



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
BİLGİLER DERSİ BAŞARILARINI YORDAYAN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERİN BELİRLENMESİ**

Melehat GEZER

Doktora Tezi

**İlköğretim Ana Bilim Dalı
Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN
2016**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ
BAŞARILARINI YORDAYAN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERİN
BELİRLENMESİ

(An Investigation of the Various Variables Predicting Secondary School
Students' Social Studies Achievement)

DOKTORA TEZİ

Melehat GEZER

Danışman: Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN

ERZURUM
Haziran, 2016

KABUL VE ONAY

Prof.Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN danışmanlığında, Melahat GEZER tarafından hazırlanan “ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ BAŞARILARINI YORDAYAN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERİN BELİRLENMESİ” başlıklı çalışma 11/05/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof.Dr. Hakkı YAZICI

İmza:

Danışman : İbrahim Fevzi ŞAHİN

İmza:

Jüri Üyesi : Doç.Dr. Mete ALIM

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd.Doç.Dr. Zekerya AKKUŞ

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd.Doç.Dr. Mustafa İLHAN

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

21/06/2016

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Başarılarını Yordayan Çeşitli Değişkenlerin Belirlenmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

11 / 05 / 2016



Melehat GEZER

ÖZET

DOKTORA TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ BAŞARILARINI YORDAYAN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERİN BELİRLENMESİ

Melehat GEZER

2016, 254 sayfa

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf iklimi ve başarı yönelimleri ile sosyal bilgiler başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Diyarbakır'ın merkez ilçelerinde öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 928 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmaya dâhil edilen değişkenlerin sosyal bilgiler başarısı üzerindeki etkisini test etmek için adimsal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf iklimi ve başarı yönelimleri değişkenlerinin sosyal bilgiler başarısının %46'sını açıkladığını göstermiştir. Araştırma sonucunda; sosyal bilgiler dersine yönelik tutum değişkeninin bilişsel ve davranışsal alt boyutunun, derin öğrenme yaklaşımının, akademik risk almaya yaklaşmanın, öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinin, sınıf iklimi değişkeninin ilişki, öğretmen desteği ve görev yönelimi alt boyutları ile başarı yönelimleri değişkeninin bağıl yaklaşma alt boyutunun sosyal bilgiler başarısını anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Yine yüzeysel öğrenme yaklaşımı, akademik risk almaktan kaçınma, performans odaklı değerlendirme atmosferi değişkenlerinin sosyal bilgiler başarısını anlamlı düzeyde yordadığı fakat negatif yönde yordadığı belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum değişkeninin duyuşsal alt boyutu, sınıf iklimi değişkeninin katılım, düzen ve organizasyon ve kuralların açıklığı alt boyutlarının, başarı yönelimleri değişkeninin içsel yaklaşma, mutlak yaklaşma, mutlak kaçınma, bağıl kaçınma ve içsel kaçınma alt boyutlarının ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmış, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler başarısı, Tutum, Öğrenme yaklaşımı, Akademik risk alma, Sınıf değerlendirme atmosferi, Sınıf iklimi, Başarı yönelimleri

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

AN INVESTIGATION OF THE VARIOUS VARIABLES PREDICTING SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SOCIAL STUDIES ACHIEVEMENT

Melehat GEZER

2016, 254 pages

The purpose of the present research is to investigate the relationships between Social Studies achievement and, attitudes towards social studies courses, learning approaches, academic risk taking, classroom assessment environment, classroom climate and achievement goal orientation. The relational model was used in the study. The participants of study is consist of 928 primary school second stage students attending 6.-7.-8 grade during 2014-2015 education year second semester in Diyarbakır city central district. The effect of the variables included in the study on the Social Studies achievement was tested by means of regression analysis. The research findings show that the variables of attitudes towards social studies courses, learning approaches, academic risk taking, classroom assessment environment, classroom climate and achievement goal orientation explain 46% percent of the total variance on social studies achivement. This research showed that cognitive and behavioral subscale of attitudes towards social studies courses, deep learning approach, oriented academic risk taking, learning-oriented assessment environment; affiliation, teacher support and task-oriented subscale of classroom climate, other-approach subscale of achievement goal model predict Social Studies achivement significantly and positively. In addition, it was found that surface learning approach, academic risk taking avoidance, performance-oriented assessment environment predict social studies achievement negatively. Finally, it was determined that affective subscale of attitudes toward social studies courses, involvement, order-organization and rule-clarity dimensions of classroom climate, task-approach, task-avoidance, self-approach, self-avoidance, other-avoidance dimensions of achievement goal model were not a meaningful predictor of social studies achivement. Results were discussed in the light of the literature and the suggestions have been made for implication and future research.

Keywords: Social Studies Achievement, Attitude, Learning Approach, Academic Risk-Taking, Classroom Assessment Environment, Classroom Climate, Achievement Goal Model.

ÖN SÖZ

Bir eğitim sisteminin kalitesinin göstergesi olarak kabul edilmesi ve eğitim politikasındaki değişimlere rehberlik etmesi bakımından, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler başarısını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi ve bu etkinin düzeyinin ortaya konması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular ile getirilen önerilerin eğitimcilere ve araştırmacılara katkı sağlayacağını düşündüğüm bu araştırma birçok değerli kişinin katkısı ile şekillenmiştir.

Öncelikle araştırmanın her aşamasında ve doktora öğrenimim boyunca bana gerek bilimsel kişiliği gerek tecrübeleriyle rehberlik eden kendisinden çokça istifade ettiğim kıymetli danışman hocam Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN'e gösterdiği ilgi ve özveriden dolayı teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Doktora öğrenimim boyunca aldığım derslerde sağladıkları katkılarla bilimsel kimlik kazanma yolundaki çabamı destekleyen hocalarıma; yapıcı eleştirileri ile tezimin olgunlaşmasına katkıda bulunan Doç. Dr. Mete ALİM'e ve Yrd. Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ'a; yardımsever kişiliğiyle araştırma süresince desteğini esirgemeyen çalışma arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Mustafa İLHAN'a; beni her zaman destekleriyle motive eden kıymetli arkadaşlarım Merve ÖZGENLİ ÇELİK ve Ayşegül ULU'ya; bugünlere gelmemi sağlayan, benden desteklerini esirgemeyen ve en zor zamanlarımda daima yanımda olan aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Diyarbakır-2016

Melehat GEZER

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
TABLOLAR DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Problem Durumu	1
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sayıtlar	9
1.6. Sınırlılıklar	9
1.6.1. Kavramsal sınırlılıklar	9
1.6.2. Yöntemsel sınırlılıklar	9
1.7. Tanımlar	9

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1. Tutum.....	11
2.1.2. Öğrenme yaklaşımları.....	16
2.1.3. Akademik risk alma.....	22
2.1.4. Sınıf değerlendirme atmosferi	27
2.1.4.1. Sınıf değerlendirme atmosferinin boyutları.....	33
2.1.4.2. Sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin bireysel ve genel algılar	34
2.1.5. Sınıf iklimi	35

2.1.5.1. sınıf iklimi ile ilişkili yapılar	37
2.1.5.2. olumlu bir sınıf iklimi.....	41
2.1.5.3. Sınıf ikliminin ölçülmesi	45
2.1.5.4. Sınıf iklimi boyutları.....	49
2.1.5.5. Sınıf iklimi ölçeği (Classroom enviroment scale-CES)	55
2.1.5.6. Sınıf iklimi ve öğrenme çıktıları.....	56
2.1.6. Başarı yönelimleri.....	57
2.1.6.1. Başarı yöneliminin doğası	58
2.1.6.2. İki faktörlü başarı yönelimi modeli	59
2.1.6.3. Üç faktörlü başarı yönelimi modeli	60
2.1.6.4. 2*2 Başarı yönelimleri modeli	61
2.1.6.5. 3*2 Başarı yönelimi modeli.....	62
2.1.6.6. Başarı yönelimleri ve öğrenme çıktıları	66
2.2. İlgili Araştırmalar.....	66
2.2.1. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar.....	67
2.2.2. Öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar.....	69
2.2.3. Akademik risk alma ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar	71
2.2.4. Sınıf değerlendirme atmosferi ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar.....	74
2.2.5. Sınıf iklimi ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar	76
2.2.6. Başarı yönelimleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar	78

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	82
3.1. Araştırma Deseni.....	82
3.2. Çalışma Grubu	82
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	87

3.3.1. Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (STÖ).....	88
3.3.2. Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (SÖYÖ).....	98
3.3.3. Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ).....	107
3.3.4. Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği (SDAÖ)	108
3.3.5. Sınıf İklimi Ölçeği (SİÖ-Classroom Environment Scale-CES)	109
3.3.6. Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği (SOBYÖ)	116
3.4. İşlem.....	127
3.5. Veri Analizi	129
3.5.1. Kayıp veri analizi.....	131
3.5.2. Uç değerler.....	132
3.5.3. Normallik.....	132

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM.....	134
4.1. Bulgular.....	134
4.1.1. Sosyal Bilgiler başarısı ile değişkenler arası korelasyon katsayıları	134
4.1.2. Regresyon analizine ilişkin bulgular	137

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	150
5.1. Sonuç.....	150
5.2. Tartışma.....	151
5.2.1. Birinci adıma ilişkin tartışma.....	151
5.2.2. İkinci adıma ilişkin tartışma	152
5.2.3. Üçüncü adıma ilişkin tartışma	153
5.2.4. Dördüncü adıma ilişkin tartışma.....	154
5.2.5. Beşinci adıma ilişkin tartışma.....	155
5.2.6. Altıncı Adıma İlişkin Tartışma.....	156
5.2.7. Yedinci adıma ilişkin tartışma	156
5.2.8. Sekizinci adıma ilişkin tartışma.....	157
5.2.9. Dokuzuncu adıma ilişkin tartışma	158
5.2.10. Onuncu adıma ilişkin tartışma.....	159

5.2.11. On Birinci adıma ilişkin tartışma.....	160
5.2.12. On ikinci adıma ilişkin tartışma.....	160
5.2.13. Model dışında kalan değişkenlere ilişkin tartışma.....	161
5.3. Öneriler	162
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	162
5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	167
KAYNAKÇA	170
EKLER.....	229
EK 1. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	229
EK 2. Sosyal Bilgiler Odaklı Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği	230
EK 3. Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği.....	231
EK 4. Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği	232
EK 5. Sınıf İklimi Ölçeği.....	233
EK 6. Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği	234
EK 7. Araştırma İzni.....	236
EK 8. Öğrenci Cevap Kağıdı	238
ÖZGEÇMİŞ.....	239

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Farklı Araştırmacılar Tarafından Tutuma İlişkin Yapılan Tanımlar.....	11
Tablo 2.2. Öğrenme Yaklaşımları ve Özellikleri	21
Tablo 2.3. 2*2 Başarı Yönelimleri Modeli.....	62
Tablo 2.4. 3*2 Başarı Yönelimleri Modeli.....	63
Tablo 3.1. Ölçek Geliştirme/Uyarlama Çalışmalarının Yürütüldüğü Araştırma Gruplarının Dağılımı	84
Tablo 3.2. Tezin Esas Uygulamasının Gerçekleştirildiği Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcılara Ait Demografik Özellikler.....	86
Tablo 3.3. Ölçek Geliştirmede Takip Edilen Adımlar.....	87
Tablo 3.4. Ölçek Uyarlamada Takip Edilen Adımlar.....	88
Tablo 3.5. STÖ'nün Faktör Yükleri	91
Tablo 3.6. Araştırmada İncelenen Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Değerleri ile DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri.....	93
Tablo 3.7. STÖ için DFA'dan Elde Edilen t-testi Değerleri	95
Tablo 3.8. STÖ Madde Analizi Sonuçları	96
Tablo 3.9. SÖYÖ AFA Analiz Sonuçları	101
Tablo 3.10. Araştırmada İncelenen Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Değerleri ile DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri.....	102
Tablo 3.11. SÖYÖ'ye İlişkin DFA'dan Elde Edilen t-testi Değerleri.....	104
Tablo 3.12. SÖYÖ Madde Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 3.13. SİÖ için Birinci Düzey DFA'dan Elde Edilen t-testi Değerleri.....	112
Tablo 3.14. Uyum Ölçütleri ve DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri	113
Tablo 3.15. Sınıf İklimi Ölçeği için Madde Analizi Sonuçları	114
Tablo 3.16. SOBYÖ AFA İlk Analiz Sonuçları.....	119
Tablo 3.17. SOBYÖ'den Çıkarılan Maddelerin Ardından Tekrarlanan AFA Sonuçları.....	121
Tablo 3.18. SOBYÖ için Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri ile DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri.....	122
Tablo 3.19. SOBYÖ için DFA'dan Elde Edilen t-testi Değerleri	124

Tablo 3.20. SOBYÖ Madde Analizi Sonuçları	126
Tablo 3.21. Sosyal Bilgiler Başarısını Etkileyen Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	133
Tablo 4.1. Sosyal Bilgiler Dersi Başarısı ile Yordayıcı Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları.....	135
Tablo 4.2. Sosyal Bilgiler Dersi Başarısı ile Yordayıcı Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Regresyon Analizi Sonuçları.....	138



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Öğrenme algısı, öğrenme yaklaşımı ve öğrenme çıktısı arasındaki ilişki.	19
Şekil 2.1. Sınıf içi değerlendirilmede motivasyon ve başarıyı etkileyen dinamikler.....	30
Şekil 2.2. Sınıf iklimi boyutları ve alt boyutları.....	47
Şekil 2.3. Başarı Yönelimi Modelleri	65
Şekil 3.3. SİÖ'ye ilişkin ölçüm modeli.....	111
Şekil 3.4. SOBYÖ'ye ilişkin ölçüm modeli.....	123
Şekil 3.5. Verilerin toplanmasında takip edilen adımlar.....	129



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
STÖ	: Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği
SÖYÖ	: Sosyal Bilgiler Odaklı Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği
YÖ	: Yüzeysel Öğrenme
DÖ	: Derin Öğrenme
SOARAÖ	: Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği
ARAY	: Akademik Risk Almaya Yaklaşma
ARAK	: Akademik Risk Almaktan Kaçınma
SDAÖ	: Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği
ÖODA	: Öğrenme Odaklı Değerlendirme Atmosferi
PODA	: Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi
SİÖ	: Sınıf İklimi Ölçeği
CES	: Classroom Environment Scale
SOBYÖ	: Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği
vd.	: ve diğerleri
akt.	: aktaran
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
KMO	: Kaiser-Mayer-Olkin

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemi, amacı, önemi, denenceleri ve sınırlılıkları ele alınmakta ve araştırmada geçen bazı kavramların tanımlarına yer verilmektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Bu başlık altında, araştırmanın problemine yönelik olarak öğrenci başarısını etkileyen faktörlerle ilgili kuramsal bilgiler sunulmuş, konuyla ilgili mevcut araştırmaların bulgularına yer verilmiştir. Daha sonra araştırmanın temel ve alt problemleri sıralanmıştır.

1.2. Problem Durumu

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin temel amacı; öğrencilerde istenen yönde davranış değişikliklerinin oluşturulmasıdır. Buna göre bu etkinliklerin odak noktasında öğrenciler yer almaktadır (Koç, 1981). Öğrencilerin istenen davranışları ne ölçüde kazandığının tespiti, başarılarının nasıl arttırılabileceği ve nasıl daha etkili bir eğitim yapılabileceği sorularına yanıt arama, eğitim çalışmalarının temel amacını oluşturmaktadır (Sayın, 2010).

Akademik başarı, öğrencilerin okul yaşamında hedeflenen davranışlara ulaşma düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Silah, 2003). Bir eğitim sisteminin kalitesinin göstergesi olarak ele alınması ve eğitim politikasındaki değişimlere rehberlik etmesi bakımından, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi oldukça önemlidir (Alnabhan, Al-Zegoul ve Harwell, 2001). Akademik başarı, pek çok faktörün etkili olduğu karmaşık bir yapıya sahiptir. Akademik başarı üzerinde, öğrencinin kendisinden veya kendisi dışından kaynaklanan, kontrol edilebilen ya da kontrol edilemeyen birçok faktör etkili olabilir (Arıcı, 2007). Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen değişkenleri; aileden, okul ile öğrenme ortamından ve öğrencinin kendisinden kaynaklanan faktörler şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Ailenin sosyo-

ekonomik durumu, ebeveynlerin disiplin anlayışı, eğitim düzeyi gibi değişkenler öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olabilen aile kaynaklı faktörlerdir (Bean, Bush, McKenry, ve Wilson, 2003; Hoy, Sweetland ve Smith, 2002). Bu faktörler öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalara konu olabilse de aileden kaynaklı faktörlerin değiştirilmesi bazen çok zor olmakta bazen de olanaklı görülmemektedir. Bu durum literatürdeki çalışmaların öğrenme ortamından ve öğrenciden kaynaklanan faktörler üzerinde yoğunlaşmasına sebep olmuştur.

Okul ve öğrenme ortamı, öğrencilerin davranışları üzerinde kritik rol oynayan bir diğer faktördür (Barth, Dunlap, Dane, Lochmanb ve Wells, 2004). Okul ve sınıf öğrencilerin yaşamlarında ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Çocuk okula başlayınca kadar, zamanının büyük bir bölümünü aile ortamında geçirmektedir. Ancak okula başlamasıyla birlikte çocuğun zamanının önemli bir kısmını geçirdiği yerler okullar ve sınıflar olmaktadır. Dolayısıyla çocuk için okul ve sınıf ortamının önemi artmaktadır. Okul ve sınıf ortamı; öğrenme-öğretme etkinliklerinin önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmesine imkân tanıyan yerler olması bakımından önemlidir. Okul ve öğrenme ortamını oluşturan; *i*) fiziksel düzenlemeler, *ii*) psikolojik durumlar ile öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşimi, *iii*) okul ve sınıf ortamına yönelik tutum, *iv*) sınıftaki kural ve beklentilerin açıklığı, ödül, öğretmen desteği, öğrencilerin katılımı, sınıf içi ilişkiler, okul aile ilişkileri ve *v*) öğretmenlerin kendi içinde ve idare ile olan ilişkileri gibi değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları ile doğrudan ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Özden, 2011). Literatüre bakıldığında ise okul ortamının niteliksel ve niceliksel özelliklerinden çok sınıftaki öğrenme ortamının akademik başarı üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir (Banks, 2012; Kısakürek, 1985; Wannarka ve Ruhl, 2008). Sınıf ortamı, öğrencilerin eğitsel başarıya ulaşmasında önemli bir çevre olarak kabul edilmektedir (Baek ve Choi, 2002). Sınıf ikliminin başarıya etkisi konusu, araştırmacıların (Açıkgöz, Özkal ve Kılıç, 2003; Baek ve Choi, 2002; Dorman, 2002; Dorman, Fraser ve McRobbie, 1997; Kandemir, Çakır ve Eşici, 2009; Kısakürek, 1985; Mumcu, 2008) üzerinde durdukları bir alan olmuştur. Özellikle olumlu sınıf ikliminin ve okul ikliminin başarıyı artırmadaki önemi araştırmalarla tespit edilmiştir (Bloom, 1984). Bu bağlamda

eğitimde istenilen verimin elde edilebilmesinde olumlu bir sınıf ortamının oluşturulması ihtiyaacı aadığa çıkmaktadır (Özdemir, Sezgin, şirin, Karip ve Erkan, 2010).

Hem aile hem de okul ve öğrenme ortamından kaynaklanan faktörler öğrencinin kendisinin dışında olan etkenlerdir (Bloom, 1984). Öğrencinin akademik başarısını etkileyen faktörlerden biri de öğrencinin kendisinden kaynaklı bireysel faktörlerdir. Öğrencinin zekâ düzeyi, bedensel gelişimi, duygusal, ruhsal özellikleri, sosyal olgunluk düzeyi akademik başarı üzerinde etkili olan değişkenlerdendir (Razon, 1987). Öğrencinin gerek bilişsel gerekse duyuşsal öğrenmeleri, öğrenme birimine karşı olan tutumu, ilgisi, kendine güveninden etkilenir. Bu nedenle, öğrencinin öğrenme birimine karşı duyduğu öğrenme ihtiyaacı, öğrenme isteği, öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin inancı belirlenmeli; öğretimin düzenlenmesinde öğrencinin bu özellikleri dikkate alınmalı ve sözkonusu öğrenci özellikleri olumlu değilse öğretme-öğrenme sürecinde olumlu hale getirilmeye çalışılmalıdır (Senemoğlu, 2005).

Öğrencilerin akademik başarıları, bilişsel giriş özelliklerinden ve duyuşsal giriş özelliklerinden etkilenmektedir (Drew ve Watkins, 1998; Leung, 2005; Senemoğlu, 2005). Bilişsel giriş davranışları, öğrenme için gerekli olduğu kabul edilen bilgi, beceri ve ön öğrenmeleri kapsamaktadır (Bloom, 2012). Duyuşsal giriş özellikleri ise, öğrencinin, bir öğrenme ünitesini öğrenebilmek için gerekli olan çabayı ne derece göstereceği ile ilgili olup (Erden ve Akman, 2011), öğrenme birimine yönelik ilgi ve tutumları yansıtmaktadır (Bloom, 2012). Akademik başarıyı etkileyen öğrenci niteliklerinin bilişsel ve duyuşsal giriş özellikleri olmak üzere iki başlıkta ele alındığı dikkate alındığında, öğrenme sürecinde yaşanan sorunların benzer bir sınıflandırma üzerinden incelenebileceği düşünölmektedir. Öğrenme ortamında sorunlar, böyle bir bakış açısı ile irdelendiğinde, bilişsel alana daha fazla ağırlık verildiği görölmektedir (Turgut, 1997). Buna bağlı olarak, öğrenme sürecinde yaşanan soruların çözümüne ilişkin getirilen öneriler de daha çok bilişsel giriş özelliklerine yönelik olmaktadır (Gömlersiz, 2003). Bilişsel giriş özelliklerden kaynaklanan sorunlar öğrenme-öğretme sürecinde kolaylıkla fark edilebilmekte ve bu sorunların giderilmesi nispeten kolay olabilmektedir. Dolayısıyla bilişsel giriş davranışlarının değişime açık olduğu düşünölmektedir (Senemoğlu, 2005). Diğer taraftan, öğrencinin derse ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin duyuşsal özelliklerinin tespit edilmesi bilişsel giriş davranışlarına göre daha zordur ve değiştirilmesi zaman almaktadır (Erden ve Akman,

2011). Duyuşsal alan ile ilgili davranışların bilişsel alan ile ilgili davranışlara göre, eğitim programlarına daha geç ve düzensiz bir şekilde girmesi (Turgut, 1997; Turgut ve Baykul, 2012), duyuşsal özelliklerin somut olarak tespitinin ve değerlendirilmesinin güç olması (Bacanlı, 2006; Senemoğlu, 2005; Tekin, 2009) ve duyuşsal özelliklerin karmaşık doğası (Lebens, Graff ve Mayer, 2011) gibi sebepler başarıyı etkileyen duyuşsal özelliklerin net olarak ortaya konulmasını güçleştirmektedir.

