yazar olma yüzdeleri karşılaştırılmış ve çok farklı olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin ebeveynleri, Türkiye nüfusunun kadın ve erkeklerinden daha büyük bir yüzde ile okur-yazardırlar. Ancak, öğrencileri ailesi yanında kalanlar ve ailesi dışında ikâmet edenler olarak gruplara ayırınca, ebeveynlerin tahsil yönünden de farklar gösterdiği görülmüştür. Ebeveyn tahsil yüzdelerinin düştüğü gruplar, hemen her fakültede ailesi dışında ikâmet eden öğrencilerdendir. Araştırmanın bir diğer bulgusu da, babaların annelere kıyasla daha büyük bir yüzde ile tahsilli olduklarıdır. Babalar büyük bir oranla orta-lise, anneler ise büyük bir oranla ilkokul mezunudurlar.

Bir başka çalışmada da yüksek öğretimdeki öğrencilerin

aile durumlarının araştırılması da anlamlı bulgular vermiştir. "Yüksek öğrenim gören gençlerin velilerinin %60'ı lise ve yüksek öğrenim görmüştür (%37 yüksek öğrenimli, %23 lise öğrenimli). Başka bir deyişle toplum içinde nüfusun %8'ini oluşturan yüksek öğrenim görmüş ana babaların çocukları, yüksek öğretimdeki öğrencilerin %60'ını oluşturmaktadır." (Yörük-oğlu, 1984, s:109-110).

Yabancı dille öğretim yapan resmi ve özel okullara giriş sınavları da, bu mekanizmanın geniş ölçüde sosyo-ekonomik bakımından avantajlı ailelerin çocukları lehine işlediğini göstermektedir." ...Mihçioğlu, 1969, ÜSYM,1978, ÜSYM,1969.." (Oğuzkan, Adem, 1981,s:79) tarafından gerçekleştirilen üniversite araştırmaları gibi. "Bir süreden beri, yabancı özel okullarla, yabancı dilde öğretim yapan resmi okullara giriş için yapılan sınavların da benzer sonuçlar vermekte olduğu tahmin edilebilir" (Oğuzkan, Adem, 1981,s:79).

Kagan ve Moss'un,1962, araştırmaları da "çocuklardaki başarıya doğru güdülenmiş davranışın (achievement motivated behavior), anababaların (özellikle babanın) eğitim seviyesi ile doğru orantılı (positively correlated) olduğuna " (Heckhausen, s:160) dikkati çekmektedir.

Ebeveynlerin eğitim seviyesinin çocuk üzerindeki etkisi hususunda verilen bilgiler ve yapılan araştırmaları kısaca özetleyecek olursak ; çocuğun ilk öğrenme ortamı ailedir ve aile çocuğun dil ve düşünce gelişiminde, tutum ve alışkanlıklar

edinmesinde oldukça etkilidir. Anne-babanın okur-yazarlığı, eğitim ve kültür seviyeleri, sosyo-ekonomik statüsü çocuklarda çeşitli ihtiyaçların doğma ve gelişmesinde oldukça etkilidir. Anne-baba çocuğun bir takım davranış alışkanlıkları ve belirli bazı tutumlar öğrenmesini sağlamakla kalmaz, onun davranışlarına yön verecek güdüleri de hazırlar. Anne babanın tutum ve beklentileri çocuklarını kolaylıkla belli davranışlara yöneltebilir, güdüleyebilir, hatta çocuğun ilerdeki kimi tutum ve davranışlarında da etkileri görülebilir.

Tüm bu bilgiler araştırmanın konusu olan "Anne-babanın eğitim seviyesi ile öğrencinin çalışma alışkanlıkları, ve eğitim ve öğretmene karşı tutumları arasında bir ilişki var mıdır?" sorusunu akla getirmiştir.

Konuyla ilgili araştırma yaparken, Ute Wild'ın (1979) Boğaziçi Üniversitesi yüksek lisans tezinde yer alan "Brown-Holtzman Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi (The Survey of Study Habits and Attitudes) " araştırma için uygun bulunmuştur. Ancak, anket bu şekliyle uygulanmamış, yöntem bölümünde de belirtilen bazı değişiklikler yapılmıştır.

BROWN-HOLTZMAN ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI VE TUTUMLARI ANKETİ*

Brown-Holtzman'ın Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi (The Survey of Study Habits and Attitudes) Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilerin çeşitli boyutlardaki çalışma davranışlarını ölçmek üzere geliştirilmiş 100 maddelik bir ankettir. Böyle bir anketin geliştirilmesindeki amaç, okula ve öğretmene karşı olumsuz tutum gösteren öğrencileri belirlemek ve onlara yardım etmektir. Anket sorularının değerlendirilmesinde : nadiren, bazen, sık sık, genellikle, hemen hemen her zaman ifadelerinden oluşan beş basamaklı değerlendirme ölçeği kullanılmaktadır.

Anket temelde dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şunlardır:

1. Gecikmenin Önlenmesi Ölçeği (Delay Avoidance Scale): Öğrencilerin kendilerine verilen ödevleri zamanında yapıp yapmadıklarının bir ölçütüdür denebilir.
2. Çalışma Metodları Ölçeği (Work Methods Scale) : Etkin çalışma yöntemlerinin kullanımı kastedilmektedir.
3. Öğretmenin Onaylanması Ölçeği (Teacher Approval Scale) : Öğrencilerin öğretmene ve ders. içi etkinliklere yönelik tutumlarını belirlemeye yöneliktir.

*Anketle ilgili bilgilerin hemen hemen tümü (Wild, 1979, s:18-31)'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

4. Eğitimin Kabulü Ölçeği (Education Acceptance Scale) : Eğitimin amaç ve gereklerinin öğrenciler tarafından ne ölçüde dikkate alındığının bir ölçütü olarak düşünülmektedir.

Bu ölçeklerden "Gecikmenin Önlenmesi" ve "Çalışma Metodları" birleştirilerek elde edilen toplam puanın ayrı bir boyutu temsil ettiği düşünülmüş ve bu boyuta "Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği" adı verilmiştir. Böylece yukarıda belirtilen dört boyut beşe çıkarılmıştır. Aynı birleştirme işlemi "Eğitimin Kabulü" ve "Öğretmenin Onaylanması" boyutları için de yapılmış, elde edilen toplam puanın ayrı bir boyutu temsil ettiği düşüncesiyle buna da "Çalışma Tutumları Ölçeği" adı verilmiş ve boyut sayısı altıya çıkarılmıştır.

Anketin tümünden elde edilen toplam puanın ise Çalışmaya Yönelim (Study Orientation) olarak tanımlanan ayrı bir boyutu temsil ettiği düşünülmektedir.

Boyut sayısı altıya ayrılmakla beraber, bu boyutlar altında yer alan maddelerin gruplanması ve puanlanması oldukça karmaşık bir durum arz etmektedir. Şöyle ki, belli bir boyuta dahil edilen belli bir madde, başka boyutların maddesi olarak da gösterilmiştir. Örneğin: 1) Çalışma Alışkanlıklarında yer alan "ödev-vazife takdiri (task orientation)" alt boyutunda, "öğrencilerin öğretmenlerini, derslerini sevip-sevmemeleri onların çalışma davranışlarını engelleyici-bozucu olamaz" düşüncesiyle, Öğretmenin Onayı ve Eğitimin Kabulünden

bazı maddeler değerlendirmeye dahil edilmiştir. 2) Çalışma Tutumları Ölçeğinde kimi belirleyiciler:

a) Gecikmeyi Önleme, ve

b) Öğretmenin Onaylanması ölçeklerinden alınmıştır (sıkıcı sınıflar, öğretmen ve sınıfın sevilip, sevilmemesi, sınıf içi kurallar, etkileşim gibi).

Bu karmaşıklıklardan dolayı bu anket araştırmamızda yeniden gözden geçirilerek üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Yapılan işlemler yöntem kısmında etraflıca belirtilmiştir.

Anket, Amerikalı öğrencilerin çalışma becerileri, çalışmaya güdülenmelerini, akademik başarı ve okula-öğretmene karşı tutumlarını yansıtacak maddelerden oluşturulmuştur. "Brown ve Holtzman'a göre (1955), güdülenme ve tutumlara yönelik pek çok madde bulunan böyle bir envanter, (güdü ve tutumların etkilerini hesaba katmayan) çalışma-becerileri envanterlerinden üstün olacaktır. Brown ve Holtzman'a göre (1967), Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi'nin (ÇATA), "akademik başarıyı belirlemedeki katkıları özellikle, akademik başarıyı etkileyen ancak okula eğilim testleriyle ölçülemeyen bilişsel olmayan faktörleri ölçebilmesi ile olmuştur" (Wild, 1979, s:19).

ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI VE TUTUMLARI ANKETİ (ÇATA)
GEÇERLİLİK ARAŞTIRMALARI

Amerika Birleşik Devletleri'nde 11.218 orta ve lise öğrencisi üzerinde yapılan çeşitli uygulamalarla testin geçerliliği araştırılmıştır. Bu çalışmalarda, lise öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumlarını ölçmek amacıyla, "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi" nin üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olan asıl ölçme aracından çok az farklılık gösteren bir tipi (Form H) kullanılmıştır.

Morris (1961), ÇATA ile akademik performans ve öğretmen değerlendirmelerinin karşılaştırmalı araştırmasını yapmıştır. Öğretmenleri tarafından A-B olan başarılı öğrenciler ve D-E alan az başarılı ve başarısız öğrenciler olarak belirlenen öğrencilerin, Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi'nden elde ettikleri puanlar ile öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmeler arasında bir ilişki bulmuştur. A-B alan öğrencilerin ÇATA puanları D-E alan öğrencilerden daha yüksektir.

Brown ve Holtzman'ın yapılan bazı çalışmaları inceleyerek elde ettikleri verilere (data) göre (1967) ÇATA ile öğrenci not ortalamaları arasındaki korelasyon ortalaması .36 olarak bulunmuştur. Ancak, daha fazla öğrenci ile yapılan uygulamalarda Holtzman ve Brown'ın (1968) bulguları korelasyonun daha yükseldiğini ve ,ortalama .49 civarında bulunduğunu göstermiştir.

Brown ve Holtzman'ın 1956'da yaptıkları uzunlamasına (follow-up) bir araştırmada deneklerin lisede ölçülen "çalışma alışkanlıkları ve tutumları" anketinden aldıkları puanlar ile aynı deneklerin üniversite notları arasında bağlantı olup olmadığı araştırılmıştır. Seksen bir erkek ve altmış iki kız lise öğrencisi üzerinde yapılan bu çalışma, lisedeki ÇATA puanları ile üniversite notları arasında önemli bir ilişki olduğunu (.50 erkek öğrenciler için, .44 kız öğrenciler için) göstermiştir.

Popham ve Moore (1960) yaptıkları bir araştırmaya dayanarak 287 son sınıf öğrencisinin notları ile ÇATA puanları arasındaki ilişkinin, manidar ve yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, ÇATA'nın gerçekte öğrencinin akademik başarısıyla ilişkili olan zihni eğilimlerini ölçmenin yanı sıra daha fazla bir şeyler de ölçtüğü kanısına varılmıştır.

Goldfried ve d'Zurilla tarafından gözden geçirilen bir çalışmada, Brown ve Dubois (1964), ÇATA puanları ile mühendislik öğrencilerinin notları arasında önemli bir korelasyon elde etmişler ancak fen ve humaniter (beşeri) bilimlerdeki öğrencilerde benzer sonuçlar elde edememişlerdir.

İngiltere'de, Gibbons ve Savage 1965'de yaptıkları bir araştırma ile (child, 1970) bir eğitim fakültesinde (college of education), ÇATA ile eğitim final sınavı notları arasında hiç bir ilişki bulamamışlardır.

Brown ve Haslam'ın (1968) belirttiklerine göre, lise öğrencileri için düzenlenen çalışma alışkanlıklarını geliştirme eğitimi programı sonucunda, bu öğrencilerin hem ders notları, hem de ÇATA puanları artmıştır.

Wen ve Liu (1976) , 43 lise son sınıf kız öğrencilerinin derslerine ait sınav notları ile her ÇATA boyutu arasında ortadan-yükseğe değişen ilişki katsayıları bulmuşlardır. Ancak 37 erkek öğrencinin denekleri oluşturduğu bir örnekte aynı ilişkilerin elde edilememesi dikkati çekmiştir, çünkü aynı dersin sınav notlarındaki başarı açısından her iki grup arasında bir fark yoktur.

Goldfried ve d'Zurilla(1973) ÇATA'nın geçerliliğini genellikle kullanılan genel not ortalaması yerine etkin çalışma davranışını daha açıkça yansıtan değerlendirme kriterleriyle test etmişlerdir. Akademik başarılarıyla ilgili olarak öğrencilerin kendi değerlendirmeleri ile arkadaşlarının değerlendirmelerinin kullanıldığı bu çalışmada geçerlilik katsayısı (coefficients), not kriterine kıyasla daha yüksek ve anlamlı bulgular vermiştir. Deneklerin arkadaşları ve kendi değerlendirmelerinin çalışma alışkanlıkları ile olan ilişkisi (.51), çalışma tutumlarına kıyasla(.33) daha yüksek çıkmıştır. Goldfried ve d'Zurilla bu araştırmalarında ÇATA ile not ortalamaları arasında mânidar bir ilişki bulamamışlardır.

Zimmerman, Goldston ve Gadzella (1978), 85'i yüksek, 58'i düşük zihinsel yeteneğe sahip son sınıf öğrencilerinin denek grubu olarak kullanıldığı bir çalışma ile çalışma alışkanlıklarıyla bir dönemlik genel not ortalaması arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma alışkanlıklarının ÇATA ile ölçüldüğü çalışmada, zihinsel yetenekleri yüksek olan grupta 2 öğrenci hariç hemen hepsinin ÇATA puanları not ortalamaları ile olumlu ilişkiler verirken düşük gruptan yalnızca ikisinin not ortalaması ile ÇATA puanları arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Zihinsel yetenekleri bakımından düşük bulunan öğrencilerin çalışma becerilerini geliştirici bir kurstan yararlanabilecekleri düşünülmüştür. (Psychological Abstracts, 1978, v.59, no.11023).

Garcia ve Whigham (1958) üniversitede yaptıkları bir araştırmada, ÇATA ile zekâ arasında oldukça düşük bir ilişki bulmuşlardır. 509 öğrencinin katıldığı araştırmada, ÇATA ile zekâ arasındaki ilişki .11'den .20'ye değişen değerlerdedir. Freshman Not ortalaması ile bulunan ilişki ise $r:.25$ 'dir. Garcia ve Whigham, ÇATA'nın bir süre üniversite tecrübesi edindikten sonra öğrencilere uygulanması durumunda ilişki katsayısının biraz daha yükseldiğini belirtmişlerdir.

ÇATA'nın yararlılığını araştırmak üzere bir üniversite okuma programında yapılan iki araştırmada da, birbirine zıt sonuçlar elde edilmiştir. Chansky ve Bregman (1957) nin belirttiklerine göre ÇATA puanları, kelime haznesi ve okuduğunu anlamadaki gelişmeleri araştırılan diğer bütün değişken-

lerden (çalışma alışkanlıkları vb. gibi) daha iyi kestirebilmiştir. Çünkü ÇATA yalnızca bir çalışma alışkanlıkları ölçeği değil, bir öğrenme motivasyonu ölçeğidir de.

Diğer taraftan, Ahman ve Glock'un (1957) ziraat fakültelerinde okuyan ilk sınıf öğrencilerinden 81 erkek öğrencinin denek grubunu oluşturduğu çalışmada, ÇATA ile ilk yarıyıl not ortalaması arasındaki ilişki hemen hemen sıfır idi. Bu durum aynı deneklerin ÇATA puanları ile lise not ortalaması arasındaki ilişki için de geçerliydi. Bu sonuçlar anketi geliştiren Brown-Holtzman'ın çeşitli çalışmalarda elde ettikleri sonuçlarla (Brown ve Holtzman, 1954,1955,1956,1957,1967, 1968) taban tabana zıt çıkmıştır.