Duyuşsal giriş özellikleri, öğrenme sürecinde belirlenen hedeflere ulaşma düzeyinde belirleyici etkiye sahip olup; öğrenme düzeyini önemli ölçüde etkileyen öğrenci niteliklerinden biridir (Anderson ve Bourke, 2013; Chastain, 1975; Erden ve Akman, 2011; Tok, 2008). Bu nedenle, öğrencilerin derse ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik duyuşsal özelliklerinin erken fark edilmesi önemlidir. Böylelikle öğrencilerin başarılarını pozitif yönde etkileyen duyuşsal özelliklerin pekiştirilmesi ve olumsuz yönde etkileyen duyuşsal özelliklerin etkisinin azaltılması daha kolay olabilmektedir. Sonuç olarak; duyuşsal giriş davranışlarının da bilişsel giriş davranışları kadar öğrenmeyi belirleyici ve biçimlendirici bir rol oynadığı söylenebilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2010). Nitekim Weinstein (1970), öğrencinin öğrenme içeriği ile duyuşsal bir etkileşime girmemesi durumunda, söz konusu bilginin davranışı etkileme olasılığının çok düşük olacağını belirtmiştir (akt., Martin ve Reigeluth, 1999). Bloom (1984), duyuşsal özellikler ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve duyuşsal özelliklerin ilgili alandaki başarı değişkenliğinin dörtte biri kadarını açıklayabilme gücünde olduğunu ifade etmiştir. Ediger (1999)'de duyuşsal alan ile bilişsel alanın karşılıklı etkileşim içinde olduklarını, bu yüzden her iki kategoriye atfedilen amaçları birbirinden ayırmanın oldukça güç olduğunu, olumlu duyuşsal faktörlerin, bilişsel alandaki başarı oranını arttıracaklarını vurgulamıştır. Bu noktadan hareketle, akademik başarının etkili bir biçimde ortaya konabilmesi için bilişsel ve duyuşsal giriş özelliklerinin bir arada ele alınması gerektiğine inanılmaktadır (Koç, 1981; Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brody, Ceci, Halpern, Loehlin, Perloff, Sternberg ve Urbina, 1996).

Eğitimde verimliliği sağlamak için, öncelikle öğrenme ortamında, akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin öğrenme düzeyini belirleme güçlerinin ortaya konmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin belirlenmesinin, öğrenme düzeyinin yükseltilmesi, etkili ve verimli bir öğretimin

gerçekleştirilmesine yönelik düzenlemelerin yapılabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Senemoğlu, 2005). Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin akademik başarılarının farklı değişkenlerle açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Akademik başarının; *tutum* (Aşçı, 2004; Bloom, 1956; Kağıtçıbaşı, 1999; Kan ve Akbaş, 2006; Levin, Sabar ve Libman, 1991; Özçelik, 1998; Özkal ve Çetingöz, 2006; Öztürk ve Baysal, 1999; Pehlivan ve Köseoğlu, 2011), *öğrenme yaklaşımları* (Bernardo, 2003; Booth, Luckett ve Maldenovic, 1999; Byrne, Flood ve Willis, 2002; Davidson, 2002; Diset ve Martinsen, 2003; Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson, 2004; Ekinci, 2009; Eley, 1992; Mayya, Rao ve Ramnarayan, 2004; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Svensson, 1997; Trigwell ve Prosser, 1991; Zhang, 2000), *akademik risk alma* (Clifford ve Chou, 1991; Gezer, İlhan ve Şahin, 2014; Robinson ve Bell, 2012), *sınıf değerlendirme atmosferi* (Wang, Haertel ve Walberg, 1994; Wannarka ve Ruhl, 2008), *sınıf iklimi* (Baek, ve Choi, 2002; Kısakürek, 1985; Köse ve Küçükoğlu, 2009) ve *başarı yönelimleri* (Akın, 2006; İzci ve Koç, 2012; Tapola ve Niemivirta, 2008) ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Benzer şekilde akademik başarının; öğretim yöntemi (Avşar ve Alkış, 2007; Demircioğlu ve Arpaçay, 1999; Ersözlü ve Kazu, 2011; Geban, Ertepinar, Yılmaz, Atlan ve Şahpaz, 1994; Kıncal, Ergül ve Timur, 2007; Ünal ve Ergin, 2006), eleştirel düşünme (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006; Demirkaya ve Çakar, 2012; Topoğlu ve Öney, 2013) ve üst bilişsel farkındalık (Akın, 2006; Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Emrahoğlu ve Öztürk, 2010; Tok, Özgan ve Döş, 2010; Young ve Fry, 2008) gibi farklı değişkenlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalarda akademik başarıyı yordayan değişkenlerin, öğrenme alanına bakılmaksızın tüm disiplinler için genel bir özellik olarak ölçüldüğü görülmektedir. Akademik başarıyı yordayan değişkenlerin genel bir özellik olarak ele alınması birtakım sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Farklı alanların kendine özgü doğasından dolayı, öğrencilerin akademik başarılarını yordayan değişkenler de disiplinlere göre farklılık göstermektedir. Örneğin bir öğrenci matematik dersinde, İngilizce dersinde olduğundan daha fazla performans odaklı başarı yönelimlerini benimseyebilir (Anderman ve Midgley, 1997). Buna göre, akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin alan odaklı incelenmesinin daha doğru bir tercih olacağı söylenebilir (Anderman ve Anderman, 2000). Bu durum akademik başarıyı yordayan; başarı yönelimleri, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma ile tutum gibi bilişsel ve duyuşsal öğelerin alan odaklı olarak ele alınmasını

gerektirmektedir. Öğrencinin bir disiplindeki akademik başarısının belirlenmesinde alan odaklı ölçeklerin kullanılmaması alana yönelik özelliklerin ölçülmesinde yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle araştırmada alan odaklı ölçme araçları kullanılacaktır.

Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımı, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf iklimi ve başarı yönelimleri değişkenlerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin akademik başarılarını yordama düzeyinin incelenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma düzeyleri, sınıf değerlendirme atmosferi ve sınıf iklimi algıları ile başarı yönelimleri değişkenlerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarıları üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir;

Öğrencilerin;

- a) sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları,
- b) tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları,
- c) akademik risk alma düzeyleri,
- d) sınıf değerlendirme atmosferi algıları,
- e) sınıf iklimi algıları,
- f) benimsedikleri başarı yönelimleri, akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordamaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırma ile ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde; sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf iklimi ve başarı yönelimleri değişkenlerinin yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tutum, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf iklimi ve başarı yönelimleri değişkenlerinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarısı üzerindeki

yordayıcı etkisi ayrı ayrı ele alınmıştır. Sosyal bilgiler başarısının incelendiği araştırmalara bakıldığında sosyal bilgiler başarısının sınırlı sayıda değişken kullanılarak açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler başarısını yordayan değişkenlerin daha geniş bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Böyle bir yaklaşım sayesinde sıralanan değişkenlerin akademik başarı ile olan ilişkisinin daha net bir biçimde ortaya konulabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada akademik başarının anlamlı yordayıcıları olan değişkenler belirlenecek ve böylelikle öğrenme sürecinin veriminin arttırabilmesinde etkili olabilecek değişkenler ortaya konulacaktır. Ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin, bu faktörlerin neler olduğunu ve bu faktörlerin öğrencilerin sosyal bilgiler başarısındaki önemi hakkında bilgi sahibi olmalarının sağlanacağı düşünülmektedir. Böylelikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarı düzeyini daha sağlıklı bir şekilde değerlendirebileceği ve sosyal bilgiler öğretiminde daha iyi kılavuzluk yapabileceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde fen bilimleri alanında akademik başarıyı yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla geliştirilmiş modellere rastlanmıştır (Özkan, 2008; Uysal, 2010). Ancak sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarını yordayan bir modele rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışmanın sosyal bilgiler eğitimi alanında ilgili literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma ile sosyal bilgiler eğitimi alanına, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, sosyal bilgiler odaklı öğrenme yaklaşımları, sınıf iklimi ve sosyal bilgiler odaklı başarı yönelimleri ölçekleri kazandırılacaktır. Literatürde var olan tutum ölçekleri olumlu-olumsuz maddeler şeklinde ya da tutumun üç boyutunu bir bütün olarak ele alacak şekilde geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılacak *Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*, tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları dikkate alınarak geliştirilecektir. Böylelikle öğrencilerin sosyal bilgiler başarıları ile derse yönelik tutumları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlar üzerinden incelenmiş ve ortaya konulmuştur. Yine araştırma kapsamında sosyal bilgiler odaklı öğrenme yaklaşımı ölçeği geliştirilmiştir. Literatürde yer alan öğrenme yaklaşımı ölçeklerine bakıldığında matematik odaklı ve fen odaklı öğrenme yaklaşımı ölçeklerinin var olduğu görülmektedir. Öğrenme yaklaşımı alan odaklı ele alınması gereken bir değişkendir. Bu

bağlamda bu araştırma ile sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımı ölçeği geliştirilmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla bir ölçeğin geliştirilmiş olmasının alana katkı sağlaması yönüyle oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma ile öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının sosyal bilgiler başarısı üzerindeki etkisi ortaya konulacaktır. Bu ilişkinin ortaya konulmasının öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarısının artırılmasına yönelik uygulamalara ışık tutması ve sosyal bilgiler derslerinde öğretim durumları hazırlanırken nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda yol gösterici olması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma ile Sınıf İklimi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması yapılacak olmasının da ilgili alana katkı sağlayacağı söylenebilir. Çünkü sınıf ortamının nasıl düzenlenmesi gerektiği, olumlu bir sınıf ortamının ve başarıyı destekleyici bir sınıf ortamının özelliklerinin ortaya konulması, bu amaçla oluşturulmuş ölçme araçlarının kullanılmasıyla tespit edilebilir. Bu bağlamda uyarlanan ölçeğin alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında alanyazına sosyal bilgiler odaklı başarı yönelimleri ölçeği kazandırılacaktır. Başarı yönelimlerinin öğretim bağlamı üzerindeki etkisinin tespit edilebilmesi için alan odaklı bir yaklaşımın daha doğru bir tercih olacağı belirtilmiştir (Anderman ve Anderman, 2000). Bu durum başarı yönelimleri teorisinin; *matematik* (Anderman ve Midgley, 1996; Middleton, Kaplan ve Midgley, 2004; Keys, Conley, Duncan ve Domina, 2012; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996), *fen* (Pajares, Britner ve Valiante, 2000; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996), *ingilizce* (Anderman ve Midgley, 1996; Wolters, vd., 1996), ve *psikoloji* (Harackiewicz, Barron, Karter, Lahte ve Elliot, 1997) gibi derslerde alan odaklı ele alınmasına kaynaklık etmiştir. Bu araştırmalar uluslararası literatürde yapılan çalışmaların büyük bir kısmında başarı yöneliminin alan odaklı olarak incelendiğini göstermektedir. Buna karşın, Türkçe literatürdeki araştırmalara bakıldığında, başarı yönelimlerinin yalnızca matematik odaklı incelendiği bir çalışmaya (İlhan ve Çetin, 2014c) rastlanmıştır. Ancak bu çalışmada başarı yönelimi 2x2 başarı yönelimi modeli olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada ise 3x2 başarı yönelimi modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada 3x2 başarı yönelimleri modelinin ilk defa kullanılmasının, modelin Türk kültürüne uyum sağlayıp sağlamayacağını göstermesi açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmada 3x2 başarı yönelimi

modelinin sosyal bilgiler odaklı incelenmesinin Türkçe literatürdeki boşluğu dolduracak olması bakımından alanyazına önemli katkısının olacağına inanılmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler başarısı ile başarı yönelimi arasındaki ilişkinin ortaya konulacak olması yönüyle de araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

1) Öğrenciler, veri toplamada kullanılan ölçekleri ciddiyetle ve birbirlerinden bağımsız olarak doldurmuşlardır.

2) Öğrenciler, ölçme araçlarındaki maddeleri yanıtlarken görüşlerini samimi bir şekilde ifade etmişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmaya ilişkin sınırlılıklar kavramsal sınırlılıklar ve yöntemsel sınırlılıklar olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

1.6.1. Kavramsal sınırlılıklar

Bu araştırmada yordayıcı değişkenler; sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi ve sınıf iklimi algıları ve başarı yönelimleri değişkenleri ile sınırlı tutulmuştur.

1.6.2. Yöntemsel sınırlılıklar

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarılarının belirlenmesine yönelik veriler, 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Diyarbakır il merkezinde bulunan 9 farklı devlet okulunda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden elde edilmiştir. Dolayısıyla, araştırma sadece yukarıda verilen sayıda öğrenci, okul ve şehirden elde edilen veriler ile sınırlı kalmıştır.

1.7. Tanımlar

Alan Odaklı: Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından bazıları (öğrenme yaklaşımları, başarı yönelimleri) ilgili olduğu bağlam esas alınarak geliştirilmiştir.

Akademik Başarı: Akademik başarı, öğrencilerin okul yaşamında hedeflenen davranışlara ulaşma düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Silah, 2003). Araştırmada akademik başarı ise, ortaokul öğrencilerinin bir önceki döneme ait sosyal bilgiler dersi karne notu olarak alınmıştır.



İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, ilk olarak araştırma problemine ilişkin ilgili kuramsal çerçeve sunulmuştur. Daha sonra, konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Tutum

Akademik başarıyı yordayan değişkenlerden biri olan tutum, sosyal psikoloji alanındaki çalışmaların başlamasıyla ele alınan temel kavramlardan biri olmuştur. Bu alanda yapılan çalışmaların artmasıyla birlikte tutum, eğitim psikolojisi, sosyoloji, psikoloji gibi birçok disiplin tarafından incelenmeye başlanmıştır. Bu konu uzun süredir incelenmesine karşın sosyal bilimlerdeki pek çok kavram gibi tutum kavramıyla ilgili de net bir tanımın olmadığı görülmektedir. Birçok araştırmacı tutumu farklı açılardan incelemiş ve çeşitli görüşler ileri sürmüştür. Tutumun tanımı ve bileşenlerine ilişkin farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlar Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1.

Farklı Araştırmacılar Tarafından Tutuma İlişkin Yapılan Tanımlar

Araştırmacı	Tutum tanımı
Rosenberg ve Hovland (1960)	Bazı uyaranların oluşturduğu bir sınıfa belli tepki sınıfları ile cevap verme eğilimidir.
Sanford (1961)	Objelere ve sembollere olumlu veya olumsuz bir tepki göstermeye hazırlık durumudur.
Thurstone (1967)	Psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir.
Allport (1967)	Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici bir dinamik etkiye sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur.
Katz (1967)	Bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi veya bir kişiyi iyi ya da kötü yönleriyle algıladığı bir ön düşünme biçimidir.
Smith (1968)	Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir.
Rokeach (1968)	Bir nesne ya da durumla ilgili inançların oldukça kalıcı bir biçimde örgütlenmiş halidir ve bireyi belli tercihlere yöneltir.

Tablo 2.1 (Devamı)

Fishbein ve Ajzen (1975)	Verilen bir objeye, tutarlı bir şekilde tercih edilir veya tercih edilmez biçiminde cevap verme ile ilgili öğrenilmiş eğilimdir.
Baron ve Byrne (1977)	Uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir.
Kolasa (1979)	Öğrenilmiş tercihlere dayanarak tepki göstermeye yönelik bir ön eğilimdir.
Krech ve Crutchfield (1980)	Bireyin dünyasındaki bir olaya karşı güdüsel, duygusal, algısal ve bilişsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesidir.
Gardner (1985)	Bireylerin inançlarına dayanarak herhangi bir olay ya da olguya karşı gösterdiği tepkiyi etkileyen düşünsel ve zihinsel durumlarıdır.
Sherif ve Sherif (1996)	Bilişsel, güdüsel ve davranışsal bir yapısı olan bireyin dış dünyaya ilişkin her türlü duygusunu içeren bir kavramdır.

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi, tutumların nasıl tanımlanması gerektiği konusunda araştırmacılar arasında tam bir görüş birliği bulunmamaktadır. Yapılan tanımlardan tutumun kavramsallaştırılmasına yönelik tek yönlü tanımların yapıldığı göze çarpmaktadır. Araştırmacılardan bir kısmı tutumu bir takım nesnelere ile ilgili olumlu-olumsuz duygulara işaret eden genel bir terim olarak ifade ederken (Allport, 1967; Fishbein ve Ajzen, 1975; Katz, 1967; Sanford, 1961; Thurstone, 1967) diğer kısmı ise tutumu bir tepki ön eğiliminin varlığı olarak kabul etmekte (Baron ve Byrne, 1977; Gardner, 1985; Kolasa, 1979; Rokeach, 1968; Rosenberg ve Hovland, 1960; Smith, 1968), bazıları ise tutumu güdüsel bir yapı olarak tanımlamaktadır (Krech ve Crutchfield, 1980; Sherif ve Sherif, 1996).

Tablo 2.1’deki tutum tanımları tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarının olduğunu göstermektedir. Bu üç faktör tutumun temel öğelerini oluşturmaktadır. Taylor, Peplau ve Sears, (2003) tutumun, bilişsel öğesine odaklanmış ve tutumu bireyin belirli olan tutum nesnesine ilişkin olgu, bilgi ve inançlarını da içeren düşünceler olarak tanımlamıştır. Basadur ve Basadur (2011) tutumun, bireyin tutum nesnesine yönelik, inançlarından ve duygularından oluşan sosyal bilgi parçacıkları olduğunu ifade etmiş, tutumun duyuşsal öğesine odaklanmıştır. Gardner (2006) ise tutumu, fikirsel olarak hazır olma, herhangi bir eylem için organize olma ve bireyin söz konusu eylemin beraberinde getirdiği bütün durum ve nesnelere göstereceği tepkiyi etkileme gücü olarak açıklamış, tutumun davranışsal boyutuna odaklanmıştır. Bu üç öğenin karşılıklı etkileşim içinde olduğu varsayılmaktadır (Taylor, Peplau ve Sears, 2003). Bireyin bir tutum öğesine ilişkin olumlu-olumsuz durumu değiştiğinde, birey o nesneye yönelik bilişsel ve davranışsal öğesini de yeniden düzenler (Tavşancıl, 2010). Bu varsayıma göre bireyin bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını

gerektiriyorsa (bilişsel öge), birey o konuya ilişkin olumludur (duyuşsal öge) ve bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öge) ile de gösterir (Taylor, Peplau ve Sears, 2003). Dolayısıyla tutumlar yalnızca bir davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, biliş-duygu-davranış eğilimi kompozisyonudur.

Bazı tutumların, bilişler yani tutum nesnesine ilişkin inançlar tarafından ağırlıklı olarak desteklenmesi gerekir. Bazı tutumlar ise daha duygusal temellidir, kişinin tutum nesnesiyle ilişkilendirdiği olumlu ya da olumsuz duygu ve heyecanlara bağlıdır. Bu duygu ve heyecanlar tutumun duygusal ögesini oluşturur. Tutumun duygusal ögesini daha çarpıcı hale getirme (örneğin, tutum konusunun uyardığı duyguları) duygusal ögenin davranış üzerindeki etkisini artırır. Öte yandan bilişsel ögenin daha çarpıcı hale getirilmesi (örneğin, kişinin tutum nesnesine ilişkin inançlarını) bilişsel ögeyi davranışın daha güçlü bir belirleyicisi durumuna getirir. Ancak tutumun bilişsel ve duyuşsal ögeleri birbiriyle tutarlı ise, hangisinin daha çarpıcı hale getirileceği önemli değildir: Herhangi biri çarpıcı hale getirildiğinde her ikisi de davranışla tutarlı olacaktır. (Tavşancıl, 2010). Bu nedenle üç ögeyi birlikte düşünme önem kazanmaktadır (Taylor, vd., 2003). Dolayısıyla tutumlar incelenirken bu üç ögenin de esas alınmasıyla daha geçerli sonuçlara ulaşılabacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, bu tanım ve açıklamalardan yola çıkarak tutumu, bir uyarıcıya (konu, nesne, olay) karşı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bilgiler temelinde bir ön eğilim olarak ifade etmek mümkündür. Bu çerçevede sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, bireyin sosyal bilgiler ve sosyal bilgiler dersi ile ilgili konularda olumlu ya da olumsuz duygu, düşünce ve davranış gösterme eğilimi olarak tanımlanabilir.

Tutumların bilişsel ögeleri oldukça karmaşıktır. Bu inançlardan bazıları daha az ya da daha çok önemlidir ve bazıları başkaları tarafından etkilenmeye az ya da çok açıktır. Bu nedenle karmaşıklık tutumların önemli bir özelliğidir. Tutumlar bilişsel olarak oldukça karmaşık olabilmelerine karşın, duygusal olarak genellikle yalındırlar. Bilişsel karmaşıklık, duygusal yalınlıkla birleştiğinde ortaya şöyle bir sonuç çıkar: Bir birey tutumunun gelişimine ya da biçimlenmesine giren bilişleri daha kolay değiştirebilirken tutum nesnesine yönelik genel değerlendirmesini değiştirmesi çok daha zordur. Yani bilişsel ögelerde değişiklikler yapma duygusal ögelerde olduğundan daha kolaydır (Taylor, vd., 2003).

Tutumlar ile bilgi arasında da bir ayrım yapmak gerekir. İkisini kesin bir çizgiyle birbirinden ayırt etmek güç olmakla birlikte, tutumların ayırt edici temel özellikleri bir değerlendirme ya da duygu ögesi içermeleridir (Taylor, vd., 2003). Tutum ögesiyle ilgili bilgi, bireyin bu konu ya da konular grubu ile bir deneyim geçirmesi sonucu elde edilir. Bireyin önce bu tür bir uyarıcının ya da uyarıcılar grubunun var olduğunu doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenmesi gerekir. Çünkü varlığı bilinmeyen bir konuya yönelik tutum oluşmaz (Tavşancıl, 2010). Ancak birey bilgi sahibi olduğu bir konuda bir tutum geliştirmemiş de olabilir. Sözelimi bir bilim adamı dünya ile ay arasında yüz elli bin millik bir mesafenin bulunduğuna ya da insan hücresinde 46 kromozomun bulunduğuna inanır. Fakat bunların her ikisine yönelik olarak da herhangi bir duygusu yoktur; Ay ile Dünya arasındaki yolun iyi ya da kötü olduğunu düşünmez, kromozomları sevmez ya da onlardan nefret etmez. (Taylor, vd., 2003).

Tutumların önemli bir yönü de davranışla bağlantılarıdır (Arkonaç, 2001). Allport (1935), tutumların yaşantılar sonucunda oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeye göre tutumlar bireylerin davranışları üzerinde yönlendirici bir unsur olarak ele alınmaktadır. Bu yönüyle davranışta istenilen yönde bir değişiklik oluşturulmak arzu edildiğinde öncelikle tutumları değiştirme fikri, başlangıç noktası olarak gösterilebilir (Özmenteş, 2006). Ancak tutum ve davranış arasında her zaman bir tutarlılık olmayabilir. Bu konuda temel sayılabilecek ilk araştırma olarak La Piere (1934)'nin iki yılda gerçekleştirdiği çalışması gösterilebilir. La Piere (1934) çalışmasını, Çinli bir öğrenci ve eşinin Amerika'nın geniş bir bölümünde yaptıkları yolculuk boyunca 66 otele ve 184 restoranda konuk olmaları üzerinden yürütmüştür. Konuklar sözkonusu otel ve restoranların biri dışında hepsinde ağırlanmışlar. Bundan sonra araştırmacı, konuk oldukları otel ve restoranları tekrar arayarak Çinli bir konuk kabul edip etmeyeceklerini sorduğunda ise aldığı cevapların %92'si olumsuz olmuştur. Bu araştırma ile La Piere (1934) daha önce gösterilen olumlu davranış ile daha sonra belirtilen olumsuz tutum arasındaki tutarsızlığı ortaya koymuştur.

Tutumların bir diğer özelliği geçici olmamaları, belirli bir süre devamlılık göstermeleridir. Yani tutumlar yeni bir gerçek karşısında kolayca değişmez, değişmeye oldukça dirençlidirler (Davidoff, 1987). Bu dirence rağmen, tutumlar yeni bilgi ve

deneyimler edindikçe değişebilmektedir (Ülgen, 1997). Tutumun değişebilirliği ve davranışlara etki etme özelliği tutumun başarı üzerindeki etkisine odaklanılmasını sağlamıştır. Bir başka deyişle bu durum bireyin bir konuda başarılı olmasında o konuya ilişkin olumlu tutum geliştirmesinin ya da başarısız olmasında o konuya ilişkin olumsuz tutum geliştirmesinin ne kadar önemli olduğu araştırmaya değer bulunmaktadır. Bu doğrultuda araştırmacılar öğrencilerin derse ilişkin tutumunu o derslerdeki başarılarını etkileyen faktörlerden biri olarak ele almışlardır (Tarım ve Dinç Artut, 2016). Bir derse karşı olumlu tutum; derse katılma isteği, karşılık vermektan tatmin olma, bir değeri olduğunu kabullenme ve bir değer olarak kabulüne taraftar olma şeklindeki davranışları içerir (Özçelik, 1998). Örneğin dönem başında bir derse karşı olumlu tutuma sahip bir öğrencinin tutumu, öğretmenin ifadelerinden, sınıf ortamından, hedef davranışların zorluğu ya da kolaylığından veya kendi beklentilerinden yeniden şekillenebilir. Bu noktada gösterilen tutum, yaklaşma ya da uzaklaşma şeklinde ortaya çıkabilir ve öğrenilebilir bir hale gelebilir.

Öğrenme temel olarak bir bireysel performans olduğundan öğrenmeye ilişkin pozitif ya da negatif tutum öğrenmedeki başarı için önemlidir (Şen, 2013). Tutumlar, öğrencilerin derse karşı istek ve ilgileri olmak üzere birçok faktörü etkilemekte ve bunun bir sonucu olarak öğrencilerin akademik başarıları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Bloom, 1956; Kağıtçıbaşı, 1999; Kan ve Akbaş, 2006; Levin, Naama ve Zippora, 1991; Özçelik, 1998; Pehlivan ve Köseoğlu, 2011). Tutumlar, öğrencilerin bir derse ilişkin sahip olduğu duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biri (Brown, 2001; Karasakal ve Saracaloğlu, 2009) olduğu gibi bilişsel ve davranışsal boyutlarıyla da bireyin öğrenme ürünlerinin önemli bir yordayıcısı olarak kabul edilir (Anderson 1988; Tekindal, 2009).

Bir bireyin bir obje ya da uyarana karşı tutumunun ne olduğunu bilmemiz, o bireyin ilgili uyarana karşı davranışının da ne olacağını tahmin edebilmemizi sağlayacaktır (Üstüner, 2006). Tutumların olumlu ya da olumsuz olduğunun bilinmesi uygulamada gerekli önlemlerin alınmasını sağlar (Tavşancıl, 2010). Tutumların, öğrenme çıktılarının şekillenmesinde etkili olan değişkenlerden biri olduğu dikkate alındığında, öğrencinin akademik başarısının desteklenmesi için olumlu tutum geliştirmenin gerekliliği göze çarpmaktadır (Kan ve Akbaş, 2005). Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısızlığa

neden olabilmektedir (Bloom, 2012). Bu durum sosyal bilgiler dersi için de geçerlidir. Dolayısıyla sosyal bilgiler derslerine ilişkin tutumun belirlenmesi ve başarı ile ilişkisinin ortaya konulması önem kazanmaktadır.

Tutumun davranışlar üzerindeki etkisi tutumu sosyal bilgiler başarısını yordayan değişkenler arasında önemli bir yere koymuştur. Türkiye’de sosyal bilgiler dersi öğretim programları incelendiğinde, programlarda sosyal bilgilere ait bilgi ve becerilerin kazandırılmasının yanı sıra sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirilmesinin de önemli olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle öğrencilerin sosyal bilgiler dersini hissedilir, yararlı, uğraşmaya değer bir alan olarak görmelerinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin önemli olduğunu düşünmeleri, yararlı bulmaları, sosyal bilgilerin eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerileri geliştirdiğine inanmaları, sosyal bilgiler dersini öğrenme konusundaki isteklikleri ve sosyal bilgilerle uğraşmaktan zevk almaları onların sosyal bilgiler derine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir (MEB, 2009). Bu olumlu özelliklere sahip öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde başarılı olmaları tutum ile başarı arasındaki karşılıklı ilişkinin sonucu olarak değerlendirilebilir. Tutum ve sosyal bilgiler başarısı arasındaki bu karşılıklı ilişki sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun belirlenmesinin önemini ortaya koymuştur.

2.1.2. Öğrenme yaklaşımları

Öğrenme, bilgi, beceri, inanç, tutum ve davranışların edinimi ile değiştirilmesini kapsar. Öğrenciler, bilişsel, davranışsal, sosyal bilgi ve becerileri, birçok farklı şekilde öğrenebilirler (Shunck, 2009). Öğrencilerin öğrenme görevini nasıl ele aldıklarının tespiti, öğrenme çıktıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Ekinci, 2009). Buna bağlı olarak eğitim bilimleri alanında yapılan birçok araştırmada, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, hangi faktörlerden etkilendiği, öğrenmenin niteliği/niceliği gibi konular temel problem kaynağı haline gelmiştir. Sözkonusu araştırmalar, öğrenci öğrenmelerinin birbirinden farklı olduğunu, öğrencilerin farklı stratejiler/yöntemler izlediğini ve öğrenme birimine yönelik farklı niyetler taşıdıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin bir konuya yönelik öğrenme niyetinin ne olduğunun belirlenmesi, öğrenme yaklaşımlarının tespit edilmesiyle mümkün görünmektedir (Biggs, Kember ve Leung, 2001). Öğrenme yaklaşımları kavramı, öğrencinin; öğrenmeye yönelik motivasyon

kaynağını (Cano, 2005; Diseth ve Martinsen, 2003; Kirby, Knapper, Evans Carty ve Cadula, 2003), öğrenme işine nasıl girdiklerini (Spencer, 2003) ve öğrenme sürecinde kullandıkları stratejilerini tanımlamaktadır (Biggs, 1991; Biggs, Kember ve Leung, 2001; Biggs ve Tang, 2007).

Öğrenme yaklaşımı ile ilgili çalışmalara temel teşkil eden ilk araştırmalar, 1970`li yıllarda başlamıştır. İsveç Göteborg Üniversitesi`ndeki bir grup araştırmacı ile bu gruba öncülük eden Marton ve Saljo (1976), öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili çalışmalara temel oluşturmuştur. Marton ve Saljo ile bir grup araştırmacı, yükseköğretim öğrencilerinin görüşlerinden yola çıkarak üniversite öğrencilerinin öğrenmelerine odaklı bir çalışma yürütmüştür. Bu araştırmacılar öğrencilere okuma metni vererek, bunları kendi okuma hızlarında, her zaman okudukları şekilde okumalarını ve daha sonra, öğrencilerin okudukları metinden neleri hatırlayabildiklerini bulmalarını istemiştir (Marton ve Saljö, 1976a, 1976b). Marton ve Saljö, öğrencilerin sunulan okuma metnine ilişkin yaklaşımlarından hareket ederek, öğrenme yaklaşımları kavramını ortaya atmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin metni nasıl okuduklarını belirlemek üzere yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin bir kısmının, metni bir bütün olarak ele aldığı ve metni anlamaya odaklandıkları görülmüştür (Ramsden, 1988). Öğrencilerin okuma metnini bu şekilde ele alma biçiminin temelinde anlam aramaya ve oluşturmaya yönelik ayrıntılı bir sürecin işe koşulduğu ortaya konmuştur. Araştırmacılar öğrencilerin öğrenmeyi bu şekilde ele almasını derin öğrenme olarak isimlendirmiştir. Öğrencilerin diğer kısmının ise, okudukları metinde, kendilerine yöneltilceğini düşündükleri soruları yanıtlayabilmek amacıyla önemli görünen noktaları ezberleme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma metnini bu şekilde ele alma biçimleri, öğrenmeyi bilginin olduğu gibi kabul edilerek istendiğinde aktarılması biçiminde kavramlaştırdıkları sonucuna varılmıştır. Öğrenmenin bu şekilde ele alınmasını ise araştırmacılar yüzeysel öğrenme olarak adlandırmıştır (Marton ve Saljo 1976a; 1976b).

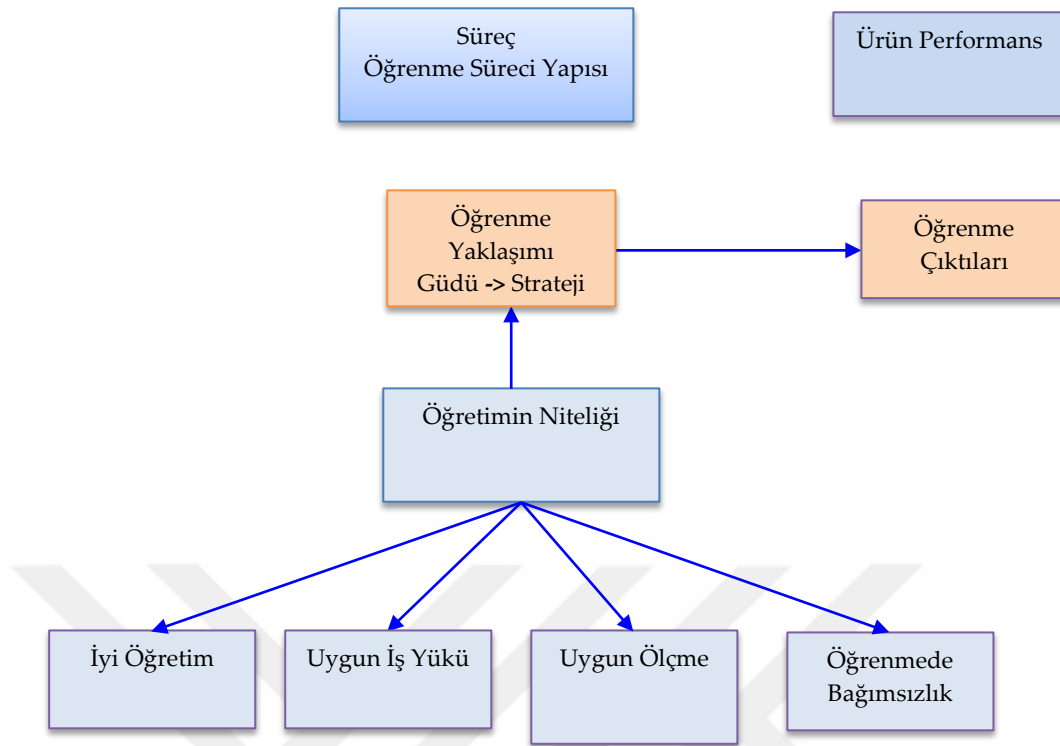
Marton ve Saljo ile bir grup araştırmacının yaptığı diğer bir çalışmada da öğrencilere bir takım sorular yöneltilmiş ve soruların öğrenme yaklaşımları ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada soru tiplerinin değişmesiyle birlikte öğrencilerin tercih ettiği öğrenme yaklaşımının da farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilere anlam oluşturmaya yönelik sorular sorulduğunda derin öğrenme yaklaşımına; hatırlamaya dayalı sorular

sorulduğunda yüzeysel öğrenme yaklaşımına yöneldikleri tespit edilmiştir (Marton ve Saljo 1976a;1976b).

Marton ve Saljo'nun (1976a, 1976b) öğrenme yaklaşımları (derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı) kavramını literatüre kazandırmasının ardından, Avustralya'da Biggs (1978) ve İngiltere'de Entwistle ve Ramsden (1983) üniversite öğrencilerine yönelik benzer araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçlarının, Marton ve Saljo ile grubunun araştırmasında ortaya koyduğu sonuçlar ile paralel olduğu görülmektedir. Biggs (1979: 381-94), Avustralya'daki bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını incelemiş ve çalışma süreçlerini yararlanma (utilizing), anlamlandırma (internalizing) ve başarı (achieving) olarak adlandırmıştır. Bu süreçlerden yararlanma yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile, anlamlandırma derin öğrenme yaklaşımı ile, başarı stratejik öğrenme yaklaşımı ile ilgilidir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına temel oluşturan yararlanmada, doğrudan aktarma ve konu bağımlılığı söz konusudur. Anlamlandırmada öğrenciler, içsel motivasyona sahiptirler ve çalıştıkları konularda anlamlı öğrenmeler edinmek için çaba harcarlar. Araştırma sonucunda ortaya çıkan başarı çalışma süreci ise dışsal bir motivasyonla harekete geçen öğrencilerin sistematik bir çalışma performansı sergilemelerini, stratejik öğrenme yaklaşımını ifade etmektedir (Newble ve Entwistle, 1986).

Enwistle ve Ramsden (1983) tarafından yapılan araştırmalarda da Biggs'in tanımladığı çalışma süreçleri ile birebir örtüşen *tekrarlama* (reproducing), *anlamlandırma* (meaning) ve *başarı/strateji* (achieving or strategic) boyutları olmak üzere üç temel boyut belirlenmiştir. Entwistle ve Ramsden, bu boyutları öğrenme yönelimi (orientation) olarak adlandırmıştır (Newble ve Entwistle 1986). Sözkonusu araştırmacıların yaptığı çalışmalar sonucunda iki boyutlu öğrenme yaklaşımlarına üçüncü bir boyut olan stratejik öğrenme boyutu eklenmiştir.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin çalışmalar, öğrenme yaklaşımlarının; değerlendirme yöntemleri, öğretim, öğretim materyalleri, öğrenme ortamı ve konu alanı gibi bir takım faktörlerden etkilendiğini göstermektedir (Enwistle ve Smith, 2002). Bu faktörlerin öğrenme yaklaşımı ile nasıl bir ilişki içinde olduğu Şekil 2.1'de sunulmuştur.



Şekil 2.1. Öğrenme algısı, öğrenme yaklaşımı ve öğrenme çıktısı arasındaki ilişki (Beverley, 2005).

Şekil 2.1’de görüldüğü üzere; uygun yöntem ve stratejilerin kullanılmasıyla, öğretim etkinliklerinin uygun şekilde düzenlenmesi, uygun değerlendirme etkinliklerinin işe koşulmasıyla yani nitelikli bir öğretimin gerçekleştirilmesiyle beraber öğrencinin tercih edeceği öğrenme yaklaşımı da değişkenlik gösterebilmektedir (Beverley, 2005; Biggs, 1994). Dolayısıyla süreç sonunda ortaya çıkan öğrenme çıktısının niteliği/niceliği de farklılaşabilmektedir (Ramsden, 1991). Bu bilgilerden hareketle öğrencinin tercih edeceği öğrenme yaklaşımının öğretimin niteliği hakkındaki algısına göre değiştiği ve akademik başarısının da sözkonusu süreçlerden etkilendiği söylenebilir.

Biggs (1994) tarafından geliştirilen 3P modeli, Dunkin ve Biddle’in 1974’teki çalışması referans alınarak oluşturulmuştur. 3P modeli (Girdi-Süreç-Ürün), öğrenme yaklaşımları kavramının öğrenme sürecindeki yerini açıklamaya yönelik bir modeldir. Modelde *girdi*, yüz yüze öğrenme ortamındaki öğrenme gerçekleşmeden önceki bileşenleri; *süreç* öğrenme gerçekleşirken işe koşulan bileşenleri; *ürün* ise öğrenme sonucunda ortaya konulan çıktılarını anlatmaktadır (Zhang ve Sternberg, 2000). Sözkonusu model, öğrenci, öğretim yöntemleri, öğrenme yaklaşımları ve öğrenme

çıktılarının birbirleriyle ilişkili olduğunu ileri süren bir yapı özelliği taşımaktadır (Biggs, 1994).

Biggs'in 3P Modeline benzer bir diğer model ise Ramsden (1991) tarafından geliştirilmiştir. Ramsden'e göre öğrenme yaklaşımı sabit bir özellik olmayıp, öğrencilerin önceki deneyimlerinden ve öğrencilerden beklenen öğrenme görevleri ile ilgili öğrenci algılarından etkilenmektedir (Fry, Ketteridge ve Marshall 2003). Öğrenciler, öğrenme içeriğine, güçlük düzeyine, veriliş süresine ve kendisinde merak uyandırıp uyandırmamasına bağlı olarak, bazen derin bazen de yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyebilir (Marshall ve Case, 2005). Örneğin, öğrencilerin öğrenme ortamının niteliğine ilişkin algıları olumlu olduğunda derin öğrenme yaklaşımını; olumsuz olduğunda ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyebilmektedir (Meyer ve Muller 1990; Richardson 2003). Bir diğer araştırmada, öğrenci merkezli öğretimin derin öğrenme yaklaşımıyla, öğretmen merkezli öğretimin ise yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Trigwell, Prosser ve Waterhouse, 1999). Uygun olmayan materyallerin ve ezbere dayalı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gibi unsurlar öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelmesine neden olmaktadır (Spencer, 2003). Dolayısıyla Ramsden, öğrenme yaklaşımlarının sözkonusu öğrenci özelliklerinin ve öğrenmeye ilişkin faktörlerin bir araya gelerek oluştuğunu savunmaktadır (Fry, vd., 2003; Ramsden, 1991). Nitekim alanyazın incelendiğinde de öğrenme yaklaşımlarının öğrenme ortamı (konu alanı, öğrenme ortamının niteliği, öğretim yöntemleri, çalışma alışkanlıkları, güdülenme düzeyleri, başarı durumu, değerlendirme türü, değerlendirmeye yönelik beklenti ve soru türleri) ve öğrenci özellikleri (öz yetenek, kişilik özellikleri, yaş, cinsiyet, demografik özellikleri, hazır bulunuşluk düzeyi) değişkeni bağlamında ele alındığı görülmektedir (Rhem, 1995; Ramsden, 2000). Dolayısıyla öğrenme yaklaşımlarının kişisel bir özellik olmadığı, öğrenme ortamı özelliklerine ve öğrencinin öğrenmeye yönelik algısına göre değişebileceği, öğrencinin derin/yüzeysel ya da her iki öğrenme yaklaşımını da kullanabileceği söylenebilir.

Öğrenme yaklaşımları, her ne kadar literatürde derin, yüzeysel ve stratejik öğrenme alt boyutları olmak üzere üç boyutlu olarak tanımlansa da genellikle iki boyut (derin/yüzeysel) altında incelendiği görülmektedir. Yüzeysel öğrenme (YÖ) yaklaşımı, öğrenenlerin öğrenme görevini en az çabayla yerine getirmeye çalışması ve gerektiğinde

ilgili bilgiyi hatırlayabilmesidir (Biggs, 1987). Derin öğrenme (DÖ) yaklaşımı ise, öğrenmede anlam arama süreci olarak tanımlanmaktadır (Ramsden, 1988). YÖ ve DÖ yaklaşımını benimseyen öğrenci davranışları ile ilgili bazı temel özelliklere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2.2.

Öğrenme Yaklaşımları ve Özellikleri

Öğrenme Yaklaşımı	Öğrenci Özellikleri	Kaynak
Derin Öğrenme	Yeni bilgiyi eski bilgilerle ilişkilendirir.	Cavallo ve Schafer, 1994.
	Kuramsal bilgileri ile günlük deneyimleri arasında bağlantılar kurabilir.	Felder ve Brent, 2005.
	Ele aldıkları içeriği uyumlu bir bütüne dönüştürüp yapılandırabilir.	Felder ve Brent, 2005.
	Öğrenme sürecine aktif olarak katılma, kanıtları ve verileri ayırıp, organize edebilirler.	Magno, 2013.
	Biliş üstü becerileri kullanabilme gibi yüksek düşünme becerilerine sahiptirler.	Ramsden, 1988. Offir, Lev ve Bezalel, 2008. Sharma, 1997.
	Öğrenme birimine eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşır.	Magno, 2013.
Yüzeysel Öğrenme	Konuyu anlama eğiliminden çok gerekli bilgileri ya da yeterlilikleri kazanmak için başarısızlığın üstesinden gelme çabası içindedirler.	Lublin, 2013.
	Olayların altında yatan nedenleri irdelemezler sadece sınav bilgisini ezberlerler, konuya ilgisizdirler.	Byrne vd., 2002.
	Terimler, sözcükler, formüller üzerine odaklanırlar.	Biggs, 1987.
	Dışsal bir motivasyona sahiptirler.	Rodríguez ve Cano, 2006.
	Başarısızlık korkusuna sahiptirler.	Spencer, 2003.