Sonuçta, ÇATA'nın akademik uyuma yönelik rehberlik çalışmaları için kullanımı sistematik olarak araştırılmış ve hem çalışma davranışı hem de not ortalamasındaki gelişmeler etkili bir test olduğunu göstermiştir. (Brown,1965;Brown ve Zunker, 1966; Brown ve Holtzman, 1967; Brown,Wehe,Zunker ve Hâslâm,1971).

Özetlemek gerekirse, 1957-1977 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nde geçerlilik sinamaları yapılan Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi, akademik başarı ile orantılı manidar sonuçlar vermiştir. Ahman ve Glock (1957) ile Gibbons ve Savage'in (1965) çalışmaları dışındaki bütün diğer çalışmaların sonuçları olumludur.

Yapılan araştırmalar, ÇATA'nın yapı geçerliliğini (construct validity) sınamaya yöneliktir. 1967 yılından önce yapılan geçerlilik çalışmalarından bir kısmının başarısızlığını ise, bu çalışmalarda 1967 yılında geliştirilmiş olan şeklin değil de 1956 yılında hazırlanan ÇATA (Form C)'nin kullanılmasına bağlayabiliriz.

Gene dikkati çeken bir başka nokta ise, ÇATA puanları ile not ortalamaları arasındaki ilişkinin bazı çalışmalarda olumlu iken, bazısında düşük çıkması ya da hiç bulunmamasıdır. Bu durum özellikle denek grupları küçük olduğu zaman ortaya çıkmaktadır.

ÇATA puanları ile akademik başarı arasındaki ilişkinin, not dışındaki bir akademik başarı kriteri kullanıldığında artması ise bu araştırmaların dikkat çeken bir başka yönüdür.

Wild'ın (1979) İstanbul'da özel bir lisede 187 kız ve erkek öğrenci ile yaptığı çalışmada, ÇATA puanları ile akademik başarı ölçeği olan bir dönemlik genel not ortalaması arasındaki korelasyon 3 alt ölçekte orta derecede bulunmuştur. Ancak, Wild ÇATA'nın genel olarak yordam geçerliği olmadığı görüşüne varıldığını belirtmektedir.

Wild'a göre, ÇATA'nın Türk öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını, güduları ve tutumlarını yansıtan geçerli bir ölçek olduğu söylenemez, çünkü kültüre bağımlı olduğu düşünülmektedir. Test üzerinde yaptığımız değişikliklerde bu husus göz önünde tutulmuştur. Bkz. s.31

YÖNTEM

Bu araştırmanın belli başlı dört amacı vardır:

1. Ölçme aleti olan "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi-ÇATA'nın güvenilirliğini bulmak,
2. Aletin farklı boyutlarında, denek grubu olan öğrencilerin a) çalışma alışkanlıklarını, b) çalışmalarında etkili olabilecek kişisel özelliklerini, c) Eğitim ve d) Öğretmene karşı tutumlarını tesbit etmek,
3. Yukarıda belirtilen dört değişik boyut arasındaki ilişkiyi incelemek,
4. Deneklerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile anne-babanın eğitim seviyeleri arasında ilişki olup olmadığını araştırmaktır.

I. DENEKLER

Araştırmaya M.Ü.Yabancı Diller Bölümü Hazırlık Okulu'na devam etmekte olan ve o gün okulda bulunan öğrenciler katılmıştır. Derslere devam zorunluluğu olduğu için sınıf mevcutlarının %83'ü araştırmaya katılmıştır.

Yaşları 17 ile 20 arasında değişen öğrencilerden oluşan 184 kişilik kız-erkek öğrenci araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, Marmara Üniversitesi'nin İngilizce eğitim veren (Tıp, İşletme, Uluslararası İlişkiler, Ekonomi) bölümleri öğrencileri olup, bir yıllık süre içinde

derslerini izleyebilecek İngilizce bilgisi kazandırılmak amacıyla Hazırlık Okulu'nda eğitim görmektedirler.

II. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları iki bölümden oluşmuştur. Bunlardan ilki, öğrencinin anne-babasının eğitim durumuyla ilgili bilginin toplandığı bir bilgi formudur. (Bkz.Ek.1)

Çalışma Alışkanlığı ve eğitim ve öğretmene karşı tutumlarla ilgili verileri toplamak için ise "Brown-Holtzman'ın "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi (ÇATA)-The Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA)" kullanılmıştır. (Bkz.Ek.1)

Bu anket daha önce Türkçe'ye çevrilerek, Boğaziçi Üniversitesi'nde Ute Wild tarafından yapılan master tezi çalışmasında (1979) kullanılmıştır. Ancak Wild, bazı soruların denekler tarafından anlaşılamadığını ve veri toplama aracının Türkiye eğitim ortamına göre adapte etme çalışmalarının yapılmadığını belirttiği için (1979,s:37) bu araştırmaya başlamadan önce anket soruları üzerinde yeniden çalışma yapılmıştır.

Bu çalışmada, anketin Türkçesi ilkönce dört kişilik bir jüri tarafından incelenerek anlaşılması zor olan maddeler tesbit edilmiştir. Daha sonra bu maddelerin İngilizcesi M.Ü.Hazırlık Okulu'nda İngilizce dili okutmanı olan üç kişilik bir jüri tarafından yeniden Türkçe'ye çevrilmiş, kimi

sorularda gerekli görülen adaptasyonlar yapılmıştır.

Uygulama aşamasına geçmeden önce Likert ölçeğine göre düzenlenmiş olan anketin : a) Nadiren (Rarely), b) Bazen (Sometimes), c) Sık sık (Frequently), d) Genellikle (Generally), e) Hemen hemen her zaman (Almost Always) olan şıklarının uygulama için uygun olup olmadığını anlamak amacıyla: a) Hiçbir zaman, b) Çok nadiren, c) Bazen, d) Çok zaman, e) Hemen hemen her zaman gibi alternatifler verilerek bir pilot araştırma yapılmıştır. Tesadüfi yöntemle anketin içinden seçilen 12 sorudan oluşturulan bir mini anket M.Ü.Eğitim Fakültesi'nde 106 öğrenciye uygulanmıştır. Anketteki maddelerin yanına her iki tip cevap alternatifi I. ve II. grup olarak belirtilerek yan yana yazılmıştır. Deneklerden soruları cevaplarırken çeşitli şıkları içeren cevap alternatifleri grubundan hangisi soruları cevaplamada kendilerine kolaylık sağlıyor, daha uygun ve anlaşılabilir geliyorsa, belirlemeleri ve ondan sonra yalnızca seçtikleri gruptaki şıklara göre cevaplamaları istenmiştir. Bu pilot araştırma sonunda denekler nadiren- bazen- sık sık- genellikle- hemen hemen her zaman seçeneklerini seçmişler ve şıkların değiştirilmesinin gerekmediği bu araştırma ile anlaşılmıştır.

100 maddelik bir envanter olan Brown-Holtzman Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketindeki test maddeleri kesin olarak belirli boyutlar altında sınıflanmayıp, bazı maddeler birkaç boyuta girebilmektedir. Puanlama yapılırken de, aynı maddeye verilen cevap, bu boyutların ayrı ayrı her birinin

cevabı olarak kabul edilmektedir. Boyutların içiçe geçmesi ve cevapların değerlendirilmesinde zorluk çıkarması nedeniyle test maddelerinin yeniden gözden geçirilip, boyutlara dağıtılması uygun görülmüştür.

Bunun için ilk önce testin boyutları orijinal boyutlara uygun bir biçimde, iki kişilik bir jüri tarafından yeniden isimlendirilmiş ve bu boyutlar dört kişilik bir jüriye verilerek test maddelerini bu boyutlar altında sınıflandırmaları istenmiştir. Jüriyi oluşturanlar bu tasnifleri yaparken tamamen birbirlerinden bağımsız olarak çalışmışlardır. Jüriye verilen boyutlar şunlardır:(Bu boyutlara giren maddeler Ek.2' de verilmiştir.)

1. Çalışma Alışkanlıkları : Öğrencinin a) Çalışma Metodu ile ilgili 6, b) Görev Anlayışı ile ilgili 9 ve c) Zamanı Değerlendirmesi ile ilgili 8 olmak üzere toplam 23 maddeyi içermektedir.

2. Çalışmayı Etkileyebilecek Kişisel Özellikler :

Öğrencilerin ders ve eğitime yönelik kendi duygu ve yetenekleri ile ilgili durumlarını değerlendirdikleri 22 soruyu kapsamaktadır.

3. Eğitim Anlayışı :

Eğitim ve okula karşı tutumların değerlendirildiği 17 soruyu içermektedir.

4. Öğretmene Karşı Tutum :

Öğrencilerin, öğretmenlere karşı duygu ve düşüncelerinin, tutumlarının değerlendirildiği 25 soruyu kapsamaktadır.

Jüri tarafından tasnif yapılırken, maddelerin hangi boyutta değerlendirileceği çalışmasının yanı sıra, kültürel farklılık taşıyan maddelerin belirlenerek, çıkarılmasına da gidilmiştir. Çıkarılan maddeler şunlardır. 2, 10, 25, 29, 31, 37, 38, 42, 52, 75, 83, 87, ve 90. Böylece değerlendirmeler 87 madde üzerinden yapılmıştır.

III. UYGULAMA

Brown-Holtzman Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi, 11 Aralık 1985 günü Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Hazırlık Okulu'nda, 12 dershanede, aynı saatte uygulanmıştır.

Böyle bir araştırmaya içtenlikle katılmak isteyen öğrencilerin anketi cevaplandırmaları istenmiştir.

Araştırmanın amacı ve cevap şıklarının daha iyi değerlendirilmesi için gerekli görülen açıklamaların yer aldığı bir önyazıyla birlikte, anne-baba eğitim seviyesi bilgi formu ve anket soruları öğrencilere dağıtılmış, ve 200 öğrencinin gönüllü olarak katıldığı uygulama bir saatte tamamlanmıştır. Ancak 16 denek anketi talimata uygun doldurmadığı için puanlamada denek sayısı 184'e düşmüştür.

IV. CEVAPLARIN PUANLANMASI ve VERİLERİN ANALİZİ:

I. Brown-Holtzman Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi üzerinde verilen cevaplar, her maddenin lehte veya aleyhte bir ifade oluşu göz önüne alınarak değerlendirilmiştir.* Lehte olan bir ifadeye "hemen hemen her zaman" basamağında verilen, olumluluk taşıyan cevap 5 puan almıştır. Bu basamağın yanındaki basamaklar üzerinde verilen cevaplar, sırasıyla 4, 3, 2, 1, olmuştur. Aleyhte olan ifadeye aynı basamakta (hemen hemen her zaman) verilen cevap ise olumsuzluk taşıdığından 1 puan almıştır. Bu basamağın yanındaki basamaklar üzerinde verilen cevapların puanı ise sırasıyla 2, 3, 4, 5, olmuştur.

II. Puanlama sonucu elde edilen verilerle, dört değişik boyut arasındaki ilişkiye bakmak için Pearson Çarpım Momentleri Katsayısından yararlanılmıştır.

III. Deneklerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile anne-babanın eğitim seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemek için, farklı eğitim seviyesinde anne-babası olan deneklerin ÇATA'dan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark "t test" ile incelenmiştir.

* Maddelerin lehte ve aleyhte oluşları oluşturulan dört kişilik jüri tarafından tesbit edilmiştir.

IV. Güvenilirliğin sınınanmasında, yarıya bölme(split-half) yöntemi kullanılmış, iki yarı arasındaki ilişki Çarpım Momentleri Katsayısı ile aranmıştır.

V. SINIRLILIKLAR

I. Ailenin eğitim düzeyi ile öğrenci çalışma alışkanlıkları ve tutumları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu araştırmadaki sınırların en önemlisi, araştırmaya katılan denekleri Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Hazırlık öğrencilerinin oluşturmasıdır. Araştırma bulguları sadece bu deneklerin özellikleri, çalışma alışkanlıkları ve tutumları sorunlarıyla ilgili olma gibi bir sınırlılık göstermektedir.

II. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı da, öğrencilerin çeşitli çalışma alışkanlık ve tutumlarının saptanmasında, Brown-Holtzman Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketinin kültürümüze adapte edilmiş olarak kullanılmamasıdır. Bununla birlikte böyle bir uygulama testin ileride yapılabilirlik için de bir sınama imkânı yaratabilir.

BULGULAR

Elde edilen bulgular, çalışmanın daha önce yöntem bölümünde açıklanmış olan amaçları dikkate alınarak şu gruplar altında incelenecektir.

1. Ölçme aletinin güvenilirliği,

2. "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi" nin dört boyutu arasındaki ilişkilerin Pearson Çarpım Momentleri Katsayısı ile karşılaştırılması.

3. Farklı eğitim seviyesinde anne-babaları olan deneklerin, ÇATA testinin her bir boyutundan aldıkları ortalamaların incelenmesi. Bu inceleme farklı eğitim seviyesinde olan anneler için ayrı, babalar için ayrı olarak yapılmıştır.

4. Yukarıda belirtilen ortalama farklarının anlamlılık düzeylerinin t-testi ile incelenmesi.

I. GÜVENİLİRLİĞİN SINANMASI

Güvenilirliğin sinanmasında, "yarıya bölme işlemi" ile elde edilen puanlar bağıntıya geçirilerek hem her boyut için, hem de testin bütünü için bağıntı katsayısı hesaplanmıştır.

Çalışma Alışkanlıkları, Çalışmayı Etkileyebilecek Kişisel Özellikler, Eğitim Anlayışı ve Öğretmene Karşı Tutum boyutlarındaki maddeler ikiye ayrılmış, ilk yarıdaki maddelerin toplamı ile ikinci yarıya giren maddelerin toplamları arasındaki bağıntı hesap edilerek, bağıntı(korelasyon) katsayısı bulunmuştur.

Anketin tümünün güvenilirliğinin hesaplanmasında da yarıya bölme işleminden yararlanılmıştır. Bu kez, 87 soruyu oluşturan maddelerden tek sayılı olanlar ile çift sayılı olanlar ayrı ayrı toplanarak, elde edilen toplam puanlar arasındaki bağıntı katsayısı hesaplanmıştır.

"Ancak, böylelikle elde edilen bir bağıntının, tüm aracın değil, onun yarısı uzunluğundaki bir aracın güvenilirlik derecesi olduğu açıktır. Ölçme aracının yarısının güvenilirlik derecesinden kalkarak tüm aracın güvenilirliğini hesaplamak olanaklıdır. Bunun için iki yarı arasında bulunan katsayının Spearman-Brown eşitliğiyle düzeltilmesi gerekir. Adıgeçen eşitlik şöyle tanımlanabilir:

$$r_n = \frac{nr_1}{1 + (n-1)r_1}$$

Bu eşitlikte r_n : elde edilecek güvenilirlik katsayısı, n : madde sayısı çoğaltma katı, r_1 : eldeki güvenilirlik katsayısıdır" (Sencer, Irmak, 1984, s:444).

İki yarı arasında bulunan katsayıların, Spearman-Brown eşitliğiyle düzeltilmesi ile her boyut için elde edilen güvenilirlik katsayıları (r_n) Tablo 1'de sunulmuştur.