Farklı öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesi öğrenme çıktıları üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Biggs ve Tang, 2007; Duff, Boyle ve Dunleavy, 2004; Rahman ve Mokhtar, 2012; Snelgrove ve Slater, 2003; Zeegers, 2001). Örneğin; YÖ

yaklaşımını benimseyen öğrencilerin düşük nitelikte öğrenme çıktıları olmaktadır (Davidson, 2002; Gijbels, Van De Watering, Dochy, ve Van den Bossche, 2005). YÖ yaklaşımında öğrenci; not almak, başarılı olmak ve öğrenme görevinin gerektirdiği minimum ölçütleri karşılamak için öğrenir. Bu nedenle, yüzeysel öğrenen öğrenciler ders notlarının ve kitaplarının dışına çıkmaz, verilen bilgileri anlamlandırmadan belleklerine işleyip gerektiğinde olduğu gibi hatırlamaya çalışırlar. Yüzeysel öğrenenler, özellikle bilgi düzeyindeki sınavlarda başarılı olurlar. Bu öğrenciler için yüksek not, öğretmenin ve ailesinin övgüleri gibi dışsal pekiştireçler motivasyon kaynağıdır (Erden ve Altun, 2006). DÖ yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ise yüksek nitelikte öğrenme çıktıları olmaktadır (Crawford, Gordon, Nicholas ve Prosser, 1998; Prosser ve Millar 1989; Rahman ve Mokhtar, 2012; Trigwell ve Prosser 1991; Van Rossum ve Schenk, 1984; Zeegers, 2001). DÖ yaklaşımında öğrenci; çalışmaktan zevk alır (Lucas, 2001) ve içsel bir motivasyona sahiptir (Marton ve Saljö, 1976a) Bu nedenle, derin öğrenen öğrenciler, derste sunulanları aynen ezberleme eğiliminden çok bilgiyi, anlamlandırarak mevcut bilgi yapısı içine yerleştirmeye çalışırlar (Felder ve Brent, 2005). Bu öğrenciler içsel motivasyona sahip olduklarından dışsal ödüllerle ilgilenmezler. Ayrıca, derin öğrenen öğrencilerin akademik başarıları daha yüksektir (Booth, vd., 1999; Byrn vd., 2002; Davidson, 2002; Eley, 1992; Svensson, 1997; Trigwell ve Prosser, 1991). DÖ yaklaşımının akademik başarı ile pozitif ilişki içerisindeyken; YÖ yaklaşımının akademik başarı ile negatif ilişki içerisinde olduğu birçok araştırmayla desteklenmiştir (Albaili, 1995; Bernardo, 2003; Boujaoude, 1992; Duff vd., 2004; Ekinci, 2009; Mayya, Rao ve Ramnarayan, 2004; Sadler-Smith, 1996; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Stiernborg ve Bandaranayeke, 1996). Buna göre, öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

2.1.3. Akademik risk alma

Öğrenme yaklaşımlarının yanı sıra öğrencilerin akademik başarılarıyla anlamlı ilişki içerisinde olduğu düşünülen bir diğer değişken akademik risk alma davranışdır (Özyılmaz Akamca, 2008; Robinson ve Bell, 2012). Birçok araştırmacı risk alma davranışını farklı açılardan incelemiş ve çeşitli tanımlar yapmıştır. Risk alma, bireyin sağlığını, yaşamını tehlikeye sokabilecek davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Smith, 2001). Tarkun ve Aydın'a (1996) göre risk alma, bireyin tehlike ihtimali yüksek olan

davranışları zihninde değerlendirdikten sonra tercih etmesi ya da etmemesidir (Akt: Kıran, 2002). Gullone ve Monroe'ya (2000) göre bir davranışın riskli olabilmesinin ölçütü, davranışın olumsuz yönünün olumlu yönlerinden fazla olmasıdır. Risk alma davranışına ilişkin tanımlar incelendiğinde beş başlık altında toplanabileceği konusunda araştırmacılar arasında ortak bir görüşün olduğu görülmektedir. Bu davranışlar; *i*) trafikle ilgili risk alma, *ii*) cinsellikle ilgili risk alma, *iii*) madde kullanımı ile ilgili risk alma, *iv*) tehlikeli sporlarla ilgili risk alma ve *v*) akademik risk alma davranışı şeklinde sınıflandırılmıştır (Smith, 2001; Chu-Min, Yu-Win, Ling-Wen, Chi-Chung, Li-Yung ve Wen-Hsiu, 2007).

Alanyazında risk alma davranışı kapsamında genellikle saldırganlık, şiddet, hırsızlık, suç işleme, intihar etme gibi davranışların ele alındığı görülmektedir. Sözkonusu bu davranışlar, sosyolojik açıdan problem olarak görülen, toplumsal kurallara aykırı olan ve istenmeyen sonuçlara neden olan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Jessor, Donovan ve Costa, 1991). Ancak risk alma davranışı olumsuz yönde eğilim gösterme olabileceği gibi olumlu davranışa yönelme eğilimi gösterme şeklinde de olabilmektedir. Nitekim Byrnes, Miller ve Schafer (1999), risk almanın hem uyumlu hem de uyumsuz bir davranış olabileceğini ifade etmektedir. Risk alma ile ilgili sıralanan bu davranışlar dışında öğrencilerin bilişsel öğrenmelere ilişkin aldığı risk alma davranışları da bulunmaktadır. Bu bağlamda risk alma ile ilgili akademik risk alma davranışı adı altında diğer bir risk alma davranışının ortaya çıktığı görülmektedir.

Risk alma davranışının tanımı konusunda görüş birliğinin olmaması (Yıldırım, Tay ve Ateş, 2007), akademik risk alma davranışının tanımının yapılmasını da güçleştirmektedir (Gezer, İlhan ve Şahin, 2014). Bu durum, araştırmacıları, öğrenci davranışlarından hareketle bir akademik risk alma tanımı yapmaya yöneltmiştir. Akademik risk alma davranışı, öğrencinin öğrenme etkinliği ile ilgili bilinen/bilinmeyen sonuçları değerlendirmesi ve olası sonuçları düşünerek öğrenme etkinliğine katılma konusunda karar vermesini içermektedir (Robinson, 2012). Korkmaz'a (2002) göre, akademik risk alma davranışı, öğrencilerin öğrenme ortamında karşılaştıkları problem ya da durumlarla mücadele etme cesaretini ve istekliliği/isteksizliğini yansıtmaktadır. Clifford ve Chou (1991), akademik risk alma davranışını, cevabından emin olmadıkları konular hakkında fikir paylaşma, soru sorma, başarısızlık olasılığı bulunmasına rağmen yeni ve farklı çözüm yolları deneme konusundaki istekliliği biçiminde ifade etmiştir.

Akademik risk alma düzeyi yüksek olan öğrenciler; öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklara karşı direnç gösterir (Clifford, 1988), başarısızlık ihtimali olsa bile sınıf içi etkinliklere katılma konusunda isteklidir (Strum, 1971), öğrenme ortamında yüksek motivasyon (Clifford, 1988; House, 2002; İlhan, Çetin, Öner Sünkür ve Yılmaz, 2013), öz yeterlilik (Clifford, Lan, Chou ve Qi, 1989; Taylor, 2010), öznel iyi oluşa, benlik saygısına (Ely, 1986), zaman yönetimine (İlhan vd., 2013), problem çözme becerisine (Tay, Özkan ve Akyürek Tay, 2009), yaratıcı düşünme (Jonassen ve Grabowski, 1993) ile yansıtıcı düşünmeye sahiptir (Ussher, 2001). Akademik risk alma konusunda istekli olan öğrenciler, olumlu mükemmeliyetçi kişilik özellikleri gösterirler (Öner Sünkür, İlhan, Kinay ve Kılınç, 2013). Bu öğrenciler öğrenme yönelimli olup (Ames, 1992), yeni bilgi ve beceriler kazanmak ve yeteneklerini geliştirmek için çalışırlar (Ames ve Archer, 1988; Braten ve Strømsø, 2004; Dupeyrat ve Mariné, 2005). Ayrıca sözkonusu öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik duyguları (Esen Kıran, 2005; Neihart, 2010), akademik beklentilere ilişkin yaşadıkları stres ve olumsuz değerlendirilme korkuları düşüktür (İlhan ve Çetin, 2013).

Akademik risk alma düzeyi düşük olan öğrencilerin özelliklerine bakıldığında; bu öğrencilerin belirsizliğin doğurduğu bilgi yetersizliği nedeniyle zamanında karar veremedikleri ve buna bağlı olarak, öğrenmeye ilişkin fırsatları kaçırabildikleri görülmektedir (Öner Sünkür, 2013). Diğer bir ifadeyle, öğrencinin akademik risk alma konusundaki kararsız tutumu, potansiyelini tam olarak ortaya koymasına engel olabilmektedir (Esen Kıran, 2005; Neihart, 2010). Bu öğrencilerin yaptıkları eylemlerin zararlı sonuçlarını kaldıramayacaklarından ötürü olumsuz değerlendirilme korkusunun yüksek olduğu ve bu yüzden risk almaktan kaçındıkları söylenebilir (Boyer, 2006; Çetin, İlhan ve Yılmaz, 2014).

Akademik risk alma davranışının öğrenmeyi kolaylaştırma (Clifford, 1991) öğrenci motivasyonunu artırma gibi olumlu etkilere sahip olması, akademik risk alma konusunda istekli olan öğrencilerin, başarıya ulaşma konusunda daha avantajlı olduğunu göstermektedir (House, 2002). Akademik risk alma davranışı ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalarda; akademik risk almaya yaklaşma eğiliminin başarı ile pozitif; akademik risk almaktan kaçınma eğiliminin ise başarı ile negatif anlamlı ilişki içerisinde olması (Gezer, vd., 2014) akademik risk alma

konusunda istekli olan öğrencilerin başarıya ulaşma konusunda daha avantajlı olduğu şeklindeki düşünceleri doğrulamaktadır.

Akademik risk alma davranışı; başarısızlıktan sonra yeniden toparlanma eğilimi, güç işlemleri tercih etme eğilimi, başarısızlık sonrası olumsuzluk eğilimi ve ödev yapmama eğilimi olmak üzere dört boyutlu bir yapı ile açıklanmaktadır (Clifford, 1991; Korkmaz, 2002). Clifford (1991), akademik risk alan öğrencilerin güç işlemleri tercih etme, başarısızlık sonrası yeniden toparlanma eğiliminin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Akademik risk alan bu öğrencilerin, öğrenmede daha çok bilgi edinme isteğine sahip olmalarından dolayı güç işlemleri tercih ettikleri, yine bu öğrencilerin akademik risk almayı ders notu veya diğer öğrencilerin takdirini kazanmaya tercih ettikleri belirlenmiştir. Akademik risk alan bu öğrenciler, belirsizlik ve hata gibi olumsuz durumlara karşı dirençlidirler, esas hedeflerinden uzaklaşmazlar. Ayrıca bu öğrencilerin yüksek düzeyde başarı sağlamak ve öğrenmeler gerçekleştirebilmek için kendi öğrenme stillerini takip ettiklerini ve öğrenme stillerine göre yeni stratejiler geliştirdikleri vurgulanmıştır. Öner Sünkür, İlhan, Kinay ve Kılınç (2013) tarafından yapılan araştırmada, başarısızlıktan sonra olumsuzluk eğilimi ile ödev yapmama eğiliminin düşük; başarısızlıktan sonra yeniden toparlanma eğilimi ile güç işleri tercih etme eğiliminin yüksek olduğu öğrencilerin, akademik risk alma konusunda daha istekli oldukları ifade edilmiştir.

Akademik risk alma davranışı, Gezer, vd., (2014) tarafından, akademik risk almaya yaklaşma ve akademik risk almaktan kaçınma şeklinde iki boyutlu bir yapı olarak açıklanmıştır. Bu yapının oluşturulmasında akademik risk almaya yaklaşma boyutu için güç işlemleri tercih etme eğilimi ile başarısızlıktan sonra yeniden toparlanma eğilimi; akademik risk almaktan kaçınma boyutu için ise başarısızlıktan sonra olumsuzluk eğilimi dikkate alınmıştır.

Akademik risk alma davranışı, öğrencinin belirli bir hedefe (sonucu) ne ölçüde ulaşmak istediği ile ilgili olarak şekillenir. Öğrenciler çeşitli sonuçlara ulaşabilme olasılığını değerlendirir, ulaşamayacak veya fayda getirmeyen davranışlar için bir motivasyon geliştirmezler, böylece sözkonusu hedef için risk almazlar. Risk alma davranışı için hedefe dair beklentinin olumlu olması da yeterli değildir. Ancak ulaşılacak hedef öğrenci için bir değer ifade edecek nitelikte olursa, öğrenci risk almak

için motive olur. Öğrenciye çekici gelen bir sonuç, eğer ona ulaşabilme inancı ile beraber var olursa, o zaman öğrenci risk almak için tam bir motivasyona sahip olur. Akademik risk alma davranışı, yaklaşma (başarma umudu) ile kaçınma (başarısızlık korkusu) eğilimleri arasındaki bir çatışmayı yansıtmaktadır. Diğer bir deyişle akademik risk alma davranışı, başarı ve başarısızlık olasılıklarını içinde barındırmaktadır. Başarma ile ilişkili bir hedefe doğru yönelme eğilimi akademik risk almaya yaklaşma; başarısızlık korkusuyla hedeften uzaklaşma eğilimi ise akademik risk almaktan kaçınma olmak üzere iki şekilde açıklanabilir.

Akademik risk almaya yaklaşma eğilimini benimseyen öğrenciler; yüksek başarı motivasyonuna sahiptirler, orta güçlükteki öğrenme görevlerini seçerler, zira bu tür görevler başarılabildir ve sonunda öğrenciye başarmış olma duygusunu verir. Bu öğrenciler zor işlerden kaçınırlar çünkü başarıya ulaşma ihtimali düşüktür. Aynı zamanda çok kolay işlere de yönelmezler. Çünkü çok kolay olanı başarmış olmak bu öğrenciler için tatmin edici bir başarı değildir. Akademik risk almaktan kaçınma eğilimini benimseyen öğrenciler ise; düşük bir başarı motivasyonuna sahiptirler. Bu öğrenciler öğrenme görevlerini seçerken kolay ya da zor olmasına dikkat ederler. Kolay olan öğrenme görevini gerçekleştirmek için az bir çaba harcamaları gerekecektir. Öğrenme görevi zor ise, çok çabalasalar dahi başarılı olamayacaklarına dair inançları onlara çaba sarf etmemek için gerekli mazereti sağlamaktadır. Dolayısıyla bu öğrenciler, akademik risk almaya karşı kaçınma eğilimini benimsemektedirler. Öğrencinin akademik başarısının arttırılması için yalnızca başarma ile ilgili olumlu eğilime sahip olması da yeterli değildir. Bunun yanı sıra, başarısızlıktan kaçınma eğiliminin etkisi de dikkate alınmalıdır. Sonuç olarak öğrencinin akademik başarısının desteklenmesinin akademik risk almaya yaklaşma eğilimi ile akademik risk almaktan kaçınma eğiliminin birleştirilmesiyle mümkün olabileceği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, akademik risk alma ile ilgili araştırmaların büyük bir kısmında (Clifford, 1988; Clifford, 1991; Clifford ve Chou, 1991; Çiftçi, 2006; Korkmaz, 2002; Özyılmaz Akamca, 2009) akademik risk alma davranışının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin genel bir özellik olarak incelendiği görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, araştırmaların birçoğunda, akademik risk alma davranışı herhangi bir alana yönelik olmadan genel olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak, akademik risk alma davranışı konu alanlarına göre farklılık göstermekte ve bir derste akademik risk alma

konusunda istekli olan bir öğrenci, bir başka derste akademik risk alma konusunda çekingen davranabilmektedir. Örneğin; matematik dersinde akademik risk alma konusunda istekli olan bir öğrenci, sosyal bilgiler dersinde akademik risk almaktan kaçınabilmektedir (Gezer vd., 2014). Bu durum, akademik risk alma davranışının, motivasyon, tutum, kaygı, öz yeterlilik vb. birçok duyuşsal özellikte olduğu gibi alan odaklı incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (İlhan ve Çetin, 2013). Bu gerekliliğin bir sonucu olarak, akademik risk alma davranışı Beghetto (2009) tarafından yapılan araştırmada fen odaklı, İlhan ve Çetin (2013) tarafından yapılan araştırmada matematik odaklı olarak incelenmiştir. Sosyal bilgiler dersinin; fen bilimleri dersinin uygulamalı yapısı ile matematik dersinin soyut ve sembolik doğasından farklı bir içeriğe sahip olduğu (Steiner, 2007) dikkate alındığında, sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma davranışının genel ve diğer alanlara yönelik akademik risk alma davranışından ayrı olarak incelenmesi ihtiyaç hâline gelmektedir. Nitekim; Gezer vd., (2014) tarafından yapılan araştırmada ise akademik risk alma davranışı sosyal bilgiler odaklı olarak incelenmiştir. Bu araştırmada da akademik risk alma sosyal bilgiler odaklı olarak ele alınmış ve akademik risk alma davranışı, akademik risk almaya yaklaşma ve akademik risk almaktan kaçınma olmak üzere iki boyutlu bir yapı üzerinde temellendirilmiştir.

2.1.4. Sınıf değerlendirme atmosferi

Sınıf ortamı, bütün öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği yerler olarak, öğrenmeyi en fazla etkileyen, öğrenenin niteliklerinden etkilenen ve öğrenmenin belirleyici temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir (Kurt, Ekici, Gökmen, Aktaş ve Aksu, 2013). Sınıf ortamı, öğrenmeye yönelik tutum, sosyal etkileşimdeki kurallar, fikirlerin paylaşımı, hataların kabulü gibi faktörlerden meydana gelen ve öğretmen tarafından yapılandırılan bir öğrenme çevresi olarak tanımlanmaktadır (Urdan ve Schoenfelder, 2006). Pianta, LaParo, ve Hamre'ye (2008) göre sınıf ortamı, öğrenci katılımını bilişsel duyuşsal ve davranışsal açıdan etkileyen bir bütündür. Sınıf ortamı, duyuşsal destek, sınıf organizasyonu ve öğretim desteği olmak üzere üç bileşenden meydana gelmektedir (Pianta, LaParo ve Hamre, 2008). Bu bileşenlerden birincisi olan duyuşsal destek, sınıf ortamında öğrencilerde sosyal ve duyuşsal açıdan olumlu tutum ve davranışlar oluşturma konusundaki öğretmen yeterliliğini kapsamaktadır. Öğrenciler

duyuşsal açıdan öğretmen desteğini hissettiklerinde; yüksek akademik performans gösterirler, sınıf ortamında olumlu sosyal ilişkiler kurarlar ve öznel iyi oluş düzeyleri yükselir (Chang 2003). Sınıf organizasyonu boyutu; öğrencilere zamanı etkin kullanma becerisinin kazandırılması, öğrenci davranışlarının ve dikkatinin düzenlenmesi ile ilişkili sınıf içi süreçlerdeki öğretmen yeterliliğini ifade etmektedir. Öğretim desteği boyutu ise öğrencilerin öğrenme etkinliklerini gerçekleştirebilmeleri için hangi yöntemlerin işe koşulması gerektiği konusundaki öğretmen yeterliliğini içermektedir. Örneğin öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirmek için öğretmenlerin öğrencilere günlük hayatla ilişkisi daha yüksek olan problem durumlarını vermesi ve bunun için konuyla ilişkili materyalleri sunması, öğretmenin öğretim desteğini oluşturmaktadır (Bransford, Brown ve Cocking, 2000).

Sınıf ortamının; fiziksel, biyolojik ve psikolojik özellikler, öğrenme stilleri, tutum, öz-yeterlik algısı, motivasyon, ilgi, beklenti, istek, başarı, başarısızlık, yetenek ve zeka türü gibi bireysel faktörlerden meydana gelen çok yönlü ortamlar olduğu bilinmektedir (Kurt vd., 2013). Her sınıf özel bir öğrenme ortamına (çevresi) sahiptir ve sınıftaki tüm öğrenciler bu çevreden az ya da çok etkilenmektedir (Açıkgöz, 1989). Sınıf ortamı değişkenleri ile öğrencinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme çıktıları arasındaki ilişki birçok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan araştırmalar öğrencilerin öğrenme çıktılarının önemli bir kısmının, öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin algıları ile açıklandığını ortaya koymuştur (Fraser, 1994; Haertel, Waldberg ve Haertel 1981). Sınıf ortamına ilişkin öğrenci algıları; öğrencilerin akademik başarılarını (Martin ve Dowson 2009; Wannarka ve Ruhl, 2008), benimsedikleri başarı yönelimlerini (Church, Elliot ve Gable, 2001; Lau ve Lee, 2006; Phan, 2008; Popilskis, 2013), tutum, öğrenme hızı, motivasyon (Köse ve Küçüköğlü, 2009), öz yeterliklerini (Anderman ve Midgley, 1997; Haydel, Oescher ve Kirby, 1999) ve öğrenme yaklaşımları tercihlerini (Cleave-Hogg ve Rothman, 1991; Dart, Burnett, Boulton-Lewis, Campbell, Smith ve McCrindle, 1999; Yuen-Yee ve Watkins, 1994) önemli ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla sınıfta etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

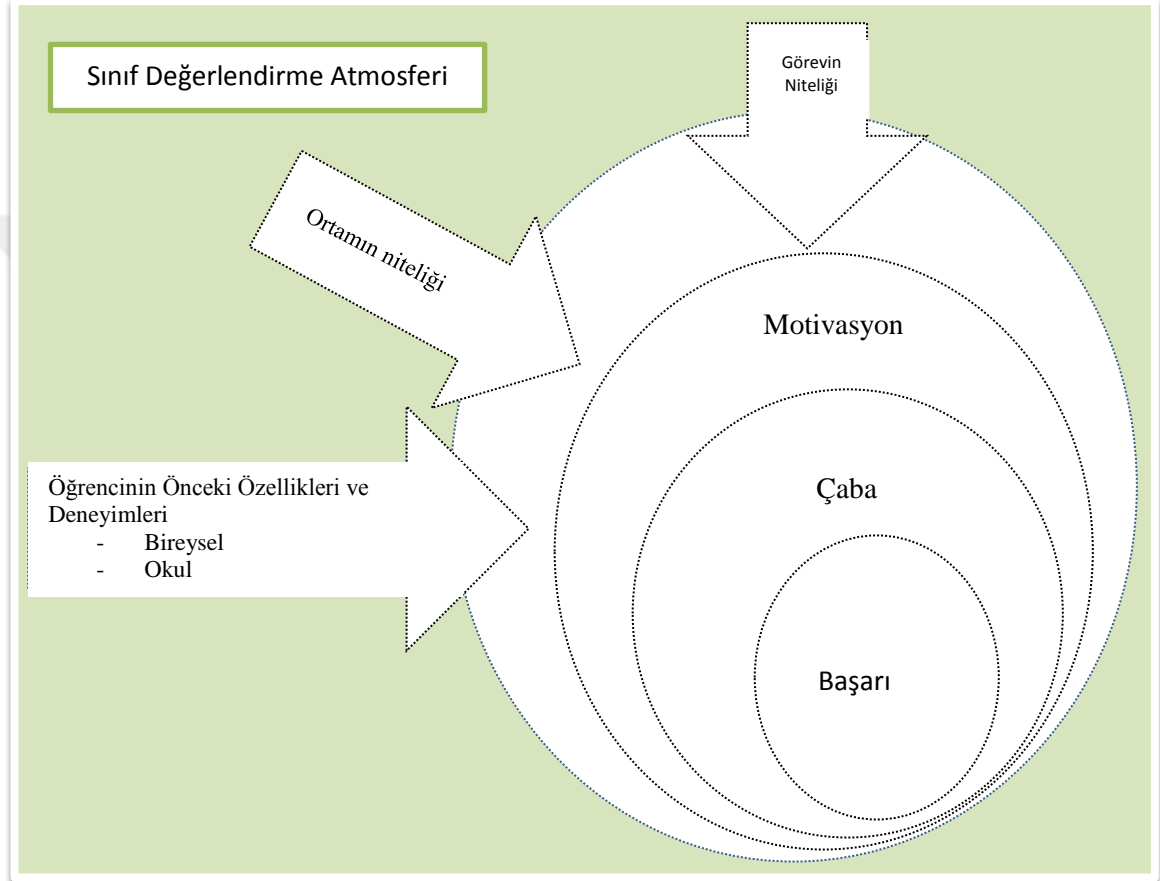
Sınıftaki öğrenme ortamını; kurallar ve beklentilerin açıklığı, ödül ve teşvikler, öğretmen yeteneği, derse katılım, öğrenci-öğretmen ilişkileri, okul-aile ilişkileri, grup normları, öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici ilişkileri, fiziksel çevre faktörleri

oluşturmaktadır (Brophy, 1999; Moos, 1979). Sınıf öğrenme ortamını oluşturan önemli faktörlerden bir diğeri ise sınıf değerlendirme atmosferidir (Banks, 2012). Sınıfta öğrencilerin ne bildiklerini anlamaya yönelik her zaman bir değerlendirme söz konusudur. Bir başka deyişle sınıftaki zamanın önemli bir kısmı öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesine ayrılmakta (Mertler, 2003), öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesinde büyük bir payı, sınıf değerlendirmesi oluşturmaktadır. Sınıf değerlendirmenin dinamiklerini anlamak, eğitimin geliştirilmesi için ya da sınıftaki mevcut öğrenme ortamının anlaşılması için oldukça önemlidir (Brookhart ve Durkin, 2003).