TABLO 1
ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ve TUTUMLARI ANKETİ
GÜVENİLİRLİK SINAMASI SONUÇLARI

BOYUTLAR	Eldeki Güvenilirlik Katsayısı (Pearson r) r_1	Elde Edilecek Güvenilirlik Katsayısı (Spearman-Brown Eşitliği) r_n
Çalışma Alışkanlıkları	.74	.85
Çalışmayı Etkileyen Kişisel Özellikler	.66	.80
Eğitim Anlayışı	.60	.75
Öğretmene Karşı Tutum	.75	.86
GENEL (Anket Toplamı) (Çalışmaya Yönelim)	.86	.92

İki yarının karşılaştırılması ile elde edilen güvenilirlik sınaması sonuçları, ölçme aracının güvenilir olduğunu ispatlar niteliktedir.

II. BOYUTLAR ARASINDAKİ İLİŞKİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Boyutlar arasındaki bağıntılar, Pearson çarpım momenti katsayısıyla ölçülmüş ve Tablo 2'de görülen sonuçlar elde edilmiştir.

TABLO 2

"ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ve TUTUMLARI ANKETİ" BOYUTLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN PEARSON ÇARPIM MOMENTİ KATSAYISIYLA
KARŞILAŞTIRILMASI

BOYUTLAR	Çalışma Alışkanlıkları	Çalışmayı Etkileyen Kişisel Özellikler	Eğitim Anlayışı	Öğretmene Karşı Tutum
Çalışma Alışkanlıkları	-	.83	.96	.99
Çalışmayı Etkileyen Kişisel Özellikler	-	-	.83	.83
Eğitim Anlayışı	-	-	-	.74
Öğretmene Karşı Tutum	-	-	-	-

Tablo 2'de görüldüğü gibi, boyutlar arasında oldukça yüksek bir ilişki vardır. Özellikle Çalışma Alışkanlıkları ile Eğitim Anlayışı, ve Çalışma Alışkanlıkları ile Öğretmene Karşı Tutum boyutları arasındaki bağıntılar dikkati çekecek kadar yüksek bulunmuştur.

III. FARKLI EĞİTİM SEVİYESİNDE ANNE-BABALARI OLAN DENEKLERİN,
ÇATA BOYUTLARI ORTALAMALARININ İNCELENMESİ

a) Anne-baba eğitim seviyeleri

Tablo 3, araştırmaya katılan öğrencilerin, anne-babalarının eğitim seviyeleri ile ilgili sayısal bilgileri vermektedir.

TABLO 3
ANNE-BABA EĞİTİM SEVİYELERİ

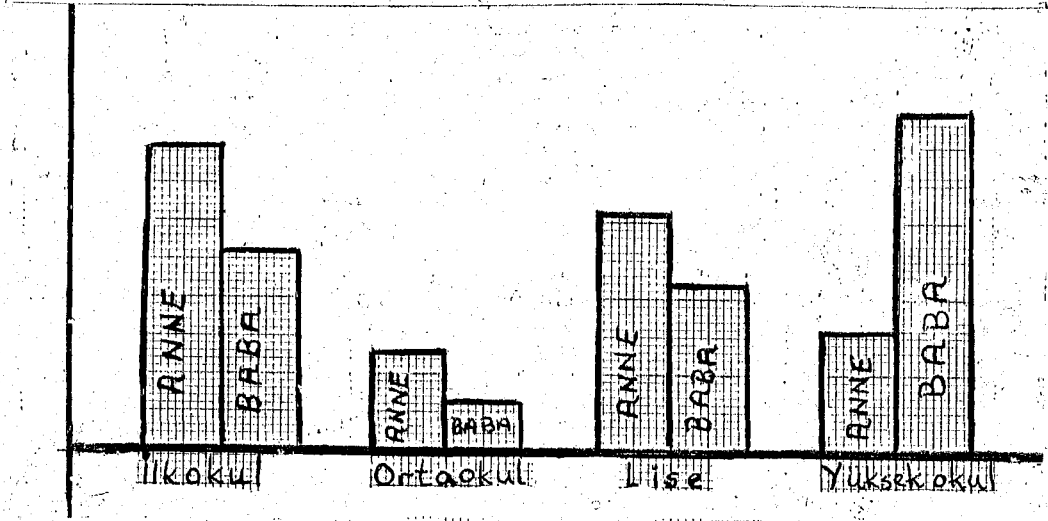
EBEVEYN	EĞİTİM SEVİYELERİ								TOPLAM	
	İlkokul *		Ortaokul		Lise		Yüksek okul Üniversite			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ANNE	72	39.13	24	13.04	58	31.52	30	16.30	184	99.99
BABA	48	26.09	12	6.52	41	22.28	83	45.11	184	100

Tablo 3'de görüldüğü gibi, annelerde ilkokul mezunu olanların oranı %39.13 ile en fazladır, ancak bunun hemen arkasından %31.52 oranı ile lise mezunu anneler gelmektedir. Babalarda ise %45.11 oranı ile üniversite/yüksek okul mezunu babalar çoğunluğu teşkil etmektedir, ilkokul mezunu babalar ise %26.09 oranı ile ikinci sıradadır.

* ilkokul öğrenimi olmayıp, yalnızca okuma yazma bilen: 1, okuma yazması olmayan : 8 anne okuma yazma bilen : 1 baba, bu grup içinde değerlendirilmiştir.

Anne-babalar arasındaki eğitim farkları oranları ise Şekil 3'de gösterilmiştir.

ŞEKİL 3



Şekil-3. Anne-Babalar arasındaki eğitim farklarının oranları

Tablo 3 ve Şekil 2'den de anlaşılacağı gibi, ortaokul öğrenimi olan anne ve babaların sayısı her iki grupta da en azdır.

b) Anne-baba eğitim seviyeleri ve ÇATA boyutlarından elde edilen ortalama puanlar:

Farklı eğitim seviyesinde anne-babaları olan deneklerin ÇATA testinde elde ettikleri puanların boyutlara göre ortalamaları Tablo 4'de verilmiştir.

TABLO 4

ANNE-BABA EĞİTİM SEVİYESİ FARKLARINA GÖRE TESBİT EDİLEN
ÇATA BOYUTLARI ORTALAMALARI

EBEVEYN	Eğitim Seviyesi	Çalışma Alışkanlıkları \bar{x}	Çalışmayı Etki- leyebilecek Ki- sel Özellikler \bar{x}	Eğitim Anlayışı \bar{x}	Öğretmene Karşı Tutum \bar{x}	(Çalışmaya Yönelim)
A N N E	İlkokul	79.66	81.27	62.91	93.14	316.98
	Ortaokul	79.2	83.75	66	96.04	324.99
	Lise	79.05	83.91	61.3	94.08	318.34
	Üniversite/Yüksek okul	82.03	86.5	64.23	94.06	326.82
B A B A	İlkokul	79.09	82.08	65.01	94.21	320.39
	Ortaokul	78.16	76.42	60.42	87.75	302.75
	Lise	83.62	94.56	63.17	94.12	335.47
	Üniversite/Yüksek okul	80.99	84.82	63.27	94.59	323.67

Tablo 4'de de görüldüğü gibi, Çalışma Aışkanlıkları boyutunda annesi üniversite/yüksek okul mezunu olan öğrencilerin ortalamaları en yüksektir. Anneleri diğer eğitim seviyelerinde olan öğrencilerin ortalama puanları arasında ise belirgin bir yakınlık görülmektedir. Aynı boyutta, babaları lise mezunu olan deneklerin ortalamaları en yüksektir, bunu sırasıyla üniversite/yüksek okul, ilkokul ve en düşük ortalama ile ortaokul babaları izlemektedir.

Çalışmayı Etkileyebilecek Kişisel Özellikler boyutunda anneleri üniversite/yüksek okul öğrenimi olan öğrenciler en yüksek ortalama sahiptir. Bunu hemen hemen aynı ortalama puanlar ile anneleri lise ve ortaokul öğrenimli olan öğrencilerin puanları izlemektedir. En düşük ortalama puanların, annenin eğitiminin ilkokul olması halinde görülmesi dikkati çekicidir. Bu boyutta da babaları lise öğrenimli olan öğrencilerin ortalama puanları en yüksek bulunmuştur. Bunu belirgin farklarla, baba yüksek okul, ilkokul ve ortaokul izlemektedir.

Eğitim Anlayışı boyutunda, anneleri ortaokul mezunu olanların ortalamaları en yüksek bulunmuştur, bunu anne yüksek okul, anne ilkokul, ve lise az farklarla izlemektedir. Bu boyutta babaları ilkokul mezunu olanların ortalaması en yüksektir. Daha sonra hemen hemen aynı puanlarla baba yüksek okul, lise gelmektedir. Babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalama puanı ise en düşüktür.

Öğretmene Karşı Tutum boyutunda, anneleri ortaokul öğrenimli olanlar en yüksek puana sahiptir. Bunu neredeyse aynı puanlarla anne lise ve yüksek okul, az bir farkla da ilkokul izlemektedir. Ortalama sıralamasında babaları yüksek okul, ilkokul ve lise mezunu olanlar arasında en yüksek ortalama puana sahip oluş çok küçük bir farkla belirmiş ve yukarıdaki sıralama yapılmıştır. Bu boyutta da en düşük ortalama ortaokul mezunu olan babaların çocuklarına aittir.

Öğrencinin Çalışmaya Yönelimini (Study Orientation) ölçtüğünü düşündüğümüz bu boyut, tüm boyutlardan alınan puanların toplanması ile ortaya çıkmaktadır. Çalışmaya Yönelim boyutundaki ortalamaları Tablo 4'den incelersek, anneleri yüksek okul/üniversiteli olan öğrencilerin, anneleri ortaokul öğrenimli olanlardan az bir farkla en yüksek ortalamaya sahip olduklarını görürüz. Anne yüksek ve orta nasıl birbirine çok yakın puanlarla başta ise, lise/ilkokul anneleri de birbirine çok yakın puanlarla sondadır. Bu boyutta babaları lise tahsilli olan öğrencilerin, ortalamalarının oldukça yüksek olduğunu görmekteyiz. Bunu sırasıyla yüksek okul-ilkokul ve ortaokul izlemektedir.

Babaları ortaokul öğrenimli olan öğrencilerin her boyutta en düşük ortalama puana sahip olması bu tablonun ortaya koyduğu, ve tartışma ve yorum bölümünde üzerinde durulacak olan bir bulgudur.

IV. ÇATA BOYUTLARI ve ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKLARIN
MÂNİDARLIK SEVİYELERİ (t testleri)

Ebeveyn eğitim seviyeleri ile ÇATA boyutları arasındaki ortalama farklarının mânidarlık seviyesini test etmek amacıyla kullanılan t-testi sonuçları bu bölümde tablolarla verilmiştir. İlgili tablolar, ortalamalar arasındaki farkları 2'den fazla olan değişkenleri kapsayacak şekilde düzenlenmiştir.

TABLO 5
ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI BOYUTUNDA ORTALAMALAR ARASINDAKİ
FARKLARIN MÂNİDARLIK SEVİYELERİ

EBEVEYN	MÂNİDARLIĞI SINANAN EĞİTİM SEVİYELERİ	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sys	t değeri
ANNE	yüksek okul ortaokul	3	12.99	.23
ANNE	yüksek okul lise	3	15.59	.19
BABA	lise ortaokul	6	14.93	.41
BABA	lise üniversite	3	16.42	.18
BABA	lise ilkokul	5	13.17	.38

$\alpha = .5$

Tablo 5'te görüldüğü gibi, çalışma alışkanlıklarına ilişkin olarak ebeveynlerinin eğitim seviyelerinin ortalamaları arasında $\alpha = .5$ mânidarlık seviyesinde mânidar sayılabilecek farklar mevcut değildir.

$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$ Ortalama puanlar arasındaki fark

Sys Ortalamalar arasındaki farkın standart kayması

TABLO 6

ÇALIŞMAYI ETKİLEYEBİLECEK KİŞİSEL ÖZELLİKLER BOYUTUNDA ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKLARIN MÂNİDARLIK SEVİYELERİ

EBEVEYN	MÂNİDARLIĞI SINANAN EĞİTİM SEVİYELERİ	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sys	t değeri
ANNE	Yüksek okul İlkokul	6	12.84	.47
ANNE	Yüksek okul Ortaokul	3	4.69	.64
ANNE	Yüksek okul Lise	3	11.26	.27
BABA	Lise İlkokul	13	13.23	.98 * ₁
BABA	Lise Ortaokul	19	19.59	.97 * ₂
BABA	Lise Yüksek okul	10	12.37	.81 * ₃
BABA	Yüksek okul Ortaokul	9	18.48	.49
BABA	Yüksek okul İlkokul	3	11.15	.27

$\alpha = .5$

*işareti $\alpha = .5$ mânidarlık seviyesinde kritik değeri aşan "t" değerlerini göstermektedir. Serbestlik dereceleri aşağıda verilmiştir.

*₁ s.d.= 87, Kritik "t" değeri : .677
*₂ s.d.= 51, Kritik "t" değeri : .680
*₃ s.d.=122, Kritik "t" değeri : .676

Tablo 6'da görüldüğü gibi, Çalışmayı Etkileyebilecek Kişisel Özellikler boyutunda, anne için mânidarlığı sınanan eğitim seviyelerinde, "t" değerlerinden hiç biri kritik değeri aşmamıştır. Ancak, Anne yüksekokul/ortaokul mânidarlık sınavında, elde edilen .64'lük değer (s.d.=52) kritik t değerine (.679) oldukça yakın çıkmıştır.

Ebeveynin baba olması durumunda, Tablo 6'daki bulguların bazıları mânidardır. Tablo, babaları lise mezunu olan çocukların ortalamaları ile, babaları yüksek okul , ortaokul ve ilkokul mezunu olan çocukların ortalamaları arasındaki farkın $\alpha = .5$ seviyesinde mânidar çıktığını göstermektedir. Bunların dışındaki mânidarlığı sınanan eğitim seviyeleri için bulunan t değerleri anlamlı çıkmamıştır.

TABLO 7
EĞİTİM ANLAYIŞI BOYUTUNDA ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKLARIN
MÂNİDARLIK SEVİYELERİ

EBEVEYN	MÂNİDARLIĞI SINANAN EĞİTİM SEVİYELERİ	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sys	t değeri
ANNE	Ortaokul İlkokul	3	11.93	.25
ANNE	Ortaokul Lise	5	10.31	.48
BABA	İlkokul Ortaokul	5	13.39	.37
BABA	Lise Ortaokul	3	10.24	.29
BABA	Yüksek okul Ortaokul	3	16.37	.18

$\alpha = .5$

Tablo 7, ebeveynlerin eğitim seviyeleri ile eğitim anlayışı boyutunda ortalamalar arasındaki farkların mánidar olup olmadığını araştırma amacıyla uygulanan t testi $\alpha=.5$ mánidarlık seviyesinde, mánidar sonuç vermediğini göstermektedir.

TABLO 8
ÖĞRETMENE KARŞI TUTUM BOYUTUNDA ORTALAMALAR ARASINDAKİ
FARKLARIN MÁNİDARLIK SEVİYELERİ

EBEVEYN	MÁNİDARLIĞI SINANAN EĞİTİM SEVİYELERİ	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sys	t değeri
ANNE	Ortaokul İlkokul	3	16.33	.18
BABA	İlkokul Ortaokul	6	17.06	.35
BABA	Lise Ortaokul	6	18.32	.33
BABA	Yüksek okul Ortaokul	7	24.4	.29

$\alpha=.5$

Tablo 8, ebeveynlerin eğitim seviyeleri ile öğretmene karşı tutum boyutunda ortalamalar arası farklar için bulunan t-değerlerini vermektedir.

Tablodan anlaşılacağı gibi ortalamalar arasında $\alpha=.5$ seviyesinde mánidar bir fark yoktur.

TABLO 9

ÇALIŞMAYA YÖNELİM BOYUTUNDA ORTALAMALAR ARASINDAKİ
FARKLARIN MÂNİDARLIK SEVİYELERİ

EBEVEYN	MÂNİDARLIĞI SINANAN EĞİTİM SEVİYELERİ	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sys	t değeri
ANNE	Ortaokul İlkokul	8	41.57	.19
ANNE	Ortaokul Lise	6	45.38	.13
ANNE	Yüksek okul İlkokul	10	39.27	.25
ANNE	Yüksek okul Lise	8	40.47	.20
BABA	İlkokul Ortaokul	17	47.24	.36
BABA	Lise Ortaokul	32	42.84	.75*
BABA	Lise İlkokul	15	32.86	.46
BABA	Yüksek okul İlkokul	3	38.84	.08
BABA	Yüksek okul Ortaokul	20	69.49	.29
BABA	Yüksek okul Lise	12	40.69	.29

$\alpha = .5$

Tablo 9'daki bulguların gösterdiği gibi, Çalışmaya Yönelim boyutunda ebeveyn anne olduğu zaman, ortalamalar arasındaki farklar mânidar çıkmamıştır.

*s.d. = 51 , Kritik "t" değeri : .680

Aynı boyutta, babası lise öğrenimli öğrenciler ile babası ortaokul öğrenimli öğrencilerin ortalamaları arasındaki fark oldukça büyüktür ve serbestlik derecesi 51'de elde edilen t değeri : .75 de mânidar bulunmuştur. Bunun dışındaki ortalamalar arası farklar için bulunan t değerleri, bazı yerde farkların büyük gibi görünmesine rağmen, mânidar sonuç vermemişlerdir.

Bulgulara göre mânidar çıkan sonuçları özetleyecek olursak:

1. Uyguladığımız ÇATA testi güvenilir bir ölçme aracıdır.
2. Boyutlar arasındaki bağıntı yüksektir.
3. Çalışmayı Etkileyen Kişisel Özellikler boyutunda, baba eğitim seviyesi lise olduğu zaman öğrencilerin testten aldıkları puan yükselmektedir.
4. Çalışmaya Yönelim boyutunda da, babaları lise öğrenimine sahip olan öğrencilerin ÇATA genelinde aldıkları puan, babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanlarından yüksektir.

TARTIŞMA ve YORUM

Araştırmanın konusunu bir soru şeklinde ifade etmek istersek, şöyle diyebiliriz : "Anne-babaları farklı eğitim seviyelerinde olan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarında farklılıklar var mıdır?" Konu kapsamının geniş olması nedeniyle, bu genel çerçeve içerisinde oluşturulan alt-sorularla sorun alanı daha iyi ifade edilebilir. Bulguların tartışılması da bu sorulardan hareketle yapılacaktır.

1. Çalışma alışkanlık ve tutumları arasında bir ilişki var mıdır ?
2. Öğrencilerin anne-baba eğitim seviyelerindeki farklar ve bunların grup içindeki dağılımları nasıldır?
3. Anne-babanın eğitim seviyesindeki farklar öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarıyla ne şekilde ilişkilidir? Bu etki hangi boyutta ve hangi eğitim seviyesi veya seviyelerinde mândar bulunmaktadır?
4. Anne-babadan hangisinin eğitim seviyesi öğrencinin çalışma alışkanlık ve tutumlarında daha baskın rol oynamaktadır?

Araştırmanın ana amaçları dışında, vereceği bilgiler açısından faydalı görülen diğer bir konu da Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi (ÇATA)'nın güvenilirlik sınaması olmuştur.

Bu nedenle,

5. "ÇATA güvenilir bir ölçme aracı mıdır? sorusuna da cevap aranmıştır.

Bulgular bölümünde verilmiş olan sonuçlara dayanarak, her bir soru ele alınarak tartışma ve yorumu yapılacaktır. Önce, ÇATA'nın güvenilirliği ile ilgili soru üzerinde durulacaktır. Böylece, tartışmayı yürütürken dayanılan bulguların güvenilirliği de daha iyi belirmiş olacaktır.

I. ÇATA'nın GÜVENİLİRLİĞİ

Araştırma bulguları ÇATA'nın güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir (Tablo 1). Özellikle güvenilirliğin, testin her boyutu için yüksek çıkması, bu testin rastlantısal yanılğılardan arınmış olduğunun bir göstergesidir. Bulunan en düşük güvenilirlik katsayısı Eğitim Anlayışı boyutunda olup, $r : .75$ 'dir.

Boyutlar için bulunan güvenilirlik katsayılarının çok yüksek olması, "Acaba ÇATA tek bir şeyi mi ölçüyor? sorusunu akla getirmiştir. Bu düşünceyle, anketin genelinin güvenilirliği sınanmış, ve $r : .92$ gibi oldukça yüksek bir güvenilirlik katsayısı bulunmuştur. Güvenilirlik katsayısının "genel" de böyle yüksek çıkması, ÇATA'nın tümü ile öğrencinin Çalışmaya Yönelimini (Study Orientation) ölçtüğümüz kanısı kuvvet kazanmıştır. Onun içindir ki, ölçülen boyutları bütünleyici ve birleştirici yeni bir boyut olarak anketin genelinden alınan puanlar da değerlendirilmelere dahil edilmiştir.

Yabancı kaynaklarda testin güvenilirliğine ilişkin bilgi bulunamamıştır. Dolayısıyla araştırma bulguları konuya ilişkin kıyaslama imkânı vermemektedir.

II. ÇATA BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları arasındaki ilişkilerin Pearson Çarpım Momenti Katsayısıyla karşılaştırılması aşağıdaki ifadelerin doğruluğunun sınanması için gerekli görülmüştür :

1. Çalışma alışkanlıkları ile tutumlar arasında yüksek bir korelasyon bekleriz.

2. Tutumlar arasında, yani Eğitim Anlayışı (Eğitime Karşı Tutum) ve Öğretmene Karşı Tutum arasında yüksek bir korelasyon vardır.

3. Çalışmayı Etkileyen Kişisel Özellikler ile Çalışma Alışkanlıkları, Eğitim Anlayışı ve Öğretmene Karşı Tutum arasında da yüksek bir korelasyon olacaktır.

Nitekim Tablo 2'de sunulan bulgular bu beklentileri doğrular niteliktedir.

a) Çalışma Alışkanlıkları ile Eğitim Anlayışı arasında bağıntı katsayısı $r: .96$, Çalışma Alışkanlıkları ile Öğretmene Karşı Tutum arasındaki bağıntı katsayısı ise $r: .99$ ile çok yüksek bir bağıntı bulunduğunu göstermiştir. Bağıntıların böylesine yüksek çıkması şu ihtimalleri akla getirmektedir: 1) Okulun ya da öğretmenin sevilip sevilmemesi çalışma alışkanlıkları ve davranışını etkiliyor olabilir, 2) Çalışma alışkanlık ve davranışlarının iyi olması okulun ya da öğretmenin sevilip sevilmemesini etkileyebilir. Bu arada, 3) Bir başka faktörün hem çalışma alışkanlığını, hem de tutumları etkiliyor olabileceği ihtimalini de düşünmek gerekir.

Butterweck (1926, s:1) lise öğrencilerine nasıl çalışmalarını konusunda yardımcı olmak üzere yazdığı kitapta, öğrencinin eğitim anlayış ve amacının ders çalışma davranışları üzerindeki etkilerine değiniyor. Eğer öğrenci çalışarak edindiği bilgilerin yararına inanırsa, çalışma, bilgi edinmek için duyulan bir ihtiyaç olacaktır. Çünkü öğrenci eğitimi, hayatta karşılaşılan problemlerin çözümü olarak görecektir, okul da hayata bir hazırlık değil hayatın kendisi olarak algılanacaktır.

Eğitim ve bilgi edinmeyi bu şekilde algılayan bir öğrenci için öğrenme bir ihtiyaç olarak belirecektir. Ders çalışma ise beliren bu ihtiyacın giderilmesi için gerekli bir çaba, bir tepki biçimi olacaktır. Öğretmene Karşı Tutum ile Eğitim Anlayışı arasındaki bağıntı katsayısı $r: .74$ ile yüksek bir bağıntı olduğunu göstermektedir.

b) Öğretmenlerin öğrenci üzerindeki etkileri küçümsenmemelidir. Öğrencinin okulunu, derslerini sevmesinde, verimli çalışma ve öğrenme alışkanlıkları edinmesinde, olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesinde öğretmenin etkisi büyüktür. "Öğretmene karşı olumlu tutum geliştiren çocuk (öğrenci) öğrenme süreci içinde (learning process) daha alıcı (receptive) olacaktır" (Grossman, 1975, s:65).

Flanders da, daha çok öğretmenin konuştuğu ve adeta bir monolog olan doğrudan öğretim (direct teaching) yerine, dolaylı öğretim (indirect teaching) metodunun tercih edilmesi ile, öğrenci başarısının arttığını ve okula karşı tutumlarının da daha olumlu olduğunu çeşitli çalışmaları ile göstermiştir.

Flanders'ın belirttiğine göre, sınıf içi etkileşiminde öğrenciler eğer kendi fikirlerini ifade etme imkânına sahip olur ve bu fikirlerini öğrenme etkinlikleri ile birleştirebilirlerse, "işte o zaman öğrenciler daha çok öğreniyorlar ve öğretmen ve öğrenme etkinliklerine karşı da daha olumlu tutum geliştiriyorlar " (Sprinthall ve Sprinthall, 1977, s:385)

Weinstein ve Middlestadt (1979) tarafından yapılan bir çalışmada da başarı durumları yüksek ve düşük olarak gruplara ayrılan erkek öğrencilerin, öğretmen etkileşimine ilişkin algıları araştırılmıştır. Değişik sınıflardan 102 öğrencinin, 60 öğretmenin nasıl muamele (treatment) ettiğini değerlendirdiği bu çalışmada, öğrencilerin başarı seviyelerinin öğretmen davranışlarını algılamalarında etkili olduğu anlaşılmıştır. Hatta öğretmenin öğrenciye karşı davranışının, öğrencinin kendisine ve arkadaşlarına , başarı durumu ile ilgili bilgi sağladığı da araştırma bulguları arasındadır. Öğrencilerin algılamalarındaki farklılığın, öğretmene karşı geliştirdikleri duygudan etkilendiği bu araştırmanın sonuçlarından biridir.

c) Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları ile Çalışmayı Etkileyen Kişisel Özellikler arasındaki ilişki, çalışmanın bir "düşünüş tarzı" olması ile açıklanabilir. Düşünüş tarzıyla kastedilen ilgi, istek ile bilme, anlama, kavrama gibi bilişsel unsurların etkileşimidir. Örneğin, bir dersi ele alış tarzı, öğrenme teknikleri ve öğrenme güçlükleri gibi kişisel farklar da bu etkileşimin sonucudur. Ders çalışma şümullu bir süreçtir ve zekâ, irade, düşünce, eylem ve duyguları kendinde birleştirir. Bilgi ve zihinsel alışkanlıklar geliştirmiş olan

öğrenci, öğrenmeyi sevecek ve isteyecektir. Öğrenmeye duyduğu ilgi, onu ders çalışma davranışına yöneltecektir. Öğrenmekten zevk alan, öğrenmeyi öğrenen bir öğrenci dış baskılar olmasa da çalışmak isteyecektir.

Peterson'ın (1977), öğrenci kişiliği ile öğretmen davranışının, öğrencinin başarı ve tutumları üzerindeki etkisini araştırdığı bir çalışmada, Yetenek ile Öğretme Tarzı arasındaki etkileşim (Aptitude X Treatment Interactions) ölçülmüştür. Öğretme tarzları (Instructional Treatment) ile öğrenci performansları karşılaştırıldığında, hangi tarzın daha iyi ve etkin olduğunun öğrenciden öğrenciye değiştiği anlaşılmıştır. Ayrıca Yetenek X Öğretme Tarzı Etkileşiminin, öğrenci tutumları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Belirli bir öğretim tarzı ile, en çok başarı gösteren bazı öğrencilerin bu öğretim tarzı ve öğretmene karşı hiç de olumlu tutum geliştirmedikleri anlaşılmıştır. Tam tersi olarak belirli bir tarzda en az başarı gösteren öğrencilerin bu tarza ve öğretmene karşı en olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Araştırmacıya göre bu şaşırtıcı sonuçların nedeni, öğrencilerin bu öğretim tarzından hoşlanmamaları olabilir. Çünkü, öğrenciler bu tarz öğretim ile daha çok öğrenmelerine karşın daha da fazla enerji harcamak zorunda kalıyorlardı.

Yukarıda verilen bilgiler ve yapılan araştırma sonuçlarından da anlaşılabilir olduğu gibi, Çalışma Alışkanlıkları, Çalışmayı Etkileyen Kişisel Özellikler, Eğitim Anlayışı ve Öğretmene Karşı Tutum arasında bir ilişkinin yanı sıra etkileşimden de söz edilebilir.

III. ANNE-BABA EĞİTİM SEVİYELERİ ile MÂNİDARLIK SINAMALARININ YORUMU

a) Ebeveyn Eğitim Seviyelerinin Sayı ve Grup-İçi Dağılım Oranı

Anne-baba eğitim seviyelerinin sayı ve grup içindeki dağılımlarının sunulduğu Tablo 3, babaların annelere oranla daha fazla öğrenim gördüklerini göstermektedir. Saran'ın (1975) Üniversite Gençliği araştırması da bu doğrultuda bilgiler vermiştir. Gökçe'nin Gecekondu Gençliği araştırmasında da (1971, s:90) öğrenim ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Şemin'in Okulda Başarısızlık üzerine yaptığı araştırmada da (1975,s.11) gerek okuma yazma bilen grupta, gerek okula giden grupta anneler istisnasız babalardan daha az tahsil görmüş bulunmaktadır. Gökçenin Orta Öğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları (1984) araştırması bulguları da (s:55)bu bulguları destekler niteliktedir.

Annelerin eğitim seviyesinin daha düşük olması cinsiyet farkından doğan ve kültürel bir alışkanlığı yansıtan durumdur. Köylerimiz ve küçük şehirlerimizde genellikle kızlarımızın okumasının gereksiz olduğu görüşü hâlâ geçerliliğini korumaktadır (Gökçe, 1971,s:91;Tezcan,1981,s:96). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Çalışma Bölümü tarafından Kongar başkanlığında gerçekleştirilen 1971 Altındağ Gecekondu Bölgesi araştırması da (Kongar,1986,s:200) ailelerin çocuklarının eğitimleri konusunda, kız çocukları ile erkek çocukları arasında oldukça belirli bir ayırım yapma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Kağıtçıbaşı'nın 1973'de İzmir lise öğrencileri üze-

rinde yaptığı bir araştırmada, kızların ilkokul ötesi öğrenim için erkekler kadar şansları olmadığını göstermiştir. Bunun nedenleri, ekonomik sorumluluklar ve ailelerin kız ve erkek çocukları için farklı beklentilere sahip olmalarıdır (Kağıtçıbaşı, 1975,s:84-85). Lewis'in ailelerin çocukları için öğrenim beklentileri üzerine yaptığı araştırma da (1981,s:481-483) Kağıtçıbaşı'nın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmamız bulgularına göre, öğrenci anneleri genellikle ilk, sonra lise ve yüksek okul, en az da ortaokul öğrenimine sahiptirler. Ortaokul seviyesindeki annelerin en az oluşunun sebebini şöyle açıklayabiliriz: İlkokulu bitirdikten sonra eğitime devam etme kararında olanlar en azından liseyi bitirmektedir. Eğitimini çeşitli nedenlerle devam ettiremeyenler ise ilkokul mezunu olarak kalmaktadırlar. Ortaokul , bir geçiş noktası da sayılabilir. Nitekim aynı durum babalarda da görülmektedir. Babalar büyük bir oranla yüksek okul, sonra lise ve ilkokul, en düşük oranla da ortaokul mezunlardır.