Sınıf Değerlendirme atmosferi ilk olarak Stiggins ve Conklin (1992) tarafından tanımlanmıştır. Stiggins ve Conklin (1992) sınıf değerlendirme atmosferini *i*) değerlendirme amaçları, *ii*) başarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler, *iii*) değerlendirme yönteminin seçiminde kullanılan kriterler, *iv*) değerlendirmelerin niteliği, *v*) öğretmen tarafından verilen geribildirimler, *vi*) öğretmenin değerlendirme ile ilgili alt yapısı, *vii*) öğretmenlerin öğrenci algıları ve *viii*) değerlendirme politikaları (Brookhart, 1997a) şeklinde sekiz bileşenli bir yapı olarak nitelendirmiştir. Bu bileşenlerden değerlendirme politikaları dışındaki tüm bileşenler öğretmenin kontrolündedir (Brookhart ve Durkin, 2003). Değerlendirme politikaları doğrudan öğretmenin kontrolünde olmasa da; öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarını şekillendiren bir bileşendir. Öğretim programında temele alınan ölçme-değerlendirme yaklaşımları gibi değerlendirme politikalarına ilişkin özellikler öğretmenlerin ölçme-değerlendirme tercihleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (İlhan ve Çetin, 2014b). Bu noktadan hareketle, Stiggins ve Conklin'in (1992) sınıf değerlendirme atmosferini, öğrenci algılarından çok öğretmenin genel değerlendirme yaklaşımından kaynaklanan bir çevre ya da atmosfere sahip bir değerlendirme ortamı olarak kavramsallaştırdığı görülmektedir (Brookhart ve Durkin, 2003).

Sınıf değerlendirme atmosferi ile ilgili araştırmalar, sınıftaki değerlendirme atmosferinin öğrenci motivasyonuna olan etkisinin incelenmesiyle başlamıştır. Brookhart, (1997a) sınıf değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğrenci algılarının öğrencilerin motivasyonel inançlarından etkilendiğine inanmakta ve sosyal-bilişsel öğrenme, motivasyon ve sınıf değerlendirme literatürüne dayandırdığı kuramsal bir model geliştirmiştir. Bu modelde sınıf değerlendirme atmosferi, öğrencilerin bulunduğu

sınıf bağlamında; değerlendirme görevlerinin belirlenmesi, performans ölçütlerinin ve standartlarının tespit edilmesi, öğrenme çıktılarının izlenmesi ile geri bildirimlerin verilmesi gibi öğretmen tarafından oluşturulan görevlerden meydana gelen bir yapı olarak tanımlanmıştır (Brookhart, 1997a). Brookhart, Walsh ve Zientarski, (2006) öğrenci başarısını motivasyon, çaba ve değerlendirmenin nasıl etkilediğini aşağıda sunulan şekildeki gibi görselleştirmiştir.



Şekil 2.1. Sınıf içi değerlendirmede motivasyon ve başarıyı etkileyen dinamikler

Sınıf değerlendirme atmosferini gösteren yukarıdaki şekil, genelden özele doğru: dış çevre, sınıf ortamı ve değerlendirme değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin gösterilmesi için tasarlanmıştır. Öğrencilerin önceki özellikleri ve deneyimleri (bireysel/okul), bir sınıf değerlendirme atmosferinde önceden var olan durumlardır. Sınıf değerlendirme atmosferi, öğretmenin değerlendirme uygulamaları ile öğrencinin önceki deneyimlerinden meydana gelmektedir. Şekilde noktalar ile gösterilen motivasyon, çaba ve başarı kuramsal çerçeveyi oluşturmaktadır. Bu modelden

anlaşılacağı gibi sınıf değerlendirme atmosferi genellikle farklı sınıflardaki çeşitli öğrenme deneyimlerinin değerlendirilmesi amacıyla öğretmen tarafından oluşturulan değerlendirme uygulamalarını içermektedir. Öğrencilerin değerlendirme görevi için harcayacakları çaba ve öğrenmeye ilişkin motivasyonları birbirlerinden farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların sebebi olarak; öğrencilerin önceki deneyimleri (önceki başarıları), sınıf ortamının niteliği ve değerlendirme görevinin niteliği gösterilebilir. Bir görevin kullanılabilirliği, gerçekleştirilebilir olması ve önemli olması, öğrencinin çaba göstermesi için motivasyon kaynağı olmaktadır (Pintrich ve Schrauben, 1992). Öğrencilerin değerlendirme görevine ilişkin tutumları (ilgi, değer, önem); değerlendirme görevini başarmaya ilişkin yeterlik algıları (özyeterlik) ve değerlendirme görevini gerçekleştirmek istemeye yönelen sebeplerle (başarı yönelimleri) ile ilişkilidir. Bu motivasyonel değişkenler, öğrencilerin akademik başarılarını ve değerlendirme görevi için harcayacakları çabayı etkilemektedir (Brookhart, Walsh ve Zientarski, 2006).

Gronlund, (2006)'da Brookhart (1997a) gibi öğrenci motivasyonunu temel olarak sınıftaki değerlendirme etkinliklerinin temel amacının öğrenci motivasyonu ve öğrenmesinin geliştirilmesi olduğunu savunan bir sınıf değerlendirme atmosferi sentezi sunmuştur (Gronlund, 2006). Gronlund (2006), sağlıklı bir sınıf değerlendirme için, öğretimde hedeflenen öğrenme çıktılarının hepsinin kapsamlı ve açık bir şekilde açıklanması, öğretimle ilgili farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ve bütün öğrenciler için örnek olabilecek yeterli sayıda öğrenci performansının sunulması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca sağlıklı bir değerlendirmenin yapılabilmesi için öğrencilere performans değerlendirilme ölçütlerinin verilmesi ve öğrencilerin eksik yönlerinin/yanlışlarının düzeltilmesi ve öğrencilere performanslarıyla ilgili olumlu yönler hakkında kapsamlı ve zamanında geribildirimlerin verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Gronlund, 2006).

Sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılar sınıftaki bir grup öğrencinin deneyimlerinin bir kısmına dayandırılarak şekillenmektedir (Brookhart, 2004). Nitekim Brookhart ve Bronowicz (2003), sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algıların genellikle grubun deneyimleri ile sahip olunan bağlamla ilgili olduğunu ve değerlendirmenin sınıftan sınıfa farklılık gösterebileceğini belirtmiştir. Çünkü her sınıfta uygulanan değerlendirme etkinlikleri farklı olmaktadır. Dolayısıyla sınıflar

arasındaki bu değişim, öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferi algılarına ilişkin yanlış yorumların yapılmasına yol açabilir. Bu noktadan hareketle öğrenme sürecinin geliştirilebilmesi ve öğrenme çıktılarının istenilen nitelikte olması için öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferi algılarının incelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıf değerlendirme atmosferinin; öğrencilerin başarı yönelimleri (Ames, 1992a, 1992b; Harlen ve Crick, 2003; Hidi ve Harackiewicz, 2000; Linnenbrink ve Pintrich, 2001), motivasyonel inançları (Brookhart, 1994. 1997a, 1997b, 2004; McMillan ve Lawson, 2001; McMillan ve Workman, 1998; Stiggins, 1999; Stiggins ve Chappuis, 2005), özyeterlik algıları (Alkharusi, 2009; Anderman ve Midgley, 1997; Brookhart ve DeVoge, 1999; Greene, Miller, Crowson, Duke ve Akey, 2004), akademik tükenmişlik düzeyleri (İlhan ve Çetin, 2014b) ve akademik başarıları (Alkharusi, 2007; Brookhart, 1997a) üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Öğrenme çıktılarının istenilen nitelikte olması için buna hizmet edebilecek bir sınıf değerlendirme atmosferinin oluşturulması gereklidir. Ames (1992) bu yönde bir sınıf değerlendirme atmosferi için sınıf ortamında çeşitlilik, yenilik ve aktif katılım içeren değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin sınıftaki arkadaşlarına göre nasıl bir performans sergilediğinden çok (sosyal karşılaştırmalar) bireysel gelişim ve ilerlemelerinin ön planda tutulması, genel değerlendirmeler yerine bireysel değerlendirmelerin esas alınması ve üründen çok öğrenmeye ilişkin çabaların vurgulanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca sınıf ortamında; öğrencinin gelişimine imkan veren fırsatların oluşturulmasının, hatanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğu şeklinde bir bakış açısının öğrencilere kazandırılmasının, öğrencilere değerlendirme süreci ile ilgili tercih yapma ve karar alma imkânının verilmesinin, olumlu bir sınıf değerlendirme atmosferine ve dolayısıyla öğrenci başarısının artırılmasına katkı sunacağını savunmuştur (Ames, 1992). Yine McMillan ve Workman (1998), uygulanan sınavların ve öğrencilere verilen değerlendirme görevlerinin orta güçlükte olduğu, tek bir değerlendirme yöntemi yerine çeşitli yöntemlerin bir arada kullanıldığı, değerlendirme ölçütlerinin açık bir biçimde tanımlandığı ve değerlendirme uygulamalarından önce öğrencilerin bu ölçütler hakkında bilgilendirildiği, değerlendirme sonrası öğrencilere geribildirimlerin verildiği, öğrencilerin yaptıkları hataların öğrenme ile ilgili eksikliklerin giderilmesi için bir araç olarak görüldüğü bir

sınıf değerlendirme atmosferinin öğrenme çıktılarını pozitif yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Church vd., (2001) sınıf öğrenme ortamının katı kurallı değerlendirme ölçütlerinden oluşmasının öğrenme çıktılarını olumsuz yönde etkileyeceğini ifade etmiştir.

2.1.4.1. Sınıf değerlendirme atmosferinin boyutları

Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları; öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferi (ÖODA) ve performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi (PODA) olmak üzere iki boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır (Alkharusi, 2011; Brookhart ve DeVoge's, 1999). Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinde; *i*) birbirinden farklı orta güçlükteki değerlendirme etkinlikleri kullanılır, *ii*) öğrencilere değerlendirme etkinliğinden önce değerlendirme ile ilgili kriterler ve kurallar açıkça tanımlanır, *iii*) öğretim sürecinde etkinliğin uygulanması aşamasında öğrencilere performanslarındaki eksiklikler ilgili sürekli ve anlamlı geribildirimler verilir ve *iv*) öğrencilerin öğrenme çıktılarından çok öğrenmelerindeki gelişim dikkate alınmaktadır (Alkharusi, 2010a; Wang, 2004). Performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferinde ise; *i*) öğrencilere başarılması zor olan çeşitli değerlendirilme etkinlikleri verilir, *ii*) öğrencinin öğrenmesindeki gelişimden çok öğrenme çıktısı (sınav notları, ürün) ön planda tutulur, *iii*) öğrencinin değerlendirme etkinliği ile ilgili gösterdiği çabadan çok performansı dikkate alınır, *iv*) öğrencinin başarısının değerlendirilmesinde bireysel değerlendirmeden çok sosyal karşılaştırmalar esas alınmaktadır (Alkharusi, 2010a).

Öğrencilerin öğrenme ve performans odaklı değerlendirme atmosferi algılarının ne düzeyde olduğu; başarı yönelimlerini, öz yeterlik inançlarını, akademik tükenmişlik düzeylerini ve akademik başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrencinin ÖODA algılarının yüksek olması başarı yönelimlerinde öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma başarı yönelimini benimsemesini sağlamakta; PODA algılarının yüksek olması ise öğrencilerin performans yaklaşma başarı yönelimini olumlu, performans kaçınma başarı yönelimini olumsuz yönde etkilemektedir (Alkharusi, 2007; Brookhart ve DeVoge's, 1999; Meece, Herman ve McCombs, 2003; Wang, 2004). Benzer şekilde öğrencinin ÖODA algısının yüksek olması özyeterlik inancının yüksek olmasını sağlarken (Greene, vd., 2004); PODA algısının yüksek olması özyeterlik inancının düşük olmasına neden olmaktadır (Alkharusi, 2009). Yine öğrencinin ÖODA algısının

yüksek olması akademik tükenmişlik düzeylerinin düşmesine katkı sunmakta; PODA algısının yüksek olması akademik tükenmişlik düzeyinin artmasına yol açmaktadır (İlhan ve Çetin, 2014a). Öğrencilerin ÖODA algılarının yüksek olması akademik başarılarının da artmasını sağlamakta; PODA algılarının yüksek olması akademik başarılarının düşük olmasına neden olmaktadır (Alkharusi, 2015a).

2.1.4.2. Sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin bireysel ve genel algılar

Sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin öğrenci algıları literatürde bireysel ve genel algılar şeklinde ele alınmaktadır. Öğrencinin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algısı bireysel olabileceği gibi sınıftaki tüm öğrenciler tarafından sınıfın geneline yönelik oluşan ortak değerlendirme algısının da olabileceği vurgulanmaktadır (Alkharusi, 2010b). Sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin bireysel algılar, sınıfta hedeflenen değerlendirme amaçları, performans değerlendirme ölçütleri, geribildirim ve öğrenme çıktılarının izlenmesi gibi sınıftaki değerlendirme etkinliklerinin çeşitli yönlerine ilişkin tek bir öğrencinin algısı şeklinde tanımlanmaktadır (Brookhart, 1997a). Sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin genel algılar ise, öğretmenin sınıftaki değerlendirme amaçları, değerlendirme kriterleri, geribildirim ve öğrenme çıktılarının izlenmesi ve sınıfta öğrencilerin bireysel algılarının bir ortalamasının yansımaları gibi sınıftaki değerlendirme etkinliklerine ilişkin öğrencilerin hepsinin paylaştığı ortak algılar olarak açıklanmaktadır (Alkharusi, 2007).

Sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları bireysel algılar olarak ele alan araştırmacılar; her öğrencinin önceki deneyimlerinin farklı olması ve farklı bireysel özelliklerinin olması nedeniyle aynı sınıfta bulunan öğrencilerin sınıftaki değerlendirme uygulamalarını birbirlerinden farklı algıladıklarını ve yorumladıklarını iddia etmektedir (Ames, 1992). Ancak sınıf değerlendirme atmosferi ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda ise öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algılarının incelenmesinde bireysel öğrenci cevaplarının yanında sınıf düzeyinde genel bir değerlendirmeyi yansıtan ortalama puanların da ele alınabileceği belirtilmiştir (Church, vd., 2001; Wang, 2004). Sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algıların genel olduğu şeklindeki iddia, sınıftaki sosyal etkinin tanımlanmasına katkı sağlayıcı bir niteliktedir. Örneğin öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin bireysel algıları sınıfın genel

algısıyla aynı olmadığında, öğrencilerin bireysel algıları giderek zayıflamaktadır (Goddard ve Goddard, 2001).

Her sınıftaki değerlendirme etkinlikleri için öğrenci motivasyonu birbirinden farklı olmaktadır. Çünkü öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin hem genel hem de bireysel algıları, aynı sınıf değerlendirme atmosferinde olsa bile birbirinden farklılık göstermektedir. Herhangi bir sınıftaki değerlendirme etkinliği o sınıfa özgü bir sınıf değerlendirme atmosferinde meydana gelmektedir (Brookhart, 1997b; Haydel vd., 1999). Örneğin, öğrenmeyi destekleyen bir öğrenme ortamında bir ünite sonu testi sunulmasından sonra öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferi algıları farklı olabileceği gibi aynı test eleştirel bir öğrenme ortamında sunulduğunda da öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferi algıları birbirinden farklı olacaktır (Alkharusi, 2007). Sınıftaki değerlendirme atmosferiyle birlikte, her değerlendirme görevi, genellikle bir öğrenci grubu için düzenlenmekte fakat her öğrenci tarafından bireysel olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla belirlenen değerlendirme görevinin önemine yönelik öğrenci algısı, bu görevi gerçekleştirmek için harcanacak olan gerekli çabayı belirlemekte ve öğrencinin akademik başarısını etkilemektedir (Gipps, 1994). Bu bağlamda öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferi algılarının tespiti önem kazanmaktadır.

2.1.5. Sınıf iklimi

Birey davranışlarının açıklanmasında sosyal bağlam (çevresel özellikler) oldukça önemli bir yere sahiptir. Lewin (1936), davranışı birey ve çevre etkileşiminin bir ürünü olarak tanımlamakta ve davranışların değerlendirilmesinde bireyin yaşam alanındaki tüm bileşenlerin (kişisel ve çevresel etkenlerin) dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir (Ormrod, 2013). Araştırmalarda, bireyin yaşam alanında temel role sahip olan aile faktörüne, davranışların şekillendiği ilk yer olması nedeniyle çokça vurgu yapıldığı görülmektedir (Bartha, Dunlapb, Daneb, Lochmanb ve Wellsc, 2003; DeBow, 2008). Ancak ailenin yanı sıra sınıf ortamı da öğrenci gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Wang, Haertal, ve Walberg, 1990). Kellam, Xiang, Mersica, Brown, ve Jalongo's (1998), sosyal bağlam ve öğrenme ortamı teorisine dayandırarak yaptıkları araştırmada, sınıf ortamının oluşturulmasında, bireysel öğrenci özellikleri ile sosyal ve

akademik davranışların bir bütün halinde incelenmesini; öğrenci davranışları üzerinde çevre bağlamının etkisinin ortaya konulması gerektiğini belirtmiştir.

Sınıf ortamı, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi amacıyla yapılan öğrenme etkinliklerinin büyük bir bölümünün gerçekleştirildiği, eğitimin amaçları doğrultusunda kurulmuş özel çevrelerdir (Demirtaş, 2008). Bir başka deyişle sınıf ortamı öğrenme etkinliklerinin somutlaştığı ortamlardır (Başaran, 1996). Sınıf ortamı bireyin yaşamında ailesinden sonra gelen ikinci derecede önemli ilişkiler sistemidir. Çünkü öğrenciler zamanının önemli bir kısmını sınıf ortamında geçirmektedir (Fraser, 2001; Meyer, Wardrop ve Hastings, 1993). Thorp, Burden ve Fraser (1994), daha önce yapılmış araştırmaların öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim boyunca sınıfta yaklaşık olarak 15000 saat harcadığını ortaya koyduğunu belirtmiştir. Sınıf ortamında, öğrencinin ailesinden getirdiklerinin üstüne, bir yandan yeni bir şeyler koymaya yani yeni davranışlar kazandırmaya ve çeşitli bilgiler vermeye çalışılırken, diğer yandan getirilen yanlış davranışlar ve bilgiler varsa değiştirilmeye çalışılır (Kıran, 2008). Dolayısıyla sınıf ortamı, birey davranışlarında etkili olan sosyal (çevresel) faktörlerden birini oluşturmaktadır (Gazelle, 2006; Howes, 2000).

Sınıf ortamı, 1970'lerden beri, araştırılan kavramlardan biri olmuş ve bu konuda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir (Anderson ve Walberg, 1974; Fraser 1987; Hearn ve Moos 1978; Trickett 1978; Trickett ve Moos 1974; Walberg 1969; Withall 1951). Sınıf ortamının literatürde, sınıf iklimi, öğrenme ortamı, sınıf kültürü, sınıf atmosferi, sosyal çevre, psiko-sosyal ortam, çevre, ambiens, atmosfer gibi farklı kavramlar yoluyla adlandırıldığı görülmektedir (Dorman, 2002; Dorman, Aldridge ve Fraser, 2006). Bu araştırmada ise sınıf ortamı için, sınıf iklimi ifadesi tercih edilmiştir. İklim, ortamda hissedilen izlenim ve duygudur. Davranış, değer ve ilişki, bir ortamın iklimini etkileyen öğeler olarak sıralanabilir (Dönmez, 2004). Her sınıfın kendine özgü bir sosyo-psikolojik yapısı vardır. Bir başka deyişle öğrenme-öğretme süreci her sınıfa özgü bir iklim içinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla farklı gözlemcilerin çeşitli öğrenme ortamlarına ilişkin sınıf iklimi algıları da farklı olmaktadır (Adelman ve Taylor, 2005).