Saran'ın Üniversite Gençliği araştırması bulgularına göre (1975,s:45-46) babalar büyük bir oranla orta ve lise, anneler büyük bir oranla ilkokul mezunlardır. Anne eğitimi ile ilgili bulguların bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermesine karşın, baba eğitim ile ilgili bulgular arasında farklılıklar vardır.

b) Anne-baba eğitim seviyeleri ve ÇATA ortalamaları

Ebeveyn eğitim seviyeleri ve ÇATA boyutlarına ait ortalama puanların Tablo 4'te sunulan bulguları, farklı eğitim

seviyesinde anneleri olan deneklerin test ortalamaları arasındaki farkın çok düşük olduğunu göstermektedir.

Babaları ortaokul öğrenimli olan öğrencilerin, tüm boyutlarda en düşük ortalamaya sahip olması dikkat çekicidir. Bu belki de, örneklem grubunun çok küçük olması nedeniyle (12 kişi), evreni temsil eder nitelikte olmamasından kaynaklanmaktadır. Düşünülen, bir diğer ihtimal ise ortaokul eğitim seviyesinin belli bir özelliğinden kaynaklanıyor olmasıdır. Şöyle ki, ortaokula devam etme zorunluluğu yoktur, Ortaokul mezunu olmanın önemli bir kazancı da yoktur. Dolayısıyla ortaokula giren bir kimseden öğrenime devam etme eğiliminde olması beklenir. Eğer öğrenimini orada kesip devam etmemişse bu ya birtakım zorunluluklardan dolayı olmuştur, ya da eğitime karşı ilgisizleşmesinden kaynaklanmıştır. Nedeni ne olursa olsun, bu babalar için eğitimde engellenme söz konusudur, psikolojide bu durum hüsrân (frustration) terimi ile ifade bulur. Engellenme "bir mani dolayısıyla hedefe erişememek ve gerginliği bertaraf edememe halidir, ve birçok intibakî veya yanlış intibaka götüren davranışlara yol açar (Krech, Crutchfield, 1965, s:55). Babaların uğradıkları hüsrânın etkileri çocuklarının tutumlarında da kendini gösterebilir.

Bütün boyutlarda en düşük ortalamanın, annenin eğitim durumunda değil de, babanın eğitim durumunda çıkması ise, çocuğun eğitimi konusunda anneden ziyade babanın daha etkili olabileceğini akla getirmektedir, Lewis'in ebeveynlerin çocuklarının öğrenimiyle ilgili beklentileri araştırmasında da

(1981), çocuklarının öğrenimiyle ilgili isteklerde babanın öğreniminin anneye kıyasla daha etkili olduğu(s:480-483) belirtilmiştir.

FARKLI BOYUTLARDAKİ ORTALAMALARIN KARŞILAŞTIRILMASI

Tartışma ve Yorum bölümünün bu kısmında :

a) Çalışma Alışkanlıkları, b) Çalışmayı Etkileyen Kişisel Özellikler, c) Eğitim Anlayışı, d) Öğretmene Karşı Tutum, e) Çalışma Yönelimi boyutlarında, farklı eğitim seviyesinde anne-babası olan deneklerin ortalamaları arasındaki farklar tartışılacaktır.

a) Çalışma Alışkanlıkları

Çalışma Alışkanlıkları boyutunda ortalamalar arasındaki farklar .5 seviyesinde mânidar sonuç vermemiştir. Bulgular Tablo 5'de sunulmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin, çalışma alışkanlıklarının anne-baba eğitim seviyelerinden etkilenmediğini göstermektedir diyebiliriz.

Çalışma Alışkanlıkları boyutunda, çalışma metodları, zamanı değerlendirme ve görev sorumluluğu gibi bileşkelerin çalışma davranışı üzerinde etkileri olacağı varsayılmıştır. Çünkü Butterweck'in de belirttiği gibi (1926,s:77), çalışma alışkanlığını doğrudan ölçmek imkânsızdır. Onun içindir ki, iyi çalışma alışkanlıkları geliştiren bir öğrenci zamandan, en iyi şekilde yararlanmayı bilecek, görev sorumluluğu taşıyacak, ve çalışmalarını zamanında ve geciktirmeden gerçekleştirmek gibi özelliklere sahip olacaktır.

Genelde, "okul derslerine karşı gelişen tutumların olumlu veya olumsuz olmasında, başka bir şeyden ziyade mües-sir olan amilin başarı veya başarısızlık olduğu hemen hemen bir düstur diye kabul edilebilir "(Ersin,1981,cilt II,s:90).

Gökçe'nin Gecekondu Gençliği araştırmasında ise (1971, s:93-94) gençlerin yaklaşık olarak üçte biri başarısızlıklarının nedenini kendilerinde bulmuşlar ve mazeretlerini, gençlik çağının özelliği nedeniyle haylazlık ettikleri,(v.b.),dolayısıyla ders çalışmadıkları şeklinde ifade etmişlerdir (%30). Gençlerin %20'si ise derslerine yardım eden kimsenin olmadığından yakınmıştır.

Okul-eğitim ortamında hâkim olan güdünün başarı olduğuna daha önce de değinmiştik. Okulda başarı güdüsüyle hareket eden öğrenciler iyi çalışma alışkanlıklarına sahip olacaktır. Ders çalışma, okuma ve başarıyı anlamlı bir hale getirme, bir istek, bir ihtiyaca dönüştürme aile ve okula düşen görevler arasındadır. "Ancona başarı güdüsünün önemi konusunda ısrar etmektedir. Ona göre anababalar bu güdünün gelişiminden sorumludurlar " (Origlia, Ouillon,1985,s:255). Longstreth'in (1978, s:470) belirttiğine göre, çocuklarının yetenekli, zeki olduğunu farkedenden ebeveynler, daha özel bir gayret içine giriyorlar, çocuklarının başarısı için daha çok çaba sarfediyorlar, çocuklarının iyi çalışma alışkanlıkları edinmesine çalışıyorlar.

Bölümü öğrencileri, ÜSYM gibi yüzbinlerce öğrencinin elendiği bir sınavdan geçerek, üniversiteye girmeye hak kazanan, oldukça başarılı öğrencilerdir. Onun içindir ki, ebeveynlerin eğitim düzeyleri, bu öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları üzerinde olumsuz etkilerde bulunmuş olamaz da diyebiliriz.

Öğrenmede yeteneğin, zekânın önemini göz ardı etmemek gerekir. Yeni durumlara uyum yapabilme (accommodation) ve yaşantılar (experience) aracılığıyla öğrenebilme yeteneği zekânın özelliğidir. Yetenek, güdülenme ve öğrenim yaşantılarını anlama gücü gibi değişkenler, öğrenme sürecindeki kişisel özelliklerin varlığını ortaya koymaktadır.

Bu öğrenciler hem yetenekli, zekidirler, hem de başarı güdülerini fazladır. Ausubel'in (1969, s:351) de belirttiği gibi, öğrenme üzerindeki etkileri yetenekle rekabet halinde olan güdünün, okul başarısında "ikinci önemli faktör" ü tanımlamakta olduğu düşünülebilir. Parkerson ve diğerlerinin eğitimde başarı üzerine yaptıkları araştırmada da (1984), başarıyı etkileyen birinci faktörün yetenek (ability), ikinci faktörün ise güdü (motivation) olduğunu göstermiştir (s.643-646).

Çalışma Alışkanlıkları boyutunda ortalamalar arasındaki farkların mânidar çıkmaması bu şekilde açıklanabilir.

b) Çalışmayı Etkileyebilecek Kişisel Özellikler

Çalışmayı etkileyebilecek kişisel özellikler boyutunda babaları lise mezunu olan öğrencilerin ortalama farkları mânidar sonuçlar vermiştir. Başka bir deyişle, babaları lise

mezunu olan bu öğrencilerin, diğerlerine kıyasla çalışmalarını daha olumlu yönde etkileyecek kişisel özelliklere sahip olduğu düşünülebilir. Testin ölçtüğü bu kişisel özellikler, derse olan ilgi, ezberden çok anlayarak öğrenme, derse dikkatini verebilme, sınavlarda emin ve rahat olma gibi özelliklerdir.

Lise mezunu olan babalar da, eğitimlerini çeşitli engellenmeler (frustration) nedeniyle yarım bırakmışlardır. "Psikologlar frustration terimini: 1) Bir engel nedeniyle ereğine ulaşamayan, doyumsuz kalan bir arzu, ihtiyaç, amaç, umut veya eylemin yol açtığı duygusal (emotional) durum^{*}, 2) Engelin kendisinin bir göstergesi olarak kullanıyorlar." (Davidoff, 1981, s:447). Çok okumak ve gelişmek isteyen bir öğrenci, üniversite giriş sınavında başarısızlık, fakirlik ya da aile işini sürdürmek yüzünden okuyamazsa, hüsrana uğrar. Genelde öğrencilerce lise öğreniminin bir "amaç" değil, bir "araç" olarak düşünüldüğü, Gökçe' nin (1984, s:72) araştırma bulguları arasındadır.

Babalar kendi öğrenimlerinin engellenmesi nedeniyle yaşadıkları hayal kırıklığını çocuklarına da yaşatmamak için daha etkin bir rol yüklenmiş olabilirler. Bu nedenle çocuklarına derslerinde yardımcı, destekleyici ve güven verici olabilirler.

^{*}Araştırmamızda, bu duygusal durumu ifade etmek için "hüsrana" kelimesi, engelin kendisinin bir göstergesi olarak da "engellenme" kelimesi kullanılmıştır.

Türker'in (1977), Ankaradaki Üç Lisede Sosyo-Ekonomik Bakımdan Avantajsız Öğrencilerin Çeşitli Özellikleri ve Belli-başlı Eğitim ve Rehberlik Sorunları, araştırması bulguları da bu kanımızı destekler görünmektedir : "Öğrenim durumları okur-yazar olmama ile ilkokul mezunu olma arasında değişen avantaj-sız anne ve babaların lisenin dokuzuncu sınıfına devam eden çocuklarına akademik yardımlarda bulunmaları elbette beklene-mez. Aynı anne ve babaların, çoğu zaman, eğitimin sağladığı yararları gereği gibi görememeleri, onların, çocukları için düşük eğitimsel umu düzeyleri geliştirmeleri ve okuldaki ba-şarılarıyla yakından ilgilenmemeleri sonucunu doğurmaktadır. Eğitim konusundaki tutum ve görüşleri öğrenci için büyük önem taşıyan anne ve babanın ilgisizliği, çocuğun akademik yetene-ğine olan güvenini sarsmakta, okulda kendisinden beklenen başa-rı düzeylerine ulaşmasını güçleştirmektedir (s:144).

Lewis'in ebeveynlerin çocuklarının öğrenimleriyle ilgili beklentileri araştırması da (1981,s:466), ebeveynlerin çocukları için kendi öğrenimlerinden daha fazlasını arzuladık-larını göstermektedir.

Bu boyutta babanın öğreniminin mânidar bulunan sonuç-lar vermesi, daha önce de (s:60)'da değindiğimiz "çocuğun eği-timi konusunda anneden ziyade babanın daha etkili olabilece-ği " ne ilişkin kanımızı doğrular niteliktedir.

c) Eğitim Anlayışı

Eğitim anlayışı boyutunda ortalamalar arasındaki farklar $\alpha = .5$ seviyesinde mânidar sonuç vermemiştir. Ebeveynlerin

eğitim seviyelerinin, eğitime karşı tutum boyutunda farklılıklar göstermemesini şu şekilde yorumlayabiliriz. 1) Öğrenim seviyeleri ne olursa olsun ailelerin eğitime karşı tutumları olumludur. Nitekim, Kongar başkanlığında yürütülen, Hacettepe Üniversitesi'nin 1971 Altındağ Gecekodu Bölgesi araştırması (Kongar, 1986,s:200) ailelerin eğitime oldukça yüksek bir değer verdiğini göstermektedir. 2) Anne ve babalarının büyük ölçüde sınırlı olan öğrenim seviyelerinin taşıdığı anlamı, değerlendirebilen öğrenciler için okul, Şemin'in de (1979,s:91) değindiği gibi, evlerinde bulamadıklarını veren, onları geliştiren, mutlu kılan bir kurum olabilir. Bu öğrenciler eğitimin kendilerine sağlayacağı yararı kavrayarak, eğitime karşı olumlu bir tutum geliştirebilirler. Ancak Türker'in (1977,s:153-154) belirttiğine göre araştırmalar, anne-babaları düşük öğrenim seviyelerinde olan öğrencilerin çoğunun onlara benzemeyi tercih ederek düşük eğitimsel umu düzeylerini benimsemekte olduklarını göstermiştir.

d) Öğretmene Karşı Tutum

Öğretmene Karşı Tutum boyutunda ortalamalar arasındaki farklar $\alpha = .5$ seviyesinde mânidar sonuç vermemiştir. Araştırmamızın bu bulgusu, Türker'in (1977) araştırması bulgularıyla da desteklenmektedir diyebiliriz. Çünkü, Türker öğrencileri avantajlı, avantajsız olarak gruplandırırken ebeveynlerin eğitim durumunu da göz önüne almıştır. Araştırma bulgumuzun desteklenmediği araştırma ve düşüncelerden de bahsetmek gerekir.

"Baymur'un lise ve dengi okullara devam eden avantajlı, avantajsız öğrenciler üzerindeki araştırması (1961), dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yüzde 80.00'inin öğretmenlerin haksızlıkları yüzünden okuldan soğuduklarını ortaya koyarken, Ertürk'ün

yurdumuzda orta öğretim düzeyindeki öğretmen davranışlarında son on yıl içinde meydana gelen istenmedik yöndeki değişimleri eleştirdiği, öğretmen yetiştirme faaliyetlerinin yetersiz kaldığı görüşüne vardığı dikkati çekmektedir "(Türker,1977, s:156).

Yavuzer'in de belirttiği gibi (1984,s:177), öğrencinin dersi sevmesi, öğrencinin sınıf içi çalışmasında olduğu kadar, grup içinde kendini gerçekleştirmesinde de öğretmen bir rehberdir. Öğrencinin okula ve sınıfa uyumunda öğretmenin eğitimcilik yeteneği kadar anlayışı, sevecenliği de etkili olmaktadır. Bu nedenle, "Bir okul, ancak, içindeki öğretmen kadar iyidir." (Kavcar, 1986,s:201) denilebilir.

M.Ü. Hazırlık Okulu öğrencilerinin öğretmenlere karşı olumlu tutumu, ortalamalar arasındaki farkların mânidar olmasının nedeni olabilir. Bu bulgu, Hazırlık Okulunda öğrenci, öğretmen iletişiminin sağlıklı ve iyi olduğunun bir göstergesi de sayılabilir.

e) Çalışma Yönelimi

Çalışma Yönelimi boyutunda ortalamalar arasındaki farklar, $\alpha=.5$ seviyesinde, farkları sânanan öğrenim seviyesi baba lise ile ortaokul olması halinde mânidar sonuç vermiştir.

Daha önce de değinildiği gibi, ortaokul ve lise mezunu olma, eğitimde bir engellenmeyi (frustration) akla getirmektedir. Bu boyuttaki bulgular, daha önce de tartışılmış olan ortaokul ve lise mezunu babaların bu engellenmeye farklı

tepkiler geliştirmiş olabilecekleri kanısının daha açık bir belirtisi olarak yorumlanabilir.