Sınıf iklimi ile ilgili tanımlar incelendiğinde sınıf ikliminin araştırmacılar tarafından farklı şekillerde kavramsallaştırıldığı gözlenmektedir. Dorman'a göre (2002), sınıf iklimi, öğrenme ortamının niteliğine ilişkin öğrencilerin sahip olduğu genel

algılardır. Sınıf iklimi sınıfın genel atmosferinin yanı sıra öğrenme ortamındaki öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci arasındaki çoklu iletişimi/etkileşimi de içermektedir (Gazelle, 2006; Pianta, vd., 2005; Urdan ve Schoenfelder, 2006). Sınıfın fiziksel düzeni, psikolojik durumlar, öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşimi sınıf iklimini oluşturan unsurlardandır (Özden, 2011). Ayrıca sınıf iklimi kavramıyla, sınıf ortamında öğrenmeyi kolaylaştıran olumlu bir bağlamın oluşturulması ve sürdürülmesi ifade edilmektedir (Wakgari ve Teklu, 2013). Sınıf iklimi kavramı, öğrenci başarısındaki etkisinden dolayı öğretmenler tarafından önemsenen ve dikkat çekilen bir konu olmuştur (Fouts ve Myers 1992; Fraser, 1998; Hahn ve Tocci 1990; Roelofs, Visser ve Terwel, 2003). Öğretmenler ise sınıf iklimi kavramını, çatışma, düzensizlik ve sık sık ayrışmaların olduğu bir sınıf ortamı yerine bir bütün olarak sorunsuz ve yüksek uyumluluğun olduğu, pozitif ses tonu ile iletişimin gerçekleştiği bir ortam olarak karakterize etmiştir (Gazelle, 2006; Thorp vd., 1994).

Moos, (1979) olumlu öğrenme çevresinin kişiliği olduğunu belirtmektedir. Moos'a göre bireyin karakteristik niteliklerini tanımlamak nasıl mümkünse, çevrenin de karakteristik özellikleri tanımlanabilir. Toplumsal çevre, bireylerin kişilik özelliklerine benzer biçimde, sıcaklık, destekleyici, katı veya sınırlayıcı olarak nitelendirilebilir. Moos, (1979) sınıf ortamında paylaşılan ortak algılar yoluyla sınıf iklimini incelemiş ve sınıf ikliminin birey davranışlarını üç şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bunlar (1) İlişki Boyutu; çevreyle olan bireysel ilişkilerin doğası ve yoğunluğudur. (2) Kişisel gelişim boyutu; bireyin içinde bulunduğu çevrede bireysel gelişiminin ve başarısının ne düzeyde gerçekleştiğidir. (3) Sistemin devamlılığı; öğrenme ortamının düzenlenmesi, beklentilerin açıklığı-netliği, denetimin sürdürülmesi ve sistemin değişmeye nasıl yanıt verdiği. Bu boyutlar kapsamında kurallar ve beklentilerin açıklığı, ödül ve teşvikler, öğretmen yeteneği, yüksek beklenti, derse katılım, öğrenci-öğretmen ilişkileri-okul-aile ilişkileri, grup normları, öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici ilişkileri ile fiziksel çevre bileşenleri yer almaktadır (Moos, 1979).

2.1.5.1. sınıf iklimi ile ilişkili yapılar

Sınıf iklimi ile ilgili yapılan son çalışmalarda, sınıf ikliminin farklı boyutlarına odaklanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin sınıf iklimi algılarını oluşturan okul/sınıf ve

bireysel düzeydeki faktörler ele alınmıştır. Öğrencilerin sınıf iklimi algılarını oluşturan sözkonusu faktörler, öğrenci başarısı üzerinde ayırt edici bir etkiye sahiptir (Fraser, 1994, 1998). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin sınıf iklimi algıları için hem çevresel faktörlerin hem de bireysel özelliklerin incelenmesinin önemini vurgulamaktadır. Ancak sınıf iklimi değişkenlerinin ele alındığı birçok çalışmada öğrenme ortamına ilişkin genel durum incelenmiştir (Birch ve Ladd, 1997; Howes ve Smith, 1995a, 1995b; Pianta, Steinberg ve Rollins, 1995). Bazı araştırmalarda ise sınıf ortamına yönelik genel algılardan çok sınıfın genel kalitesi içerisine gömülü olan faktörler ele alınmıştır. Örneğin, yapılan bir araştırmada olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencinin sınıf iklimi algısı üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır (Birch ve Ladd, 1997; Pianta ve Walsh, 1996; Wang vd., 1994; Wubbels ve Levy, 1993). Ayrıca öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeylerini, sınıftaki öğrenme etkinliklerinin kalitesi/niteliğinden etkilendiği bilgisinden hareketle (Brown, Higgins, ve Paulsen, 2003), sınıf iklimi ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişki çok sayıda araştırma ile incelenmiştir (Howes, 2000; Peisner-Feinberg ve Burchinal, 1997; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan ve Yazejian, 2001; Pianta, La Paro, Payne, Cox ve Bradley., 2002; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996; Stipek, Salmon, Givvin, Kazemi, Saxe ve MacGyvers, 1998). Yine öğrencilerin sosyal beceri yeterliklerinin genel sınıf ortamıyla tutarlı ilişki içinde olduğu araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Battistich, Solomon, Kim, Watson ve Schaps, 1995; Hamre ve Pianta, 2001; Howes, 2000; Pianta vd., 2002). Sözkonusu araştırmalar, pozitif bir sınıf iklimindeki öğrencilerin sosyal beceri yeterliklerinin, olumsuz sınıf ikliminde yer alan öğrencilerden daha iyi olduğunu göstermiştir.

Ayrıca yapılan araştırmalar, öğretmen-öğrenci ilişkisi (Howes, 2000; Meyer vd., 1993), öğretmen-öğrenci ilişkisi ile anaokulu öğrencilerinin akademik zorluklarının (Pianta vd., 2002; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta ve Howes, 2002; Hamre ve Pianta, 2001), akranlar tarafından reddedilme/kabul görme gibi öğrenci davranışların (Jackson, Barth, Powell ve Lochman, 2006; Gazelle, 2006; Howes, 2000; Pianta, vd., 2005; Pianta, vd., 2002; Urdan ve Schoenfelder, 2006), saldırganlık (Boivin, Dodge ve Coie, 1995) ve utangaçlık (Gazelle, 2006; Gazelle ve Ladd, 2003; Gazelle ve Rudolph, 2004; Pianta, vd., 2002; Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge ve Coie, 1999) gibi

öğrenme ortamını etkileyen gizil değişkenlerin sınıf iklimi ile ilişkili yapılar olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin benimsemiş olduğu başarı yönelimi ile sınıf iklimi algıları arasında bir ilişki olduğu araştırmalarla desteklenmiştir (Anderman 1999; Church vd., 2001; Midgley, Anderman ve Hicks, 1995; Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr ve Urdan 1998; Ryan ve Patrick 2001). Öğrencilerin sınıf iklimine yönelik algıları ile başarı yönelimleri arasındaki uyum, öğrenme çıktıları açısından önemlidir. Öğrencilerin başarı yönelimleri ve öğrenme çıktılarının sınıf iklimi üzerinde etkili olduğunu gösteren geniş bir literatür olmasına karşın, bu çalışmaların büyük çoğunluğunun ABD’de yapıldığı görülmektedir. Ancak sınırlı da olsa bazı çalışmalarda farklı kültürlerdeki öğrencilerin başarı yönelimlerinin sınıf iklimi algıları üzerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir (Abrami ve Chambers 1994; Ghaith, 2003). ABD’de yapılan araştırmalarda, kentsel ve kırsal okullar arasında öğrencilerin sınıf iklimi algıları arasındaki ilişki incelenmiştir (DeYoung, 1987; Freeman ve Anderman 2005; Khattri, Riley, ve Kane, 1997; Randhawa ve Michayluk 1975). Bazı araştırmalarda ise cinsiyet ve etnik kaynaklı farklılıkların, öğrencilerin sınıf iklimi algılarını ve başarı yönelimlerini etkileyebileceğini ortaya konmuştur (Kaplan ve Maehr 1999; Kaplan ve Midgley 1999; Meece, 2001).

Mucherah (2008) tarafından yapılan çalışmada Kenya’daki bir okulda biyoloji lise sınıflarında öğrencilerin başarı yönelimleri ve sınıf iklimi algıları incelenmiştir (Mucherah, 2008). Bu çalışmada öğrencilerin mutlak başarı yönelimini benimsemesinin temel belirleyicisinin algılanan öğretmen desteği ve etkileşim olduğu tespit edilmiştir. Mutlak başarı yönelimlerinin benimsendiği bir sınıf ikliminde öğrencilerin öğretmen desteğinden emin oldukları ve sınıf arkadaşlarıyla yakın dostluklar kurdukları belirtilmiştir. Böyle bir sınıf ikliminin daha destekleyici ve daha az rahatsız edici olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bu araştırma ile yalnızca mutlak başarı yönelimini benimseyen öğrencilerin yenilikçi olduğu ve görevlere katıldığı belirlenmiştir. Araştırmada, rekabet ve sıkı kuralların olduğu bir sınıf iklimine ilişkin algının öğrencilerin performans kaçınma başarı yönelimini benimsemelerine neden olabileceği belirtilmiş; bu nedenle öğretmenlerin sınıflarında rekabet içeren etkinliklerin uygulanma sürecini yeniden gözden geçirmesi istenmiştir (Mucherah, 2008).

Church vd., (2001) tarafından yapılan araştırmada ise, öğrencilerin sınıf iklimi algılarının olumlu olması durumunda yetkinlik ve görev odaklı olan mutlak başarı yönelimini benimseme olasılıklarının daha yüksek olacağı ortaya konulmuştur. Bu araştırmada, öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile performans yaklaşma ve performans kaçınma başarı yönelimleri arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca sözkonusu araştırma ile öğrenme ortamına ilişkin algıların sınıf ortamındaki performansı etkilediği şeklinde kurulan hipotezin desteklendiği görölmektedir (Church vd., 2001). Bunların yanı sıra literatürde, performans başarı yöneliminin, performansı düşük ve akademik görevlerle başa çıkmada zayıf olan öğrencileri negatif etkilediği ve bu öğrencilerin okula yönelik tutumunun olumsuz olduğu birçok araştırmada ortaya konmuştur (Ames 1992a, b; Ames ve Archer 1988; Anderman ve Midgley, 1997; Anderman ve Young 1994; Kaplan ve Maehr, 1999; Pintrich, 2000; Urdan, 1997). Buna ek olarak, göreve katılımın yüksek olduğu yenilikçi sınıflarda öğrencilerin öğrenme yönelimli olduğu, rekabetin yüksek olduğu bir sınıf ikliminde ise öğrencilerin performans odaklı başarı yönelimini benimsedikleri belirlenmiştir (Patrick, Anderman, Ryan, Edelin ve Midgley, 2001). Araştırmalarda öğrenme yönelimini benimseyen öğrencilerin, okula yönelik pozitif motivasyona sahip olmalarının daha olası olduğu ifade edilmiştir (Anderman, Patrick, Huda ve Linnenbrink 2002; Kaplan, Gheen ve Midgley, 2002; Urdan, Midgley ve Anderman, 1998).

Öğretmenlerin sınıf iklimine yönelik algıları da oldukça önemli bir değişkendir. Bazı öğretmenler tarafından sınıf iklimi; zorlayıcı, geliştirici, iyi düzenlenmiş ve yüksek görev yöneliminin olduğu öğrenme ortamları olarak algılanmaktadır. Araştırmalar sonucunda sınıf disiplinini sağlayan öğretmenlerin sınıf iklimi algılarının, sınıf hâkimiyeti olmayan öğretmenlere göre daha pozitif olduğu görölmüştür (Mucherah 2003; Trickett ve Moos 1995). Yine sınıf mevcudunun sınıf iklimini etkileyen önemli bir değişken olduğu ve öğrenci başarısını etkilediği (Glass ve Smith, 1979; Hattie, 2005; Nye, Hedges ve Konstantopoulos, 2001; Rice, 1999) tespit edilmiştir. Ayrıca bazı araştırmalarda sınıf iklimi algılarına yönelik kız ve erkekler arasında anlamlı farkın olduğu saptanmıştır (Sinclair ve Fisher, 2002). Kızların sınıf iklimi algılarının erkeklerden daha olumlu olduğu tespit edilmiştir (Byrne, Hattie ve Fraser, 1986; Sinclair ve Fraser, 2002; Teh ve Fraser, 1994). Örneğin Sinclair ve Fraser (2002)

kızların erkeklere göre işbirliği yapmada ve öğretmenle empati kurmada daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme çıktılarına öğrenme ortamı algılarının tutarlı bir katkı sunduğu bilinmektedir (Afari, Aldridge, Fraser ve Khine, 2013; Rita ve Martin-Dunlop, 2011; Waldrip, Fisher ve Dorman, 2009). Sınıf iklimi ile ilgili son çalışmalar, yapılandırmacı eğitim yaklaşımına odaklanmış (Fraser, Aldridge ve Adolphe, 2010; Taylor ve Fraser, 2013; Wegerif ve De Laat, 2011) ve öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerinin, sosyal faktörler kadar bireysel özelliklerle ilgili de bilgi verdiğini, sosyal durumlar ile mevcut bilgiler arasındaki etkileşimle bir yapının oluşturulduğunu göstermiştir (Vygotsky, 1978). Dolayısıyla sınıf ikliminin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmalarda, hem çevresel faktörlerin hem de öğrenci özelliklerinin değerlendirilmesinin daha doğru bir yaklaşım olacağı söylenebilir.

2.1.5.2. olumlu bir sınıf iklimi

Sınıflar öğrenme isteğinin ortaya çıktığı yerler olarak düşünölmeli ve düzenlenmelidir. Sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ile öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal, kültürel öğelerin etkileşiminin ürünü olan sınıf ortamı, bir sınıfı diğerlerinden ayıran o sınıfa özgü özelliklerin tamamıdır (Celep, 2000). Olumlu bir sınıf ve öğrenme atmosferinin oluşturulmasında birçok değişken rol oynamaktadır. Sınıftaki olumlu öğretme-öğrenme havasını etkileyen değişkenler arasında; öğretmen ve öğrencilerin geçmiş yaşantıları, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretmenlerin kendi aralarındaki ve yönetimle ilişkileri, okul aile ilişkileri, okulun eğitim politikaları, eğitim programları, öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, kural ve beklentilerin açıklığı, ödöl ve teşvik, öğretme yeteneği, yüksek beklenti, öğrencilerin derse katılımı, fiziksel çevre, grup normları, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri gibi birçok etken sayılabilir (Özden, 2011). Sınıf iklimini etkileyen faktörler oldukça çeşitli olsa da; bu etkenler sosyal, psikolojik ve eğitsel etkenler olarak sınıflandırılabilir.

Sınıf iklimi, öğrencinin derse yönelik tutumunu, öğrenme güdüsünü ve akademik başarısını etkileyen en önemli değişkenlerden biridir. Öğrencilerin sınıf iklimi algıları pozitif olduğunda daha iyi öğrenmeler gerçekleştirdiği bilinmektedir (Struyven,

Dochy ve Janssens, 2008). Bu nedenle sınıf ortamı öğrenmeye uygun olarak düzenlenmelidir. Olumlu bir sınıf iklimi pozitif bir öğrenme ortamı ile mümkün olmaktadır. Sınıftaki öğrenme ortamının etkin ve verimli olabilmesi için ilgili bileşenlerin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte düzenlenmesi gerekmektedir. Olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasında en büyük sorumluluğun öğretmende olduğu görülmektedir (Kılbaş, 2006). Çünkü sınıf ikliminin niteliği, öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimden etkilenmektedir. Pişkin'e göre (2004), öğrenme ortamında öğretmenin görevi; öğrencilerin sınıfta kendilerini çekinmeden ifade edebildiği, akademik risk almaktan kaçınmadığı, gerekli olumlu geribildirimleri alabildiği, gereksinim duyduğu başarı duygusunu tatmasına imkan tanıyan bir öğrenme ortamı oluşturmasıdır.

Olumlu sınıf iklimi, olumlu duygusal ses tonu, etkili sınıf yönetimi, değerlendirici geribildirim, pozitif öğrenme kalitesi gibi bileşenleri içermektedir (McCartney, 1984). Olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasında; *i*) öğrenciler ve yöneticiler için sınıftaki ortamın niteliğinin artırılmasına, *ii*) bilişsel öğrenmelerin yanında sosyal ve duyuşsal öğrenmelere imkân tanıyan bir müfredatın takip edilmesine, *iii*) öğrencilere geniş ölçüde olanaklar sağlayan etkili olabilecek öğretmenlerin olmasına ve *iv*) sınıf içi öğrenme sürecinde içsel motivasyonun desteklenmesine dikkat edilmelidir. Bunlara ek olarak öğrencilerin sıcak bir şekilde karşılandığı, ilgili ve teşvik edici bir atmosfer için; öğrencilerin ve yöneticilerin sosyal yönden desteklenmesi, öğrenme hedeflerine ulaşmak için belirli seçeneklerin olması; karar verme sürecinde öğrenci ve yöneticilerin etkin katılımının sağlanması, öğrenmede içsel motivasyonu maksimum düzeye çıkarmak için sınıfın yetenek ve problem odaklı gruplar şeklinde daha küçük birimlere ayrılması, öğrenme sürecinde problemlere bireysel yollardan çözüm üretilmesine imkân tanınması, sınıfta olası problemlerin önlenmesi ve anlık ortaya çıkan problemler için farklı stratejilerin kullanılması ile sağlıklı ve çekici bir fiziksel çevrenin oluşturulmasına da özen gösterilmesi oldukça önemlidir (Adelman ve Taylor, 2005).

Sınıf ortamının düzenlenmesi (masa, sıra ve araç gereçlerin yerleştirilmesi) öğrenmenin niteliğini etkileyen önemli bir unsurdur. Sınıf ortamının düzenlenmesini etkileyen öğrenci sayısı, sınıfın büyüklüğü, sınıfın şekli, masa ve sıraların sabit ya da yerlerinin değiştirilebilir olup olmaması gibi birçok faktör vardır. Sözkonusu sınıf

ortamına ait düzenlemelerin öğrenci davranışları ve başarısı üzerinde önemli etkilerinin olduğu ifade edilmektedir (Pace ve Price, 2005). Moore ve Glynn (1984), öğrencinin sınıfta oturduğu yerin, öğretmenin sorduğu soru sayısı ile ilişkili olduğunu; sorulara cevap vermede fırsatları ve öğrenmeyi etkilediğini tespit etmiştir. Granstrom (1996) tarafından yapılan bir diğer araştırmada da Moore ve Glynn (1984) ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Granstrom, (1996) sınıfta arka sırada oturan öğrencilerin ön sırada oturan öğrencilere göre birbirleriyle daha fazla etkileşimde bulunduğunu, bu durumun öğrencilerin mevcut öğrenme görevlerine ilişkin dikkatini olumsuz yönde etkilediğini tespit etmiştir. Sınıfta öğrenci etkileşiminin niteliği ve kapsamı üzerinde oturma (sıra) düzeninin önemli bir etkisi vardır. Bu nedenle öğretmenlerin, en iyi öğrenmenin hangi düzende (sıra, küme, yarım daire) olacağı konusunda mantıklı kararlar alabilmesi için gerekli bilgiye sahip olması önemlidir (Wannarka ve Ruhl, 2008).

Öğrenciler öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmede öğretmen yardımı ve desteğini pozitif algıladıklarında, öğrenmeye daha istekli ve motive olurlar. Bunun için öğretmenler öğrencilerle olumlu beklentilerle iletişim kurmalıdırlar. Çünkü pozitif öğretmen beklentileri, öğrencilerin yeni görev üstlenmelerini ve yeni hedefleri gerçekleştirmelerini kolaylaştırır. Yine öğretmenler, iyi performansı överek, bazen de başka ek ödüller vererek olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasına katkı sunabilirler. Öğrenme için pozitif bir iklim yaratmakta övgüler oldukça etkilidir. Nitekim Baker (1999), öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile öğretmenlerin verdiği geribildirim ve ödüller arasında ilişki olduğunu bulmuştur. En güçlü övgü tipi öğrencinin performansı hakkında, öğrenciye bilgilendirici geri bildirimde bulunulmasıdır. Bunun yanında uygun olmayan davranıştan uzaklaşmak ve uygun davranışa doğru dikkati yönlendirirken ödüllerden yararlanmak sınıf ortamındaki tekdüzeliği bozarak; sınıfta heyecan ve ilginin artmasına olanak tanır. Ayrıca ödüller ve güdüleyiciler, öğrencilerin öğretmenlerine daha çok olumlu davranmalarını ve karşılıklı destekleyici bir etkileşim sağlar. Ancak ödüllerin kullanımında dikkatli olunmalıdır. Kullanılan ödüller çok kolay ya da çok zor elde edilmemelidir. Aksi takdirde ödüller sınıfta yarışmacı bir iklimin oluşmasına yol açabilir. Bu durum özellikle ilköğretim çağında önemli sorunlara yol açabilir. Örneğin ödüller, başarının kendisine değil de kişiye özel olarak verilirse, sınıfta düşmanlık, kıskançlık ve çekememezlik gibi olumsuz duygular ortaya çıkabilir. Bu nedenle özellikle ilköğretim çağında ödüller her

öğrencinin gösterdiği başarı karşısında verilmelidir. Yani sınıfta öğrenciler birbirleri ile değil, kendileri ile yarışır hale getirilmelidir (Emmear vd., akt, Sarpkaya, 2008). Böylelikle rekabetten uzak ve öğrencilerin birbirini desteklediği olumlu bir sınıf iklimi oluşturulabilir.

Olumlu bir sınıf iklimi, öğrenci ile öğretmen arasında pozitif ve güçlü bir etkileşimin olduğu bir sosyal çevreden oluşmaktadır (Gazelle, 2006). Ayrıca öğrenci ve öğretmen arasında olumlu destekleyici bir ilişki vardır; sınıf içi kararların alınmasında, kural ve hedeflerin oluşturulmasında öğrencilere sorumluluk verilir; iyi bir düzen ve organizasyon vardır; görevlere ilişkin beklentiler ve kurallar açık/net bir şekilde tanımlanmıştır; öğrencilere öğrenme görevini tamamlamaları için yeterli süre verilir ve bu sınıfta yapılan etkinlikler öğrenciler için ilgi çekici, anlamlı ve bireysel ilgilere dönüktür (Dorman, Fraser, ve McRobbie, 1997; Huffman, Lawrenz ve Minger, 1997; Wang, Haertel ve Walberg, 1993; Waxman ve Huang, 1997). Araştırmalar (Şeker, 2000; Uslu, 2002) sağlıklı iletişimin (öğretmen-öğrenci; öğrenci-öğrenci) sağlandığı, işbirliğinin yapıldığı, düşünselliğin öne çıktığı, başarının desteklendiği ve ödüllendirildiği ortamlardaki öğrencilerin; katı kuralların olduğu, soğuk, başarının fark edilmediği ortamlardaki öğrencilere nazaran daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır (Apaydın ve Kızıllan 2011; Dorman, Fraser ve McRobbie, 1997; Kısakürek, 1985; Kandemir, vd., 2009; Wang, vd., 1994; Wentzel, 1994). Olumlu bir sınıf ikliminin; risk altındaki çocukların olduğu sınıflar (Pianta ve Walsh, 1996), öğretmenin kişilik tipi (Fisher ve Kent, 1998) ile öğrencilerin tutum, motivasyon ve bireylerarası davranışları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir (Battistich, Schaps, Watson ve Solomon, 1996). Ayrıca öğrencilerin sınıf iklimi algılarının, akademik özyeterlik, akademik başarı, benlik kavramı ve öğrenme stratejileri, gibi öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel öğrenme çıktıları gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Dorman, Fisher ve Waldrip, 2006; Gupta ve Fisher, 2012; Reid ve Fisher, 2010).

Olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmasının öğrencilerin devamsızlığını azalttığı, problem çıkarma olasılığını zayıflattığı ve okula bağlılığını arttırdığı tespit edilen bulgular arasındadır (Özden, 2011). Pierce (1994), yüksek işbirliği ve uyumun olduğu sınıf ikliminde istenmeyen davranışların az olduğu, katılımın arttığı ve tamamlanmayan ödev sayısının azaldığını bulmuştur. Bunun yanı sıra olumlu sınıf ikliminde kaygının düşük (Taylor ve Fraser, 2003), akademik benlik düzeyinin yüksek (Byer, 1999),

yüksek bilişsel ve duyuşsal öğrenme çıktılarının (Goh ve Fraser, 1998) ve akademik benliği sabotaj düzeyinin düşük olduğu görülmektedir (Dorman, McRobbie ve Foster, 2002). Ayrıca öğrencinin öğrenme ortamına yönelik algısı pozitif ise o zaman öğrencinin öğrenme hedefleri daha büyük olur ve öğrencinin tercih ettiği öğrenme yaklaşımı farklılık gösterir. Destekleyici bir öğrenme ortamındaki öğrenci algısının, başarıyı arttıracak yüksek nitelikli öğrenme yaşantılarının hedeflenmesine yani derin öğrenme yaklaşımının benimsenmesine katkı sunduğu saptanmıştır (Trigwell ve Prosser, 1991). Öte yandan olumsuz bir sınıf ikliminde ise sıklıkla olumsuz davranışların sergilendiği, öğretmen-öğrenci arasında belirgin bir çatışma/zıtlık durumunun bulunduğu ve olumlu sosyal akran iletişiminin zayıf olduğu bilinmektedir (Gazelle, 2006). Öğrencinin öğrenme ortamı algısı cesaret kırıcı bir ortam algısı ise öğrenci yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimser (Trigwell ve Prosser, 1991). Bunlara ek olarak Gazelle (2006) ise olumlu bir sınıf ikliminde utangaç (yalnızlık kaygısı) çocukların, olumsuz bir sınıf ikliminden daha az akran güçlüğü, akran zorbalığına maruz kalma ve depresyon durumları ile karşılaşılabilceğini belirtmiştir. Bulgular olumlu bir sınıf ikliminde utangaç olan birinci sınıfların akranları tarafından reddedilme olasılığının akranları (özellikle erkekler) tarafından kabul edilme olasılığından daha düşük olduğunu ve olumsuz bir sınıf ikliminde utangaç çocukların (özellikle kızların) akran zorbalığına maruz kalmalarının daha fazla mümkün olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte olumlu bir sınıf ikliminin utangaç çocuklar için koruyucu bir işlev görebileceği belirtilmiştir (Gazelle, 2006; Gazelle ve Ladd, 2003; Stormshak, vd., 1999). Sonuç olarak eğitimde istenilen verimin elde edilebilmesinin, olumlu bir sınıf ortamının oluşturulmasıyla mümkün olabileceği söylenebilir.

2.1.5.3. Sınıf ikliminin ölçülmesi

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin sınıf iklimi algılarının değerlendirilmesi amacıyla birçok ölçme aracının geliştirildiği görülmektedir (Johnson, Johnson ve Anderson, 1983; Moos, 1979; Moos ve Trickett, 1974; Fraser ve Rentoul, 1980; Ryan ve Patrick, 2001; Trickett ve Moos, 1973). Bu ölçme araçlarının her biri öğrencilerin sınıf iklimi algılarının farklı bileşenlerini ölçmeye yöneliktir. Sınıf ikliminin ölçülmesinde ise öğretmen ve öğrenci algıları, dış gözlemcinin gözlemlemesi ya da kodlama yapması, doğal gözlem, etnoğrafik araştırma, örnek olay çalışması ve yorumsal

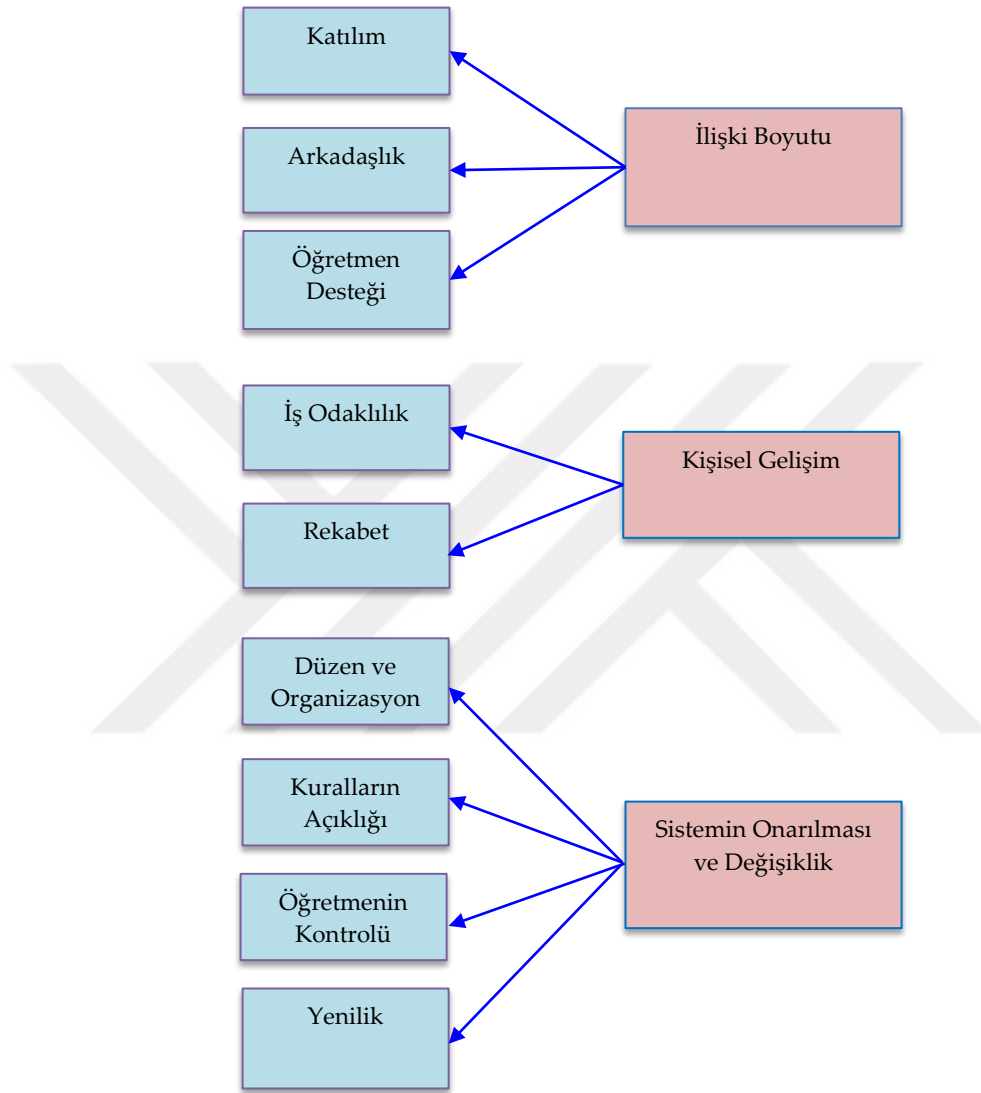
değerlendirme teknikleri gibi yaklaşımların kullanıldığı göze çarpmaktadır (Dorman, 2002; Fraser, 1998; Freiberg, 1999).

Sınıf ikliminin doğru bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla kullanılacak ölçme araçlarının sınıftaki genel iklimi yansıtabilecek nitelikte olması önemlidir. Öncelikli olarak, sınıf ortamının kalitesi değerlendirilmelidir. Sınıf ortamının kalitesi öğretmen ve öğrenci arasındaki sosyal, duygusal, fiziksel etkileşim unsurlarını içermektedir (Pianta vd., 2005). Geliştirilen ölçme araçlarının bazıları sınıftaki genel iklimin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş bazıları ise belirli konulardaki başarı ya da katılımın incelenmesi için geliştirilmiştir (Fraser ve Wilkinson, 1993).

Sınıf iklimi alanındaki araştırmalarının 1960'lı yıllarda Walberg ve Moos tarafından gerçekleştirilen çalışmalarla başladığı görülmektedir. Rudolf Moos, sınıf iklimi teorisini ortaya atan ilk araştırmacıdır. Moos'a (1974) göre bireyin karakteristik nitelikleri gibi çevrenin de karakteristik özellikleri vardır. Moos, hastane, işyeri, hapisane, okul, üniversite yerleşkesi, sınıf, vb. gibi farklı çevrelerin birey davranışları üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Çevrenin birey davranışlarını etkileyen; kişiler arası ilişkiler, kişisel gelişim, sistemin onarılması ve değişiklik olmak üzere üç temel boyut olduğunu tespit etmiştir. Moos (1979), sözkonusu üç boyutun birbiriyle ilişkili yapılar olduğunu belirtmiştir (Dorman, 2002; Moos, 1979).

Kişilerarası ilişkiler boyutu, bireyin içinde bulunduğu ortama katılım düzeyi ve bireylerin birbirlerini desteklemesini içermektedir. Bu boyut katılım, yakın ilişki, öğrenci memnuniyeti, ilgi, sınıf içi arkadaşlıklar, endişe, güven düzeyi, öğretmen desteği ve çatışma çözümü gibi faktörleri içermektedir. Kişisel gelişim boyutu, bireyin içinde bulunduğu ortamda kişisel gelişiminin ve başarının ne düzeyde gerçekleştiğini, ortamdaki güçlük ve rekabeti yansıtmaktadır. Sistemin devamlılığı ve sistem değişimi boyutu ise, ortamın değişmeye nasıl yanıt verdiği, kurallarını nasıl koruduğunu ya da sağladığı gibi konuları kapsamaktadır. Bu boyut, yenilik, kurallarda açıklık, kontrol gibi öğeleri içermektedir. Moos ve Trickett (1974, 1987), bireyi etkileyen farklı çevre türlerini ve bu çevre türlerine ilişkin boyutları içeren Sınıf İklimi Ölçeği (Classroom Environment Scale, CES)'ni geliştirmiştir. Bu ölçekte sınıf iklimi; ilişki, kişisel gelişim, sistemin onarılması ve değişiklik şeklinde üç boyutlu bir yapıya sahiptir. Her boyut kendi içinde alt boyutlara ayrılmaktadır. Ölçekte 3'er boyut içinde dokuz alt boyut

bulunmaktadır. Ölçekteki her alt boyut 10'ar soru ile temsil edilmekte ve ölçek toplam 90 maddeden oluşmaktadır (Trickett ve Moos, 1973). Bu ölçekle ilgili boyutlar ve alt boyutlar Şekil 2.2.'de açık bir biçimde gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Sınıf iklimi boyutları ve alt boyutları

Sınıf iklimi ile ilgili yapılan araştırmalar giderek artmış ve araştırmacılar sınıf iklimi algılarının farklı bileşenleri ölçmek üzere çok sayıda ölçme aracı geliştirmiştir. Geliştirilen ölçme araçlarında Moos (1974) tarafından ortaya konulan üç boyut temele alınmıştır. Fraser (1998) yaptığı çalışmada sözkonusu ölçme araçlarından en yaygın kullanılanlardan bazılarını tanıtmış ve bu ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin verileri bir araya getirmiştir. Bu çalışmada, Öğrenme Ortamı Anketi (Learning

Environment Inventory –LEI) (Fraser, Anderson, ve Walberg, 1982), Sınıf Ortamı Ölçeği (The Classroom Environment Scale-CES) (Moos ve Trickett, 1995), Bireyselleştirilmiş Sınıf Ortamı Anketi (The Individualized Classroom Environment Questionnaire) (Fraser, 1990), Benim Sınıfım Anketi (My Class Inventory MCI), (Fisher ve Fraser, 1981; Fraser, vd., 1982), Üniversite Öğrencileri için Sınıf Ortamı Anketi (The College and University Classroom Environment Inventory-CUCEI) (Fraser ve Treagust, 1986), Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Anketi (The Constructivist Learning Environment Survey-CLES) (Taylor, Dawson ve Fraser, 1995; Taylor, Fraser ve Fisher, 1997), Bu Sınıfta Neler Oluyor? Anketi (What is Happening in This Classroom-WIHIC) (Dorman, 2003; Fraser, Fisher ve McRobbie, 1996), Sınıf Yaşamı Aracı (The Classroom Life Instrument) (Johnson, vd., 1983), ve Sınıf Haritası Anketi (The Class Maps Survey) (Doll, Spies, LeClair, Kurien, ve Foley, 2010) ölçme araçları tanıtılmıştır. Bu ölçme araçlarının geneli konu alanından bağımsız olarak ve öğrenme ortamındaki genel sınıf iklimi algıları ve bileşenlerini ölçmeye yöneliktir (Harms, Clifford ve Cryer, 1998; Harms ve Clifford, 1980; La Paro, Pianta ve Stuhlman, 2004; Stipek, 1996). Buna karşın bazı ölçme araçlarının belirli bir konu alanına ya da hedef kitleye yönelik olduğu görülmektedir (Rowe, Shores, Moot ve Lester, 2010).

Wubbles ve Levy (1993)'in öğretmen davranışlarını yakınlık (işbirliği ve karşılık) ve etki (baskı ve uyum) boyutlarına dayalı olarak geliştirdikleri Öğretmenle Etkileşim Anketi (Questionnaire on Teacher Interaction – QTI); laboratuvar öğrenme ortamında liselerde ve yükseköğretim düzeyinde kullanılmak üzere Fraser ve McRobbie (1995) tarafından geliştirilen Laboratuvar Ortamı Envanteri (Science Laboratory Environment Inventory – SLEI; Fraser, Giddings ve McRobbie, 1995) alan odaklı veya belirli bir hedef kitleye yönelik ölçme araçlarıdır. Bununla birlikte Bu Sınıfta Neler Oluyor Anketi (WIHIC) esas alınarak geliştirilen Teknoloji-Donanımlı ve Kazanım-Odaklı Öğrenme Ortamı Envanteri (Technology- Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory – TROFLEI; Aldridge, Dorman ve Fraser; 2004) ve lise öğrencileri arasındaki algının değerlendirilmesi için Fraser (1981) tarafından tasarlanan Tutum Testi (The Test of Science –Related Attitudes - TOSRA) de alan odaklı ya da belirli bir hedef kitleye yönelik olarak geliştirilmiş ölçme araçlarına örnek olarak gösterilebilir.

Yapılandırmacı Sınıf Çevresi Anketi, Türkçe'ye uyarlanması gerçekleştirilmiş çalışmalar arasındadır (Küçüközer, Kırtak Ad, Ayverdi ve Eğdir, 2012). Fen Laboratuvarı Çevresi Anketi (Science Laboratory Environment Inventory-SLEI) ise yalnızca fen laboratuvarındaki öğrenme çevresine (Fisher, Henderson ve Fraser, 1997; Fraser, Giddings ve McRobbie, 1995; Fraser ve McRobbie, 1995; Wong ve Fraser, 1995) odaklanmaktadır. Ayrıca Türkçe olarak geliştirilen yapılandırmacı öğrenme ortamını değerlendirmeye ilişkin ölçekler (Arkün ve Aşkar, 2010) genellikle belirli bir konu alanındaki (fen ve matematik dersleri vb.) sınıf iklimi algılarının belirlenmesi için kullanılmaktadır (Taylor, vd., 1995; Taylor, vd., 1997).

2.1.5.4. Sınıf iklimi boyutları

Classroom Environment Scale (CES; Moos, 1979; Moos ve Trickett, 1974; Trickett ve Moos, 1973), ilk geliştirilen ve yaygın bir şekilde kullanılan öğrencilerin sınıf iklimi algılarını değerlendirmeye dayalı bir ölçme aracıdır (Moos, 1979; Moos ve Moos, 1978; Trickett ve Moos, 1974). Ölçeğin orijinal formu 13 boyutlu bir yapıya sahiptir ve 242 maddeden oluşmaktadır. CES'in son formu ise dokuz boyut ve her bir boyutu yansıtan 10 madde olmak üzere toplam 90 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri doğru yanlış şeklinde cevaplanacak türdedir. Ölçeğin alt boyutları, katılım, ilişki, öğretmen desteği, görev yönelimi, rekabet, düzen ve organizasyon, kurallarda açıklık, öğretmen kontrolü ve yeniliktir.

Katılım boyutu öğrencilerin öğrenme ortamındaki etkinliklere ve sınıf içi tartışmalara ne ölçüde katıldığı ile ödev yapma düzeyini yansıtmaktadır. Hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşmesi öğrencinin derse katılım düzeyiyle yakından ilişkilidir. Çünkü öğrenci derse katılarak öğrenme yaşantılarıyla doğrudan bir etkileşime girmekte ve böylelikle hedeflerin gerçekleşmesini olanaklı kılmaktadır. Bir başka deyişle sınıf ortamında öğrenme etkinliklerine öğrencinin aktif katılımı; öğrenme düzeyinin artmasını, öğrenme hedeflerine ulaşılmasını, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırmaktadır (Çalışkan, 2005).

Öğrenme ortamında öğrenci katılımını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Öğrencinin, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlanması için, öncelikle öğrencinin cesaretlendirilmesi, başarıya duygusunun kazandırılması ve kendi kapasitesinin farkına

varması sağlanmalıdır. Bununla birlikte öğrenciye, öğrenme sürecinin bir parçası olduğu hissi kazandırılmalıdır. Ayrıca öğrenciye; sınıfta fikirlerini ve düşüncelerini paylaşması, soruları cevaplamada gönüllü olması, istendiğinde soruları cevaplaması, ödevler hakkında arkadaşlarıyla ya da öğretmenle konuşması ve ödevlerini tamamlaması gibi birçok katılımı rahatlıkla yapabilmesi için uygun öğrenme ortamının sağlanması gerekmektedir. Böylelikle, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı sağlanabilir (Ekinci, 1999).

Sınıfta yapılan etkinliklerin öğrencinin öğrenme hızına ve ihtiyacına uygun olması da öğrenci katılımı açısından oldukça önemlidir (Yavuzer, 2004). Öğretmen ve öğrenciler belli bir amaç ve program çerçevesinde sınıftaki yaşama katılır ve öğrenme etkinliklerini belirlenen amaca ulaşmak için yaparlar (Burç, 2006). Bu noktada yapılan etkinliğin içeriği de önem kazanmaktadır. Öğretim etkinliklerinin öğrenciler için çekici, anlamlı ve değerli olması gerekmektedir. Çünkü öğrenciler becerilerini kullanabilecekleri ve öğrenmeye değer etkinlikler karşısında güdülenirler (Kılbaş, 2003). Sınıf içi etkinlikler öğrenci katılımını sağlayarak sınıfta olumlu bir atmosfer içerisinde öğrencilerin cesaretleri kırılmadan yapılmalı ve sınıf ortamı etkinliklere uygun olmalı eğer uygun değilse etkinliğe göre düzenlenmelidir. Öğrencilerin enerjilerini kullanacakları bu etkinlikler, bu enerjilerinin istenmeyen davranışlara kaymasını engelleyebilir ve çıkabilecek diğer olumsuzlukları ortadan kaldırabilir. Nitekim yapılan araştırmalar bu görüşü desteklemekte, öğrencilerin genellikle kendi ihtiyaç ve amaçlarına uygun olmayan, öğrenme gücünü çektikleri, başarısız oldukları derslerde “sıkıldıklarında” problem davranışlar göstermeye yöneldikleri görülmektedir. Ayrıca, öğrencinin edilgen olduğu, öğretmen merkezli öğretim ortamları da öğrencinin sıkılmasına neden olabilir. Araştırmacılar öğrenci merkezli bir anlayışın benimsendiği bir öğrenme ortamında, öğrencilerin sınıf iklimi algılarının akademik başarıyı pozitif yordadığını belirlemiştir (Church, Elliot, ve Gable, 2001; Fraser, 1998; Freiberg, 1999; Fraser ve Wilkinson, 1993; Henderson, Fisher ve Fraser, 2000). Yaparak, yaşantısında kullanarak öğrenen öğrenci daha başarılı olur. Buna göre sınıfta yapılan etkinliklerde öğrenci katılımının ön planda tutulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrenme öğretme ortamında işe koşulan ipucu, dönüt, düzeltme, sorulan sorular ve bunların öğrencilere dağıtımı, kullanılan yöntem ve teknikler, güdüleme, dikkat çekme, gözden geçirme, özet ve geçişlerde, kapanışta yapılan etkinlikler de öğrenci

katılımını etkiler. Ayrıca sınıfın düzeni, ışıklandırma durumu, temizliği, öğrenci sayısı sıcak veya soğuk oluşu, havası gibi özellikler de öğrencinin derse katılımını etkileyebilir (Sönmez, 2004). Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal hazırbulunuşluk düzeyi, tutumu, ilgisi, özyeterlik algısı gibi değişkenler öğrenci katılımını etkileyen faktörlerden bazılarıdır. Sonuç olarak öğrenci katılımını etkileyen tüm faktörlerin dikkate alınması ve bu faktörlerin göz önünde bulundurulduğu bir sınıf ikliminin oluşturulmasının öğrenci başarısı açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

İlişki/Yakınlık/Arkadaşlık boyutu öğrenme ortamındaki öğrenci-öğrenci ile öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim ve karşılıklı etkileşimi içermektedir (Brophy, 1999; Howes, 2000; Meyer vd., 1993). Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin niteliği, öğrenci davranışları ve akademik başarı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Bennett, 2001; Burchinal, vd., 2002; Church, vd., 2001; Ferguson ve Fraser, 1998; Fraser, vd., 1996; Goodenow, 1992; Henderson, vd., 2000; LaRocque, 2008; Patrick, Ryan ve Kaplan, 2007; Wang, vd., 1990).