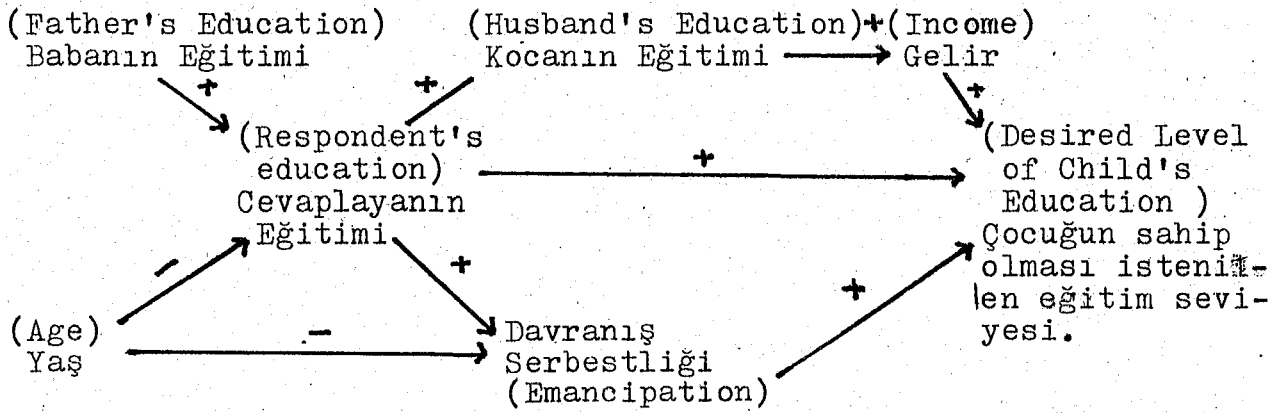
Gene de, ortaokul mezunu babaların çocuklarının, çalışma yönelimi boyutunda daha düşük puanlar elde etmeleri, babalarının eğitimdeki engellenmelerinin etkilerini yansıtmaktadır diyebilir miyiz? Babaları lise öğrenimli olan öğrencilerin bu boyutta da daha yüksek puanlar almalarını ise, babalarının eğitimdeki engellenmelerini, hüsrانlarını daha olumlu savunma mekanizmaları geliştirerek giderdiklerinin bir göstergesi sayabilir miyiz?

Araştırmamız bu soruların tartışılması ve yorumlanması için yeterli bilgi vermemektedir. Bu konu, bir başka araştırma konusu teşkil edecek nitelikte görölmektedir.

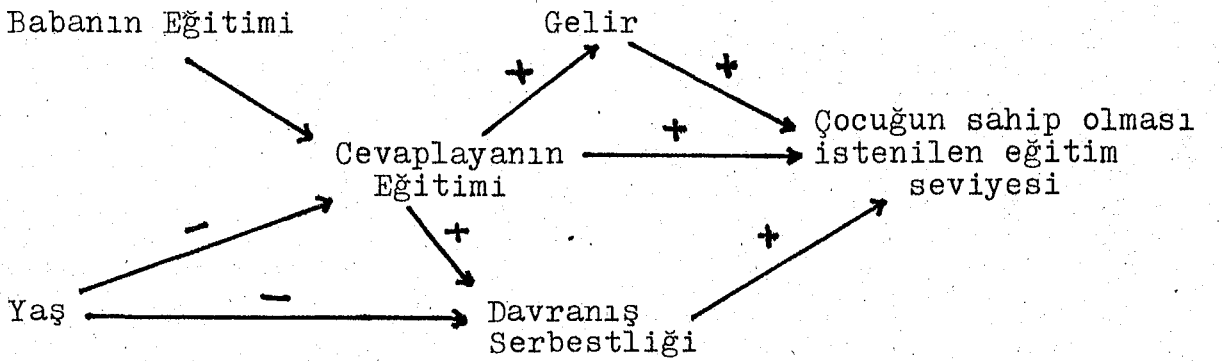
IV. ANNE-BABA MÂNİDARLIK FARKININ YORUMU

Araştırmamız bulgularına göre: "Anne-babadan hangisinin eğitim seviyesi öğrencinin çalışma alışkanlık ve tutumlarında daha baskın rol oynamaktadır?" sorusunun cevabı "baba" olmuştur. Bulguların yorumu yapılırken, yeri geldikçe bu etkinin hangi boyutlarda ve eğitim seviyelerinde mânidar olduğu tartışılmıştı. Anne eğitim seviyelerinin hiç bir boyutta $\alpha = .5$ seviyesinde mânidar sonuç vermediği de göz önüne alınacak olursa, akla : "Neden babanın eğitimi çocuk üzerinde daha etkili olmaktadır?" sorusu gelmektedir.

Lewis (1981,s:458-459), geliştirdiği bir model ile (1978) anne-babanın çocuklarının eğitimiyle ilgili isteklerini belirleyen etmenleri şematik olarak gosteriyor. Eğitimle ilgili istekler, bu konudaki tutum, beklenti ve dilek düzeyini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu nedene dayalı modelin (causal model), baba eğitiminin baskın rolünü açıklayıcı nitelikte olduğu ileri sürülebilir.



Şekil.4 : Kadının Çocuklarının Eğitimiyle İlgili İsteklerinin Nedene Dayalı Modeli.



Şekil.5: Erkeğin Çocuklarının Eğitimiyle İlgili İsteklerinin Nedene Dayalı Modeli.

(Lewis, 1984, s:459)

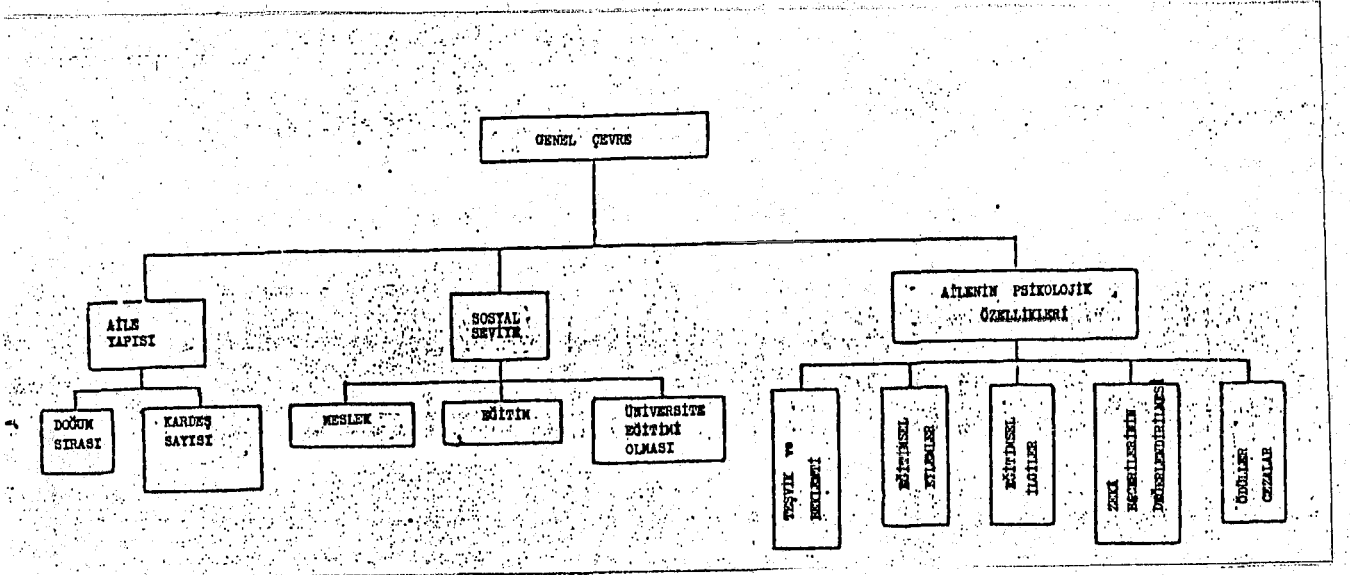
Modelden de anlaşılabilceği gibi : 1) annenin(kadının) çocuğunun eğitimine ilişkin istekleri, kocasının eğitiminden etkilenmektedir. Kocasının eğitimi ne kadar fazla ise, annenin çocuğu için arzulanacağı eğitim seviyesi de o kadar yüksek olacaktır diyebiliriz, 2) Şekil, anne ve babaların eğitiminde de, kendi babalarının eğitiminin önemli bir etmen olduğunu göstermektedir. (Bu modelde öğrenim gibi yaş da geleneksel beklenti, davranış ve tutumlardaki değişimleri belirleyici önemli bir faktör durumundadır. Bu değişimler, genel olduğu gibi, kişiye özgü de olabilir. Örneğin: Kişinin yaşı ne kadar fazla ise öğrenim görme, davranış veya tutumlarını değiştirme ihtimâli de o kadar azdır).

SONUÇ

Bu çalışma ebeveynlerin eğitim seviyeleriyle, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bulguların tartışılması yapılırken de bu bulguların muhtemel sebepleri ve bulgular arasındaki ilişkilerin yönüne dair yorumlar yapılmıştır.

Araştırmamızın çeşitli bölümlerinde elde edilen bulgular bir arada düşünüldüğünde, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarının ebeveynlerinin eğitim seviyesindeki farklılıklardan önemli derecede etkilenmedikleri sonucuna varılabilir.

Öğrencinin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarını ölçmede eğitim seviyeleri kriterinin kullanılmasının da varılan sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Anne-babanın çocuk eğitimine ve tutumlarına olan katkıları yalnızca eğitim seviyeleri ile soyutlanamaz. Çocuk ailedeki tüm yaşam biçiminin, aile yapısının ve ailenin psikolojik özelliklerinin etkisi altındadır. Song(1982), aile çevresinin belli başlı üç bölümde incelenebileceğini ileri sürmüştür: aile yapısı, sosyal düzey ve ailenin psikolojik özellikleri (Song ve Hattie, 1984, s: 1269). Aile (yuva) çevresinin hiyerarşik yapısı ve bu yapıyı oluşturan diğer unsurlar Şekil 6'da gösterilmektedir.



Şekil-6. Aile çevresi modeli (Song, Hattie, 1984,s:1270)

Bu model, eğitimin aile çevresinde etkin ve önemli bir unsur olduğunu vurgulamakta ise de eğitimin diğer etkenlerle birlikte ve etkileşim içinde olduğunu da açıkça göstermektedir diyebiliriz. Song'un aile çevresi modelinde eğitim yalnızca bir "öğrenim süreci" olarak da düşünülmemiştir, çok daha geniş kapsamlıdır. Eğitimsel eylemler, eğitimsel ilgilerin rolü, ki ailenin psikolojik özelliklerini belirleyen unsurlar olarak düşünülmüştür.

Bradley, Caldwell ve Elardo'nun, aile çevresi sosyal seviye ve zekâya ilişkin karşılaştırmalı araştırmaları(1977) bulguları da, aile çevresinin çocuğun zekâsını belirlemede sosyo-ekonomik seviyeden çok daha etkili olduğu yönündedir. Tüm değişkenler arasında, aile çevresi (yuve-home) ile zekâ arasındaki bağıntı en yüksek çıkmıştır. Bu araştırma aile

çevresinin ve özelliklerinin çocuk için ne denli önemli olduğunu açıkça belirten bulgular vermiştir. Bu çalışmada, örneklem grubunun üniversite hazırlık öğrencilerinden oluşturulması da, bu sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabilir. Çünkü M.Ü. Hazırlık Okulu öğrencileri, tartışma ve yorum bölümünde de belirtildiği gibi, yetenek ve başarı güduları yüksek öğrenimin gereğine inandıkları için de üniversite öğrenimi aşamasına gelmiş olan öğrencilerdir.

Araştırmanın uygulanması sırasında, hemen hemen tüm sınıflarda araştırmacının "Bu soruları cevaplandırırken, lise-deki okul ve öğretmenlerimizle ilgili görüş ve düşüncelerimiz doğrultusunda mı cevap vereceğiz yoksa Hazırlık Okulunu mu örnek alacağız?" sorusuyla karşılaşması, Hazırlık Okulu ile ilgili öğrenci görüş ve tutumlarının farklılığına işaret eden bir bulgu olarak da değerlendirilebilir mi? Tartışma ve yorum bölümünde de değinilen orta öğrenimle ilgili bulguların araştırmamızın bulgularından farklı oluşunun nedeni, okul ve öğretmenlerin niteliklerinden kaynaklanıyor olabilir mi? Araştırmamız bu soruya cevap teşkil edecek nitelikte değildir, sınırlıdır. Ancak bu konunun önemine ve araştırılması gereğine inandığımızı belirtmek isteriz. Bu konunun araştırılması gençlerimizin öğrenimleriyle ilgili sorunlarına da ışık tutabileceği için önemli bir hizmet olabilir.

Araştırmamızda "Brown-Holtzman Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketinin (Brown-Holtzman Survey of Study Habits and Attitudes) revizyondan geçirilmiş olarak kullanılmıştır.

Testin, geçerliliğinin sinanmamış ve kültür ve eğitimimize adapte edilmemiş olarak kullanılması da araştırma sonuçlarını etkilemiş olabilir. Güvenilirliği çok yüksek bulunan Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketinin, geçerlilik araştırmalarının yapılarak Türk öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarını ölçmek için uygunluğunun sinanması gereğine işaret etmek isteriz. Çalışma alışkanlıkları ve tutumlarını ölçmek üzere geliştirilecek olan bir test, eğitim psikolojisi ve rehberlik açısından da büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın bir amacı da, çocuk, aile, eğitim etkileşiminin önemini vurgulamaktır. "Cottle'ın da dediği gibi "iyi ebeveynler, iyi öğrenciler yetiştirirler" (Hurlock,1973,s:317). Bu çalışma bu etkileşim çerçevesi içinde, öğrenci çalışma alışkanlıkları ve tutumlarına bir açıklık kazandırma denemesidir.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile ebeveynlerinin eğitim seviyesi arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmada denek olarak Marmara Üniversitesi Hazırlık Okulu öğrencileri kullanılmıştır.

Verilerin toplanmasında revizyondan geçirilmiş olan Brown-Holtzman Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketinden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın diğer inceleme konuları da : 'Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi (ÇATA)'nin güvenilirliğinin sınanması, ve ÇATA boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Sonuçta, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ve tutumlarının, ebeveynlerinin eğitim seviyesinden pek de etkilenmediği görüşüne varılmıştır. Bu görüşe varmamızın nedenleri :

- 1) Yalnızca iki boyutta babanın öğrenimi lise olması halinde bazı anlamlı sayılabilecek sonuçlar elde edilmesine rağmen, diğer eğitim seviyesi farklarının anlamlı sonuç vermemesidir.
- 2) Ebeveynin anne olması halinde de, eğitim seviyesi farkları hiçbir boyutta istatistiksel yönden anlamlı bulunmamıştır.

ÇATA incelemesi sonuçları ise : 1) ÇATA'nın güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. 2) Çata boyutları arasında da oldukça yüksek bir ilişki vardır.

ABSTRACT

The aim of this study is to look for a relationship between the students' study habits and attitudes, and the level of parents' education.

M.U. Preparatory School students were used as subjects.

The data for the research was obtained by the revised Brown-Holtzman Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA). Other points under investigation were:

1. Testing the reliability of The Survey of Study Habits and Attitudes, and
2. Determining the correlations between SSHA scales.

The data of the study were interpreted to mean that the level of parents' education had almost no effect on the students' study habits and attitudes. The reasons for our interpretation are:

1. Although we had some significant results at two scales of SSHA such as; when the father has a high school education ; other differences in amount of schooling didn't lead to significant results.

2. The differences in amount of schooling didn't lead to statistically significant results at any of the scales of SSHA when the mother is the parent under investigation.

The results of the SSHA investigation indicated that:

1. SSHA is a reliable test,
2. The correlation between the SSHA scales is very high.

KAYNAKLAR

- AUSUBEL, D.P, Robinson F.G., School Learning, Holt, Rinehart ve Winston Inc., 1969.
- BALOĞLU, Zekâi, 'Temel Eğitim ve Unesco', Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1960.
- BRADLEY, H. Robert; Caldwell M. Bettye; Elardo, Richard, Home Environment, Social Status, and Mental Test Performance, Journal of Educational Psychology, Vol.69, No. 6, 1977, 697-701.
- BARON, A. Roberts, Byrne Donn, Kantowitz H. Barry, Psychology 'Understanding Behavior', Holt-Saunders International Edition, 1980.
- BAYSAL, Ayşe Can, Tutum Kavramına Kuramsal ve Uygulamalı Bir Yaklaşım ve İşletmelerde İşle İlgili Tutumlar Üzerine Bir Araştırma Örneği, Yalkın Ofset Matbaası, İstanbul, 1980.
- BUTTERWECK, S. Joseph, The Problem of Teaching High School Pupils How to Study, Teacher's College Columbia University, New York City, 1926.
- CANGELOSI, E. Vincent; Taylor, E. Phillip; Rice, F. Philip, Basic Statistics, 'A Real World Approach', West Publishing Company, 3rd Ed., International Edition, 1983.
- DAVIDOFF, L. Linda, Introduction to Psychology, McGraw-Hill International Book Company, 2nd Ed., International Student Edition, 1980.
- ENÇ, Mithat, Ruh Bilim Terimleri Sözlüğü, Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları, 1974.
- ERSİN, Mefharet, Eğitimde Psikolojinin Rolü, (2.cilt), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1981.
- GÖKÇE, Birsen, Gecekondu Gençliği, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1971.
- GÖKÇE, Birsen, Orta Öğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1984.
- GROSSMAN, B. Bruce, Freud and the Classroom, Thomas B. Roberts(Ed.), Four Psychologies Applied to Education, Schenkman Publishing Company, John Wiley and Sons, New York, London, Sydney, Toronto, 1975.

- GÜVENÇ, Bozkurt, Değerler, Tutumlar ve Davranışlar, Ruşen Keleş (Ed.), Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara, 1976, s.23-33.
- HECKHAUSEN, Heinz, The Anatomy of Achievement Motivation, Academic Press, New York , Londra, 1967.
- HILGARD, R. Ernest, Introduction to Psychology, Harcourt, Brace and World, Inc. 3rd Ed., New York, Burlingame, 1962.
- HURLOCK, B. Elizabeth, Adolescent Development, McGraw-Hill Kogakusha Ltd., Tokyo, 1973.
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem, Modernity and the Role of Women in Turkey, B.Ü. Dergisi vol:3., 1975, s.83-89.
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem, İnsan ve İnsanlar, Beta Basım Yayım Dağıtım, 5. Baskı, İstanbul, 1983.
- KAVCAR, Cahit, 'Gençliğin Daha İyi Eğitimi'; Gençliğin Eğitimi, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1986.
- KONGAR, Emre, Türkiye Üzerine Araştırmalar, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1986.
- KÖKNEL, Özcan, Cumhuriyet Gençliği ve Sorunları, Cem Yayınevi, İstanbul, 1981.
- KRECH, David; Crutchfield, S. Richard, Sosyal Psikoloji 'Nazariye ve Problemler', Çeviren: Erol Güngör, Birinci Kitap, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1965.
- KRECH, Crutchfield, Livson, Elements of Psychology, Alfred A. Knopf Inc., 3rd Ed., New York, 1974.
- LAOSA, M. Luis, School, Occupation, Culture and Family: The Impact of Parental Schooling on the Parent-Child Relationship, Journal of Educational Psychology, 1982, Vol.74, No. 6, 791-827.
- LEWIS, Gwendolyn, Mothers' and Fathers' Aspirations for Schooling: Contrasts Between Daughters and Sons, ODTÜ Gelişme Dergisi, Cilt:8, Sayı 1/2, 1981, s:453-486.
- LONGSTRETH, E. Langdon, A Comment on "Race, IQ, and the Middle Class" by Trotman: Rampant False Conclusions, Journal of Educational Psychology, Vol. 70, No.4, 1978, s:469-472.
- NICASSIO, J. Frank, Parent-Child Communication During a Home Instructional Task, Journal of Educational Research, Vol.76, 1983, s:335-341

- OGUZKAN, T., Adem M., Ortaöğretimde Sayısal Değişmeler, Turhan Oğuzkan (Ed.), Türkiye'de Ortaöğretim ve Sorunları, Hisan Eğitim Vakfı Yayını, İstanbul, 1981, s:54-82.
- ORIGLIA, D; Ouillon H; Hurlock, B. Elisabeth ve diğerleri, Ergenlik Psikolojisi (çeviri), Derleyen ve Yayınlayan: Bekir Onur, Hacettepe-Taş Kitapçılık Ltd.Şti., Ankara, 1985.
- PARS ;B, Vedide, Cırıtlı Hüsnü, Enç Mithat, Oğuzkan Turhan, Eğitim Psikolojisi, Maarif Basımevi, İstanbul, 1955.
- PARKERSON, A, Jo; Lomax, G. Richard; Schiller, P. Dlane; Walberg, J. Herbert, Exploring Causal Models of Educational Achievement, Journal of Educational Psychology, Vol.76, No.4, 1984, s:638-646.
- PETERSON, L. Penelope, Interactive Effects of Student Anxiety, Achievement Orientation, and Teacher Behavior on Student Achievement and Attitude, Journal of Educational Psychology, Vol.69, No.6, 1977, s:779-792.
- PRESSEY, L. Sidney ve Robinson P. Francis, Psikoloji ve Yeni Eğitim, çeviren: Hasan Tan, cilt 1, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1975.
- REICH, Ben, Adcock Christine, Values, Attitudes and Behaviour Change, Methuen and Co. Ltd., London, 1976.
- ROBERTS, B. Thomas, Behavioral Psychology-Introduction, Thomas, B. Roberts (Ed.), Four Psychologies Applied to Education, Schenkman Publishing Company, John Wiley and Sons, New York, London, Sydney, Toronto, 1975.
- SANDSTRÖM, I. C., Çocuk ve Gençlik Psikolojisi, çeviren: Refia Uğurel Şemin, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1982.
- SARAN, Nephane, Üniversite Gençliği, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1982.
- SENCER, Muzaffer; Irmak, Yakut, Toplumbilimlerinde Yöntem, Say Kitap Pazarlama, İstanbul, 1984.
- SONG, In-Sub; Hattie, John, Home Environment, Self-Concept, and Academic Achievement: A Causal Modeling Approach, Journal of Educational Psychology, Vol.76, no.6, 1984, 1269-1281.
- SPRINTHALL, R., Sprinthall N., Educational Psychology 'A Developmental Approach, Addison-Wesley Publishing Company, 2nd Edition, 1977.

- STANDARD DICTIONARY of the ENGLISH LANGUAGE, vol:1, Funk and Wagnalls, New York, 1969.
- ŞEMİN, Refia, Okulda Başarısızlık (Sosyo-Kültürel Açından Şansız Çocuklar), Edebiyat Fakültesi Matbaası, İstanbul, 1975.
- TEZCAN, Mahmut, Eğitim Sosyolojisine Giriş, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981.
- TÜRKER, A.Vural, Ankara'daki Üç Lisede Sosyo-Ekonomik Bakımdan Avantajsız Öğrencilerin Çeşitli Özellikleri ve Bellibaşlı Eğitim ve Rehberlik Sorunları, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1977.
- ÜNAL, Cavit, Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1981.
- WEINSTEIN, S.Rhona; Middlestadt, E.Susan, Student Perceptions of Teacher Interactions With Male High and Low Achievers, Journal of Educational Psychology, Vol.71, No.4, 1979, s:421-431.
- WILD, Ute, The Relationship of Study Habits and Attitudes to Academic Achievement for a Sample of Turkish High School Students, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, B.Ü. Eğitim Bölümü, 1979.
- WITTIG, F.Arno, Introduction to Psychology, Schaum's Outline Series, McGraw-Hill Book Company, 1977.
- YAVUZER, Halük, Çocuk Psikolojisi, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1984.
- YÖRÜKOĞLU, Atalay, Değişen Toplumda Aile ve Çocuk, Aydın Kitabevi Yayınları, 2. Baskı, Ankara, 1984.
- YÖRÜKOĞLU, Atalay, Gençlik Çağı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1985.
- ZIMMERMAN, M.; Goldston John; Gadzella, Bernadette, Students Study Skills and Grade Points Averages for High and Low Mental Ability, Psychological Abstracts, 1978, vol.59, no.11023.

EKLER

ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ve TUTUMLARI ANKETİ

AÇIKLAMA

Bu araştırmanın amacı ders çalışma yeteneğinizi geliştirmekte size yardımcı olmak ve tutumunuzu incelemektir. Eğer ilişikteki sayfalardaki bütün cümleleri dürüstçe ve düşünerek işaretlerseniz, kendi çalışma hatalarınızın birçoğunu öğrenebilirsiniz. Cevaplarınız son derece gizli tutulacaktır. Onun için lütfen tam olarak ne hissediyorsanız onu belirtiniz.

Cevaplandırılması gereken 87 cümle vardır. Her cümle hakkında ne hissettiğinize karar veriniz ve cevap kağıdına işleyiniz. Cevaplarınızda beş şıktan birini seçiniz: nadiren, bazen, sık sık, genellikle, hemen hemen her zaman.

Aşağıda cümlelere cevap olarak kullanılan ifadelerin açıklamasını görüyorsunuz:

NADİREN	- Zamanın yüzde 0-15 kadarı
BAZEN	- Zamanın yüzde 16-35 kadarı
SIK SIK	- Zamanın yüzde 36-65 kadarı
GENELLİKLE	- Zamanın yüzde 66-85 kadarı
HEMEN HEMEN HER ZAMAN	- Zamanın yüzde 86-100 kadarı

Önemli olan cümleleri sizin kendi davranış ve düşünceleriniz neyse o yönde cevaplandırmanızdır. Davranmanız ya da düşünmeniz gerektiği şekilde, ya da başkalarının davranışı ya da düşüncesi yönünde cevaplandırmayınız. Eğer bir cümleye kendi tecrübeniz olmadığı için cevap veremiyorsanız, en kuvvetli ihtimalle yapabileceğiniz şekilde cevap veriniz.

Cümlelerin "doğru" veya "yanlış" cevapları yoktur ve cevaplandırma süresi kısıtlı değildir. Dikkatsizliğe kaçmadan elinizden geldiğince çabuk cevaplandırınız. Hiçbir cümle üzerinde çok fazla zaman harcamayınız. Lütfen cümlelerin hiçbirini atlamayınız.

ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ve TUTUMLARI ANKETİ

Anne-babanızın eğitim seviyeleri :

ANNE

Okuma yazması yok.....

İlkokul.....

Ortaokul.....

Lise.....

Yüksek okul-Üniversite.....

BABA

Okuma yazması yok.....

İlkokul.....

Ortaokul.....

Lise.....

Yüksek okul-Üniversite.....

- | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1. Ev ödevim çok zor ve lüzumundan fazla uzun olursa, yarıda bırakırım veya kolay kısımlarını yaparım. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 2. Öğretmenler öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını anlamıyorlar. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 3. Bazı öğretmenleri sevmediğim için derslerini çalışmıyorum. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 4. Okula gelmediğim günler öğretmenin hatırlatmasına gerek bırakmadan kaçırdığım derslerin ödevlerini yaparım. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 5. Yazılı sınav ve raporlarımda söylemek istediklerimi belirtmekte zorluk çekiyorum. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 6. Öğretmenlerim derslerini ilgi çekici ve anlamlı yapabiliyorlar. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 7. İstedığımız dersleri seçmede serbest bırakılsaydık daha fazla çalışabilirdim. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 8. Ders çalışırken hayal kurma yüzünden dikkatim dağılıyor. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 9. Öğretmenler sevdikleri öğrencilerle sevmedikleri öğrencilere farklı not veriyorlar. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 10. Bir dersi sevmesem de iyi not almak için çalışırım. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 11. Ödevim sıkıcı da olsa sonuna kadar dayanırım. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 12. Yazılı ödevlerimin temiz olmasına bilhassa dikkat ederim. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 13. Not almanın en kolay yolu öğretmenin her söylediğine doğru demektir. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 14. Okulun ilk günlerinden sonra derslere olan ilgimi kaybederim. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 15. Her dersin notlarını düzenli ve dikkatli bir şekilde tutarım. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 16. Dilbilgisi kurallarını, kelimelerin tariflerini v.s. anlamadan ezberlerim. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 17. Öğretmenler güçlerini göstermekten pek hoşlanıyorlar. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 18. Öğretmenler hakikaten öğrencilerine kendilerini sevdirmek isterler. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |

- | | Nadiren | Bazen | Sık | Genel- | Hemen | hemen |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------|-------|--------|-------|-----------|
| | | | | sık | likle | her zaman |
| 9. Derslerde bir sorunun olursa öğretme-
nimle konuşup çözüme çalışırım. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 10. Derste anlamadıklarımı öğretmene sor-
maktan çekinirim. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 1. Öğretmenler dar görüşlü ve değişmeyi
sevmeyen kişilerdir. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 2. Öğrenciler kompozisyon ve ödev konusu
seçmede yeterince serbest bırakılmı-
yorlar. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 3. Sınavlarda sinirli olurum, kafam karı-
şır ve cevap verebileceğim soruları da
cevaplandıramam. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 4. Öğretmenler öğrencilerinden sınıf ha-
ricinde de çok çalışmalarını bekliyor-
lar. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 5. Derslere ilgisizliğim. okunacak ödev-
leri yaparken dikkatimin toplanmasını
önlüyor. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 6. Ödev hazırlarken imlâ, gramer ve nokta-
lama yönünden güçlüklerim oluyor. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 7. Çok sevmediğim derslerde ancak geçer
not alacak kadar çalışmak taraftarı-
yım. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 8. Evde ders çalışırken rahatsız edildi-
ğimde (telefon çalması, girip çıkan in-
sanlar) çalışmaya devam edemiyorum. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 9. Not tutarken yazdıklarımın sonradan
önemli noktalar olmadığını görüyorum. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 10. Öğretmenlerim ders anlatırken yeteri
kadar açıklama yapmıyorlar. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 1. Ne okumak istediğime ve okulu bitir-
dikten sonra ne yapmak istediğime
karar veremiyorum. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 2. Öğretmenler öğrencilerle olan ilişki-
lerinde çok sert ve bilgiçvari davra-
nıyorlar. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 3. Derslerimin bazıları o kadar sıkıcı ki,
ödevlerimi ancak kendimi zorlayarak
yapabiliyorum. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 4. Huzursuzluk duyduğum zaman, üzgünken
dikkatimi bir noktaya toplayamıyorum. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |

35. Öğretmenler öğrencilere güçlük çıkarmaktan gizli bir zevk duyuyorlar.	_____	_____	_____	_____	_____
36. Hayatta eğlencenin çalışmadan daha önemli olduğuna inanıyorum.	_____	_____	_____	_____	_____
37. Yazılı ödevleri ancak en son dakikada yaparım.	_____	_____	_____	_____	_____
38. Bir ödevin birkaç sayfasını okuduktan sonra geri döndüğümde bir şey hatırlamadığımı fark ediyorum.	_____	_____	_____	_____	_____
39. Öğretmenler çok fazla konuşuyorlar.	_____	_____	_____	_____	_____
40. Öğretmenler güncel olayları ve sorunları sınıfta tartışmaktan kaçınıyorlar	_____	_____	_____	_____	_____
41. Çalışmaya oturduğum zaman kendimi çalışamayacak kadar yorgun, sıkılmış veya uykulu hissediyorum.	_____	_____	_____	_____	_____
42. Okuduğum ödevlerin sonradan sınavda sorulabilecek olan önemli noktalarını bulup çıkaramıyorum.	_____	_____	_____	_____	_____
43. Öğretmenler bütün öğrencilerine aynı yardım ve ilgiyi göstermeye çalışıyorlar.	_____	_____	_____	_____	_____
44. Derslerden çok, konuşarak, televizyon seyrederek, radyo dinleyerek, sinemaya giderek v.b. zaman harcıyorum.	_____	_____	_____	_____	_____
45. Rapor v.b.yazılı ödevleri hazırlarken şeklinden emin değilsem kendime yol gösterici bir örnek bulurum.	_____	_____	_____	_____	_____
46. Öğretmenlerimin verdiği örnekler, tasvirler, açıklamalar, teorik, sıkıcı ve anlaşılması zor oluyor.	_____	_____	_____	_____	_____
47. Yüksek tahsil yapmak için zaman, para ve emek harcamaya değmez.	_____	_____	_____	_____	_____
48. Çalışmalarım plânsız, rastgele zamanlarda ve genellikle not korkusuyla oluyor.	_____	_____	_____	_____	_____
49. Uzun bir ödevi okurken arada durur, okuduklarımı hatırlamaya çalışırım.	_____	_____	_____	_____	_____
50. Öğretmenler zayıf öğrencilerini küçümser ve onların yanlışları ile aalay ederler.	_____	_____	_____	_____	_____
51. Bazı derslerim öylesine sıkıcı ki, öğretmeni dinleyeceğime resim yapıyorum, not yazıyorum veya dalıp gidiyorum.	_____	_____	_____	_____	_____

- | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 2. Spor, çeşitli aktiviteler v.b. işlerimin çokluğu derslerimi yetiştirememeye sebep oluyor. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 3. Çalıştığım süreye bakılırsa, gayretime göre yaptığım işler çok az görünüyor. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 4. Öğretmenler dersleri vasat bir öğrencinin takip edemeyeceği kadar zorlaştırıyorlar. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 5. Aldığım derslerin ilerde bana pek faydalı olacağını sanmıyorum. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 6. Ödevlerimi okulda yapıp, eve bırakmaya gayret ederim. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 7. Okunacak ödevlerimi ancak kısa bir süre okuyabiliyorum, sonra kelimeler anlamlarını kaybediyorum. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 8. Eğer okullarda spor antrenörleri olsaydı, onların okul hayatına katkısı öğretmenlerden çok daha fazla olurdu. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 9. Okulun esas görevi, öğrencileri hayatta para kazanmağa hazırlamak olmalıdır. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 10. Okul dışı sorunlar, karşı cinsle arkadaşlık, para sıkıntısı veya evle ilgili sorunlar yüzünden okul çalışmalarım aksiyor. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 11. Öğretmenin tahtaya çizdiği resim, tablo ve şekilleri defterime çekerim. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 12. Bence öğretmenler eğitimin amacından çok notlara önem veriyorlar. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 13. Okuduğum her derse ilgi duymağa çalışırım. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 14. Ev ödevlerimi zamanında bitiririm. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 15. Genellikle test tipi sınavlarda not kaybımın nedeni, ilk verdiğim cevabı yanlış zannedip değiştirmemdir. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 16. Yüksek tahsile devamımın esas nedeni, başkaları tarafından takdir edilmek ve önemsenmek içindir. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 17. Çalışırken radyo, televizyon veya pikabi açarım. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 18. Sınava hazırlanırken o ders içindeki konuları önemine ve işleniş sırasına göre bir düzen içine sokarak çalışırım. | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |

9. Öğretmenler, eğlenceli günleri ve spor oyunlarını izleyen günlerde özellikle sınav yapıyorlar.
0. Bence, bir okulun sporda iyi bir isme sahip olması, eğitimdeki saygınlığı kadar önemlidir.
1. Ders çalışıp, çalışmamam tamamen ruh halime bağlıdır.
2. Sınav sırasında imlâ, noktalama ve dilbilgisinde dikkatsizim.
3. Bence yapacağım en doğru iş, okulu bırakıp bir işe girmek olacaktır.
4. Okul dışında hergün en az bir saat ders çalışırım.
5. Son dakikaya kadar gayret etmeme rağmen, sınavları verilen zaman içinde bitiremiyorum.
6. Okulda, öğretilenler hayattaki sorunları çözmeye yetmez.
7. Ödevlerimi günü gününe hazırlarım.
8. Kopyanın esas sebebi, öğretmenlerin saçma sapan yere fazla ders yüklemesidir.
9. Çok fazla okumak veya çalışmak başımı ağrıtıyor.
0. Başkaları ile çalışmaktansa yalnız çalışmayı tercih ederim.
1. Sınav kağıtları iade edildiğinde, dikkatsizlikten not kaybettiğimi fark ediyorum.
2. Öğrencilerden öğretmenlerin çoğunu sevmeleri beklenemez.
3. Yapmayı tercih ettiğim başka bir şey olunca, ya da alelacele bir sınava hazırlanmam gerekiyorsa, derslere girmek istemem.
4. Çalışmaya başlarken, zamanımı en iyi biçimde kullanabilmek için yapacaklarımı önceden plânlarım.
5. Sınavlarda bildiğim isim, tarih, formül ve diğer detayları unutuyorum.
6. Öğretmenler, hoşlandıkları için bu mesleği seçmiş kişilerdir.
7. İyi not almak öğrencinin düşünme yeteneğinden çok, ezberleme yeteneğine bağlıdır.

ÇIKARTILAN MADDELER

1. Yazılı ödev, kompozisyon, rapor hazırlarken başlamadan önce tam olarak ne istendiğini anlamağa çalışırım.
2. Öğretmenlerim yazılı ödevlerimi plânsız ve acele yazılmış buluyorlar.
3. İade edilen yazılılar ya da düzeltilen ödevleri yanlışlarına bakmadan bir kenara koyarım.
4. Evdeki çalışma köşem muntazam ve tertiplidir.
5. Ders anlatırken veya sorularımı cevaplarırken, öğretmenlerim bilmediğim kelimeler kullanıyorlar.
6. Ders çalışmaya başlamam çok uzun sürüyor.
7. Sınavlarda başarı gösteremiyorum çünkü kısıtlanmış bir süre içinde plânlı ve açık düşünmek zor geliyor.
8. Ders kitaplarını okurken şemalara ve tablolara bakmam.
9. Aldığım notlar yapabildiğimin karşılığıdır.
10. Soru soran ve sınıfta konuşmalara katılan öğrenciler öğretmenlerin gözüne girmek için uğraşanlardır.
11. İyi not almanın bir yolu, öğretmenlere yaranmaktır.
12. Vasat bir öğrenci için bütün ödevlerini bitirmek imkânsızdır.
13. Zaman kalırsa, sınav kâğıdımı vermeden önce, cevaplarımı bir daha kontrol ederim.

ÇATA BOYUTLARI ve KAPSADIKLARI MADDELER

I) ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI

a) Çalışma Metodu

45. Rapor v.b. yazılı ödevleri hazırlarken şeklinden emin değilsem kendime yol gösterici bir örnek bulurum.
49. Uzun bir ödevi okurken arada durur, okuduklarımı hatırlamağa çalışırım.
61. Öğretmenin tahtaya çizdiği resim, tablo ve şekilleri defterime çekerim.
67. Çalışırken radyo, televizyon veya pikabı açarım.
68. Sınava hazırlanırken o ders içindeki konuları önemine ve işleniş sırasına göre bir düzen içine sokarak çalışırım.
80. Başkaları ile çalışmaktansa yalnız çalışmayı tercih ederim.

b) Görev Anlayışı

1. Ev ödevim çok zor ve lüzumundan fazla uzun olursa, yarıda bırakırım veya kolay kısımlarını yaparım.
4. Okula gelmediğim günler öğretmenin hatırlatmasına gerek bırakmadan kaçırdığım derslerin ödevlerini yaparım.
11. Ödevim sıkıcı da olsa sonuna kadar dayanırım.
12. Yazılı ödevlerimin temiz olmasına bilhassa dikkat ederim.
15. Her dersin notlarını düzenli ve dikkatli bir şekilde tutarım.

27. Çok sevmediğim derslerde ancak geçer not alacak kadar çalışmak taraftarıyım.
48. Çalışmalarım plânsız, rastgele zamanlarda ve genellikle not korkusuyla oluyor.
74. Okul dışında hergün en az bir saat ders çalışırım.
77. Ödevlerimi günü gününe hazırlarım.

c) Zamanı Değerlendirme

37. Yazılı ödevleri ancak en son dakikada yaparım.
44. Derslerden çok, konuşarak, televizyon seyrederek, radyo dinleyerek, sinemaya giderek v.b. zaman harcıyorum.
52. Spor, çeşitli aktiviteler v.b. işlerimin çokluğu derslerimi yetiştirememeye sebep oluyor.
53. Çalıştığım süreye bakılırsa, gayretime göre yaptığım işler çok az görünüyor.
56. Ödevlerimi okulda yapıp, eve bırakmamaya gayret ederim.
64. Ev ödevlerimi zamanında bitiririm.
75. Son dakikaya kadar gayret etmeme rağmen, sınavları verilen zaman içinde bitiremiyorum.
84. Çalışmaya başlarken, zamanımı en iyi biçimde kullanabilmek için yapacaklarımı önceden plânlarım.

II) ÇALIŞMAYI ETKİLEYEBİLECEK KİŞİSEL ÖZELLİKLER

5. Yazılı sınav ve raporlarımda söylemek istediklerimi belirtmekte zorluk çekiyorum.
8. Ders çalışırken hayal kurma yüzünden dikkatim dağılıyor.
14. Okulun ilk günlerinden sonra derslere olan ilgimi kaybederim.
16. Dilbilgisi kurallarını, kelimelerin tariflerini v.s. anlamadan ezberlerim.
23. Sınavlarda sinirli olurum, kafam karışır ve cevap verebileceğim soruları da cevaplandıramam.
25. Derslere ilgisizliğimi okunacak ödevleri yaparken dikkatimin toplanmasını önlüyor.
26. Ödev hazırlarken imlâ, gramer ve noktalama yönünden güçlüklerim oluyor.
28. Evde ders çalışırken rahatsız edildiğimde (telefon çalması, girip çıkan insanlar) çalışmaya devam edemiyorum.
29. Not tutarken yazdıklarımın sonradan önemli noktalar olmadığını görüyorum.
31. Ne okumak istediğime ve okulu bitirdikten sonra ne yapmak istediğime karar veremiyorum.
34. Huzursuzluk duyduğum zaman, üzgünken dikkatimi bir noktaya toplayamıyorum.
38. Bir ödevin birkaç sayfasını okuduktan sonra geri döndüğümde bir şey hatırlamadığımı farkediyorum.

41. Çalışmaya oturduğum zaman kendimi çalışamayacak kadar yorgun, sıkılmış veya uykulu hissediyorum.
42. Okuduğum ödevlerin sonradan sınavda sorulabilecek olan önemli noktalarını bulup çıkaramıyorum.
57. Okunacak ödevlerimi ancak kısa bir süre okuyabiliyorum, sonra kelimeler anlamlarını kaybediyorum.
60. Okul dışı sorunlar, karşı cinsle arkadaşlık, para sıkıntısı veya evle ilgili sorunlar yüzünden okul çalışmalarım aksıyor.
65. Genellikle test tipi sınavlarda not kaybımın nedeni, ilk verdiğim cevabı yanlış zannedip değiştirmemdir.
71. Ders çalışıp, çalışmamam tamamen ruh halime bağlıdır.
72. Sınav sırasında imlâ, noktalama ve dilbilgisinde dikkatsizim.
79. Çok fazla okumak veya çalışmak başımı ağrıtıyor.
81. Sınav kâğıtları iade edildiğinde, dikkatsizlikten not kaybettiğimi fark ediyorum.
85. Sınavlarda bildiğim isim, tarih, formül ve diğer detayları unutuyorum.

III. EĞİTİM ANLAYIŞI

7. İsteddiğimiz dersleri seçmede serbest bırakılsaydık daha fazla çalışabilirdim.
10. Bir dersi sevmesem de iyi not almak için çalışırım.
13. Not almanın en kolay yolu öğretmenin her söylediğine doğru demektir.

22. Öğrenciler kompozisyon ve ödev konusu seçmede yeterince serbest bırakılmıyorlar.
33. Derslerimin bazıları o kadar sıkıcı ki, ödevlerimi ancak kendimi zorlayarak yapabiliyorum.
36. Hayatta eğlencenin çalışmadan daha önemli olduğuna inanıyorum.
47. Yüksek tahsil yapmak için zaman, para ve emek harcamaya değmez.
51. Bazı derslerim öylesine sıkıcı ki, öğretmeni dinleyeceğime resim yapıyorum, not yazıyorum veya dalıp gidiyorum.
55. Aldığım derslerin ilerde bana pek faydalı olacağını sanmıyorum.
59. Okulun esas görevi, öğrencileri hayatta para kazanmağa hazırlamak olmalıdır.
63. Okuduğum her derse ilgi duymağa çalışırım.
66. Yüksek tahsile devamımın esas nedeni, başkaları tarafından takdir edilmek ve önemsenmek içindir.
70. Bence, bir okulun sporda iyi bir isme sahip olması, eğitimdeki saygınlığı kadar önemlidir.
73. Bence yapacağım en doğru iş, okulu bırakıp bir işe girmek olacaktır.
76. Okulda öğretilenler hayattaki sorunları çözmeye yetmez.
83. Yapmayı tercih ettiğim başka bir şey olunca, ya da alelacele bir sınava hazırlanmam gerekiyorsa, deslere girmek istemem.

87. İyi not almak öğrencinin düşünme yeteneğinden çok, ezberleme yeteneğine bağlıdır.

IV. ÖĞRETMENE KARŞI TUTUM

2. Öğretmenler öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını anlamıyorlar.
3. Bazı öğretmenleri sevmediğim için derslerini çalışmıyorum.
6. Öğretmenlerim derslerini ilgi çekici ve anlamlı yapıyorlar.
9. Öğretmenler sevdikleri öğrencilerle sevmedikleri öğrencilere farklı not veriyorlar.
17. Öğretmenler güçlerini göstermekten pek hoşlanıyorlar.
18. Öğretmenler hakikaten öğrencilerine kendilerini sevdirmek isterler.
19. Derslerde bir sorunum olursa öğretmenimle konuşup çözüme çalışırım.
20. Derste anlamadıklarımı öğretmene sormaktan çekinirim.
21. Öğretmenler dar görüşlü ve değişmeyi sevmeyen kişilerdir.
24. Öğretmenler öğrencilerinden sınıf haricinde de çok çalışmalarını bekliyorlar.
30. Öğretmenlerim ders anlatırken yeteri kadar açıklama yapmıyorlar.

32. Öğretmenler öğrencilerle olan ilişkilerinde çok sert ve bilgiçvari davranıyorlar.
35. Öğretmenler öğrencilere güçlük çıkarmaktan gizli bir zevk duyuyorlar.
39. Öğretmenler çok fazla konuşuyorlar.
40. Öğretmenler güncel olayları ve sorunları sınıfta tartışmaktan kaçınıyorlar.
43. Öğretmenler bütün öğrencilerine aynı yardım ve ilgiyi göstermeye çalışıyorlar.
46. Öğretmenlerimin verdiği örnekler, tasvirler, açıklamalar, teorik, sıkıcı ve anlaşılması zor oluyor.
50. Öğretmenler zayıf öğrencilerini küçümser ve onların yanlışları ile alay ederler.
54. Öğretmenler dersleri vasat bir öğrencinin takip edemeyeceği kadar zorlaştırıyorlar.
58. Eğer okullarda spor antrenörleri olsaydı, onların okul hayatına katkısı öğretmenlerden çok daha fazla olurdu.
62. Bence öğretmenler eğitimin amacından çok notlara önem veriyorlar.
69. Öğretmenler, eğlenceli günleri ve spor oyunlarını izleyen günlerde özellikle sınav yapıyorlar.
78. Kopyanın esas sebebi, öğretmenlerin saçma sapan yere fazla ders yüklemesidir.
82. Öğrencilerden öğretmenlerin çoğunu sevmeleri beklenemez.
86. Öğretmenler, hoşlandıkları için bu mesleği seçmiş kişilerdir.