Sınıf içi iletişimin niteliği öğrencinin akranlarıyla ve öğretmeniyle olan etkileşim sürecini yönlendirmektedir. Sınıf içinde bilişsel bir iletişimin yanı sıra duygusal ve davranışsal bir iletişim de söz konusudur. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf ortamında olumlu bir ilişkinin kurulabilmesi için bazı kurallara dikkat etmesi gerekmektedir. Örneğin öğretmenler sınıfta pozitif tutum oluşturulmasına, karşısındaki dinleme gibi genel iletişim becerilerini öğrencilere kazandırmaya özen göstermelidirler. Aynı şekilde öğrenci ile olan iletişimde, ölçülü ve yakın bir ilişki kurarak öğrencilere kurulacak olan ilişkinin nasıl olması gerektiği konusunda örnek olabilirler. Sonuç olarak öğretmenin sınıf ortamında öğrencilerine nezaket ve iyi tavırlarıyla model olmasının öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle olan ilişkilerine önemli katkılar sunacağı söylenebilir.

Öğretmen Desteği: Sınıf ortamında öğretmen desteğini hisseden öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Battistich, Schaps ve Wilson, 2004; Chamberlain, 1999; Cochran-Smith, 2002; Ekpo, Akpan, Essien ve Imo-Obot, 2009; Goodenow, 1993; Kaplan ve Owings, 2002; Lasley, Siedentop ve Yinger 2006; Leone, 2009; Rasberry ve Mahajan, 2008; Trigwell ve Prosser, 1991; William, 2007). Gordon (1996), sınıf ortamında öğretmen tutum ve davranışlarının öğrenci başarısını etkilediğini belirtmiştir. Gordon, öğretmenin öğrencilere tartışma ortamı

sunması, öğrencilere seçme-seçilme yaşantıları sağlaması, farklı fikirlerin sunulmasına imkân vermesi, problem durumlarını çözme becerisi geliştirilmeye çalışması, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişimde dinlemeye önem vermesi, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlemesinin ve öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini tercih etmesi durumunda; öğrencilerin öğretmen desteği algısının yüksek olacağını ve böylelikle akademik başarısının da artacağını savunmaktadır (Gordon, 1996 akt. Çelik, 2008).

Görev Yönelimi: Sınıftaki zamanın derse ilişkin etkinlikler kapsamındaki konuşmalardan oluşması sınıf iklimini olumlu yönde etkilemektedir. Yine görev odaklı bir sınıf ikliminde öğrenci başarısının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Patrick, Ryan ve Kaplan, 2007). Dolayısıyla sınıf ikliminin öğrenme görevine odaklı olması; sınıftaki öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca görev odaklı olan bir sınıf ikliminde öğrencinin ders dışında kalmasının da önüne geçilmektedir. Böylelikle sınıfta öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilemeleri de önlenmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin sınıftaki öğrenme görevine odaklanmaları akademik başarılarının artmasına da katkı sağlamaktadır.

Rekabet: Eğitim açısından rekabet, öğrencilerin iyi not alabilmek ve fark edilebilmek için birbirleriyle yarışmasının ne derece zor olduğudur (Tüter, 1989, akt. Öner, 1994). Liseye giriş için yarışmakta olan ortaokul (ilköğretim 2. kademe) son sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algısı ile altıncı sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları arasında fark olması beklenen bir durumdur. Son sınıflarda altıncı sınıflara göre rekabet, katılım, öğretmen desteği, görev odaklılık ve düzen-organizasyon alt boyutlarında yüksek; ilişki, öğretmen kontrolü, kuralların açıklığı ve yenilik alt boyutlarında ise puanların düşük olduğu beklenmektedir (Cheng, 1999). Rekabete dayalı bir sınıf ikliminin oluşturulması performans odaklı öğrenen öğrenciler için olumlu bir durum gibi gözüktüğü de çekingen öğrencilerin cesaretini ve derse katılım konusundaki istekliliklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla sınıfta rekabete dayalı bir ortam yerine işbirlikli öğrenme yöntemlerinin işe koşulduğu, performansın değil öğrenmenin esas olduğu bir sınıf ikliminin oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Böyle bir sınıf ikliminde öğrenci başarısının daha yüksek olacağı söylenebilir.

Düzen ve Organizasyon: Sınıf ikliminin temel değişkenlerinden birisi de düzen ve organizasyondur. Eğitimsel amaçların gerçekleşebilmesi için öğrenme sürecinde bir düzene gereksinim vardır. Bu düzeni tehdit eden her türlü değişken, sınıf içerisinde öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte, çeşitli kayıplara neden olmaktadır. Düzen ve organizasyon yönünden iyi olan bir sınıf ikliminde öğrenci başarısının da yüksek olduğu tespit edilmiştir (Allen Gregory, Mikami, Lun ve Pianta, 2013; Jayshree, 2006; Knight, 1991; Mucherah, Finch ve Smith, 2014).

Netlik/açıklık: Olumlu bir sınıf iklimini oluşturan unsurlardan biri de sınıf kurallarıdır (Good ve Brophy, 2000). Sınıf kuralları; öğrenciler açısından üretime dönük öğrenmeyi destekleyen davranışsal beklentiyi oluşturmaktadır. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılması ile öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkilerin düzenlenmesine yönelik etkinliklerdir. Ayrıca sınıf kuralları, verimli ve etkili bir sınıf içi öğretim sürecinin akışına yardım eder. Kuralları olmayan bir sınıf ortamı, sınıf içi etkileşime ve öğrenmeye daha az katkı sunmaktadır. Bu yüzden sınıf kuralları, istenmeyen davranışlar üzerinde yoğunlaşmalı, öğretim yılı başında belirlenmeli ve yıl boyunca gözden geçirilmelidir. Sınıf kuralları etkili, uygulanabilir, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, istenmeyen davranışları önleyici olabilmelidir.

Araştırmalar, olumlu sınıf kurallarının, istenmeyen davranışları, olumsuz sınıf kurallarından (örneğin; yapmamak ile başlayan sözler) daha çok azalttığını ortaya koymuştur. Bir diğer ifadeyle sınıfta kurallar açıkça ifade edilmediğinde problem olacak davranışların daha sık görülme olasılığı artmaktadır. Açık ifade edilen kurallar olası karışıklığı en aza indirmekte ve öğretim sürecinde zaman kaybını önlemektedir. Kuralların önceden tespit edilmesinin, açıkça ortaya konmasının ve ihlal edilmesi halinde karşılaşılabilecek yaptırımların sürecin başında biliniyor olmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Sonuç olarak bir toplumsal grup olarak öğrencilerin sınıfta uymaları gereken kuralların saptanması sınıfın düzenliliği için ve dolayısıyla öğretimin etkililiği açısından önem taşımaktadır (Kıran, 2008).

Öğretmen Kontrolü: Sınıf ortamında etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesinde ve disiplin sorunlarının olmadığı bir öğrenme ortamının oluşturulmasında öğretmen kontrolü belirleyici bir rol oynamaktadır. Sınıfta çıkan disiplin sorunlarını öğretmen

öğrencileri, rencide etmeden ve dersin akışını bozmadan önlemeye çalışmalıdır. Sınıf ortamında öğretmenin öğrencilerine saygı göstermesi, değer vermesi, baskıcı olmaması sınıfta olumlu bir düzenin oluşmasını sağlar.

Sınıf, mutlak ve değiştirilemez bir düzenin ve kuralların olduğu bir yer olmamalıdır. Çünkü sınıfta amaç bir düzen sağlamak değil, öğrenmelerin oluşacağı ortamlar yaratmaktır. Öğretmenin temel amacı öğrencileri kontrol ederek disiplini sağlamak değil, onların istekle katılacağı ve öğrenecekleri, kendi kendilerini kontrol edecekleri öğrenme yaşantıları için ortamlar yaratılması, kurallara uyumun sağlanması ve istenmeyen davranışların değiştirilmesidir. Bu amaçları benimseyen öğretmenler, aşırı ölçüde yapılandırılmış öğretmen-öğrenci ilişkileri yerine, esnek, karşılıklı duyarlılığın ve etkileşimin olduğu ve çeşitli dış dinamikler tarafından etkilenebilen bir sınıf ortamını öngörmektedir. Öğretmenin baskıcı olması durumunda, öğrenciler öğretmene karşı asi bir tutum takınıp sınıf düzenini bozacak davranışlar sergileyebilirler. Bu nedenle öğretmenin tutumu, öğrencilerin ne düşündükleri ile ne hissettiklerini içeren, öğrencilerine saygı duyan ve önem veren bir tutum olmalıdır. Bu düşünceye dayalı olarak oluşan sınıftaki güven çevresi, sınıf ortamında öğretmen kontrolünün devamını sağlar. Öğretmen otoriter bir tutumdan çok sınıfta paylaşımcı ve eşitlikçi bir tavır takınmalıdır. Böylelikle sınıfta disiplin problemlerinin çözümü sağlanır (Zeiger, 2000).

Yenilik: Her sınıfta egemen olan bir sınıf iklimi vardır. Sınıf ikliminin durumunu temel olarak belirleyen öğretmenin yaklaşımıdır. Öğretmen; öğrencilerde yaratıcılık potansiyelini ortaya çıkarıp, geliştirmeye yönelik olarak, uygun bir öğretim ortamı oluşturmada en önemli rolü oynamaktadır. Yaratıcılığı geliştiren ideal bir sınıf iklimi için öğretmenler öğrencilere; doğrudan öğretmen ile konuşabilecekleri, rahat iletişim kurabilecekleri, açık fikirliliğe önem verilen, yeni düşüncelere açık, cesaretlendirici ve destekleyici bir ortam sunmalıdır (Budak, 1998). Öğretmen öğretim materyallerini de öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun, yaratıcılığı zenginleştirecek şekilde düzenleyebilmeli ve geliştirebilmelidir (Ülgen, 1990). Yaratıcılığın gelişmesini sağlayacak bir sınıf iklimi oluşturulması konusunda öğretmen ayrıca, yeni fikir, kuram ve sistemlerin üretmesini engelleyen kültürel değişkenleri ortadan kaldırmalı ve öğrenciler arasındaki farklılığa karşı hoşgörülü olmalıdır (Yıldırım, 1998). Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin her sorununa müdahale

etmek yerine, öğrencilere kendi sorunlarını çözme konusunda şans tanıyıp, onların bağımsız hareket edebilme ve yaratıcılık becerilerinin gelişimine destek olmalıdır. Çünkü öğrencilerin özgürlüğünü, merakını, kendine güvenini sınırlayan herhangi bir durum veya etkinlik yaratıcılığın gelişmesini engelleyebilir (Arık, 1990). Aşırı kısıtlayıcı, engelleyici, kalıplı ve otoriter bir sınıf iklimi, hem eleştirel, hem de yaratıcı düşünmenin gelişiminin engellenmesine neden olmaktadır.

Yaratıcı düşünme, öğrencinin istediğini özgürce söylemediği, söylediğinde ise baskı ya da alay etme gibi davranışlarla karşılaştığı durumlarda engellenmiş olur (Doğanay, 2000). Öğrenci özgün, yeni ve tutarlı ürün ortaya koyduğunda, pekiştirilmelidir. Böyle bir sınıf ikliminde öğrencilerden gelen özgün fikirlerin artması için öğretmen, özellikle yöntemlere, mantığa, düşüncelere ters düşen, onlarla çelişen görüş, yöntem ve mantıkların üretilmesi için öğrencileri cesaretlendirip teşvik etmelidir. Böylelikle yaratıcı düşünme, yatay düşünme, alışılmış düşünce ve yöntemlere ters düşen akıl yürütme ve görüşlere imkân tanınmış olur (Tarman, 1999). Yaratıcılığa engel olan koşulların ortadan kaldırılması, sağlıklı bir sınıf ikliminin oluşturulması kadar yaratıcılığın gelişmesine de katkı sunar. Bunu gerçekleştirmenin yolu ise öncelikle bu koşulların bilinmesine ve belirlenmesine bağlıdır. Dolayısıyla yeniliğe açık bir sınıf ikliminin oluşturulmasında bu hususların dikkate alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.1.5.5. Sınıf iklimi ölçeği (Classroom environment scale-CES)

Moos'un (1977) sunduğu katılım, ilişki, öğretmen desteği, görev yönelimi, rekabet, düzen-organizasyon, kurallarda açıklık, öğretmen kontrolü ve yenilik olmak üzere dokuz boyutlu yapıdan oluşan Sınıf İklimi Ölçeği'nin psikometrik özellikleri, Fraser ve Fisher (1983) tarafından yapılan çalışmada yeniden incelenmiş, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizine ilişkin bulgular sunulmuştur. Ölçeğin orijinal formunda dokuz boyuttan oluşan yapı, bu çalışmada altı faktör olarak tespit edilmiştir. Maddeler sırasıyla evet yanıtı için 3, hayır yanıtı için 1 olarak puanlandırılmıştır. Yanıt verilmeyen veya geçersiz yanıt verilen maddeler ise 2 puan olarak puanlandırılmıştır. Tersten puanlanan maddeler, üçüncü, dördüncü, yedinci, sekizinci, 12., 13., 16., 17., 22. ve 23. maddelerdir. Ölçekteki her altı madde; birinci madde birinci boyut olan Katılım, ikinci madde ikinci boyut olan İlişki, üçüncü madde üçüncü boyut olan Öğretmen

Desteği, dördüncü madde dördüncü boyut olan Görev Yönelimi, beşinci madde beşinci madde olan Düzen-Organizasyon ve altıncı madde ise altıncı boyut olan Kuralların açıklığı faktörü altında olacak şekilde sıralanmıştır. Ölçekte her boyut için dört madde olmak üzere toplam 24 madde bulunmaktadır.

2.1.5.6. Sınıf iklimi ve öğrenme çıktıları

Sınıf iklimi, sınıftaki davranışların ve öğrenmelerin belirleyicisi olarak görülmektedir. Öğrenme etkinliklerinin önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmesi, her şeyden önce ulaşılmak istenen amacı gerçekleştirecek hedef davranışların kazandırılabilmesine olanak sağlayacak olumlu bir sınıf iklimi ile olanaklıdır. Bir başka deyişle sınıf iklimi, hem öğretim sisteminin istendik ürünü, hem de birçok öğrenme çıktısını etkileyen ve öğrenme sürecinin parçası olan önemli bir aracı değişkendir. Sınıf iklimi değişkenlerinin anlaşılmasıyla, öğretmenlerin öğrenci başarısının artırılmasında odaklanmaları gereken konuların neler olduğu hakkında bilgi sahibi olacağı düşünülmektedir. Bir başka deyişle öğretmenlere olumlu bir sınıf iklimi için yapmaları gereken hazırlıkların ne olduğu konusunda bilgi vereceği söylenebilir.

Öğretmenler, davranışlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığını, hangi tip davranışların öğrencilerin derse karşı tutumunu ve başarısını arttırabileceğini, hangi tip davranışların öğrenciler üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğunu farkında olurlarsa daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilirler. Öğrenciler tarafından olumlu olarak algılanan davranış tiplerinin neler olduğunu inceleyip, bu yöndeki davranışlarını geliştirirlerse öğrencilerin akademik başarısını ve derse karşı olan tutumunu pozitif yönde geliştirebilirler. Öğrencilerin öğrenme ortamını nasıl algıladıklarının belirlenmesi öğrenme sürecinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin algılarının derse karşı tutum ve başarıları üzerinde büyük bir etkisi vardır.

Sınıf ikliminin önemi dikkate alındığında; her sınıfta pozitif bir iklimin oluşturulması görevi tüm okul personeli için temel bir hedef olmalıdır. Okuldaki rehber öğretmenler, öğretmenlerin olumlu bir sınıf iklimi yeterliklerini kazanmaları için mesai arkadaşlarıyla birlikte çalışma imkanı sunmada yardımcı olmalıdır. Okuldaki rehber öğretmenler, sınıf iklimini geliştirmek için öğretmenlerle birlikte ekip çalışması yapmak için çok fazla zaman ayırmalı ve bu çalışmalara katılabilirler. Ayrıca rehber

öğretmenler, öğrenme ve öğretimdeki engellerin kaldırılması ve iyi oluşu arttıracak pozitif bir sınıf ikliminin sağlanması ve oluşturulması amacıyla, okul yöneticileri ve diğer öğrencilerle birlikte çalışabilirler (Adelman ve Taylor, 1997).

Akademik başarıyı yordayan değişkenler olarak değerlendirilen değişkenlere ek olarak, öğrencilerin sınıf iklimi algıları, ortaokuldan liselere geçişte (Ferguson ve Fraser, 1998) ve sınıf iklimi algısında cinsiyet farklılıkları (Fisher, Fraser ve Rickards, 1997) ve eğitim programlarının değerlendirilmesini içeren uygulamalı araştırmalarda bağımlı değişken olarak (Teh ve Fraser, 1995) değerlendirilmiştir. Ancak unutulmamalıdır ki, sınıf iklimi algılarının incelendiği çalışmaların çoğu, ortaokul, lise (Fraser ve Fisher, 1982; Fraser ve Fisher, 1983; Henderson vd., 2000; Sinclair ve Fraser, 2002) ve lisans düzeyinde (Church vd., 2001) yürütülmüştür. Ayrıca bu çalışmaların akademik başarı ve öğrenme çıktılarının yordanmasını içerdiği görülmektedir (Fraser, 1986, 1989, 1994, 1998a, 1998b; Fraser ve Fisher, 1982, 1983; Haertel ve Walberg, 1981; Walberg, 1986). Bunun yanında sınıf ikliminin konu alanına göre farklılık gösterdiğine ilişkin ampirik kanıtlar vardır (Fouts ve Myers 1992; Fraser 1987; Shapiro 1993). Örneğin Fen sınıflarında sınıf iklimi kavramına ilişkin farklı bulgular elde edilmiştir. Bazı araştırmalar, fen sınıflarında rekabetin yüksek ve uyumun düşük olabileceğini ortaya koymuştur (Dart vd., 1999; Fraser ve Fisher 1986; Goh ve Fraser 1998; Hearn ve Moos 1978). Daha yakın zamanda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğrenme stillerindeki çeşitliliğe bağlı olarak fen sınıflarındaki iklimin değişiklik gösterebileceğini ortaya çıkarmıştır (Roelofs vd., 2003). Öte yandan sosyal bilgiler sınıflarındaki araştırmalar, uyumun yüksek ve rekabetin düşük olduğunu göstermiştir (Fouts, 1990; Fouts ve Myers 1992). Dolayısıyla bu araştırmaların sınıf iklimi algılarının konu alanına göre incelenmesi ihtiyacını ortaya koyduğu söylenebilir.

2.1.6. Başarı yönelimleri

Sınıftaki değerlendirme amaçları öğrencileri öğrenmeye motive eden faktörlerden biridir (Gronlund, 2006; Harlen ve Crick, 2003; Stipek, 2002). Sınıf ortamında değerlendirme amaçlı yapılan uygulamalar, öğrencilere neyin önemli olduğu hakkında bilgi vermektedir ve aynı zamanda öğrencilerin başarı yönelimlerini de etkilemektedir (Ames, 1992a, 1992b; Harlen ve Crick, 2003; Hidi ve Harackiewicz, 2000; Linnenbrink ve Pintrich, 2001). Öğrencilerin başarı yönelimleri, öğrenme

sürecinin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Harlen ve Crick, 2003; Maslovaty ve Kuzi, 2002).

2.1.6.1. Başarı yöneliminin doğası

Motivasyon, insanların eylemlerinin öngörülebilir sonuçlarına dair beklentileri ve bu eylemleri gerçekleştirmeye dair öz yeterlikleri tarafından harekete geçirilen ve devamı sağlanan hedef güdümlü bir davranıştır (Bandura, 1997). Bir başka deyişle motivasyon, bir eylemi yapıp yapmama kararını etkileyen neden, nitelik, durumdur. Kişiyi harekete geçiren motivasyon, bir ihtiyacın giderilmesi düşüncesinden doğar. Öğrenmeye yönelik duyulan ihtiyaç bireyin motivasyon düzeyini etkilemektedir. Nitekim son yıllarda yapılan araştırmalarda öğrenme ile ilişkili olarak motivasyon ve motivasyonel süreçlere çok fazla vurgu yapıldığı görülmektedir (Bandura, 1986, 1997; Pajares, 1996; Pintrich, 2000). Başarı motivasyonu teorileri bireyin algısının ve inançlarının; davranışlar üzerindeki etkilerini ön plana çıkartmıştır. Bu durum motivasyon odağının içsel ihtiyaçlar ve çevresel faktörlerden kişinin öznel dünyasının da dikkate alınması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, başarı davranışı üzerinde öğrencilerin başarıya dair beklentilerini ve yapılacak göreve dahil olmakla ilgili algılanan değer duygusunun da etkili olduğu ortaya konmuştur. Başarma motivasyonu ile ilgili çağdaş modeller bu tür öznel vurgularla devam etmiştir. Bu modellere ayrıca hedefler ve yeteneklere dair algılar gibi bilişsel değişkenler de eklenmiştir. Bu modeller de insanların anlık durumlarını, algılamalarına bağlı olarak motivasyonlarının değiştiğini fark ederek başarma motivasyonunun bağlamsal etkilerine vurgu yapmıştır. Dolayısıyla motivasyon, bireyi bir davranışa yönlendiren şeyin ne olduğu, bireyin neyi amaçladığı/hedeflediği hakkında bilgi sunmaktadır. Amaçlar (hedefler), önemli motivasyon mekanizmalarından birini oluşturmaktadır (Bandura, 1977b, 1986, 1991; Schunk ve Ertmer, 2000; Zimmerman, 2000). Hedef ve hedefe ulaşma konusunda gösterilen performans arasındaki algı, değişim için itici bir rol oynamaktadır. Bireyler hedefleri doğrultusunda çalıştıkça, bu konudaki gelişimlerini fark eder ve motivasyonlarını da sürdürürler. Hedef belirleme, sonuçlara ilişkin beklentiler ile birlikte işlev görür. İnsanlar amaçlarına ulaşmalarına yardım edeceğine inandıkları şekillerde davranırlar.

Diğer teoriler tarafından önemli olarak varsayılan pek çok değişkeni içermekle birlikte Hedef Teorisi nispeten yeni bir motivasyon kavramını temsil etmektedir (Pintrich ve Schunk, 2002). Hedef teorisi, hedefler, beklentiler, beceri kavramları, motivasyonla ilgili yönelimler, sosyal ve öz karşılaştırmalar ile başarı davranışları arasında önemli ilişkiler olduğunu varsaymaktadır (Ames, 1992a, 1992b; Anderman ve Wolters, 2006). Eğitim ve gelişim psikologları hedef teorisini öğrencilerin başarı davranışlarını açıklamak ve öngörmek için geliştirmişlerdir. Hedef teorisindeki temel yapı başarı etkinliklerinde bireyin amacı ve odaklanmasına atıfta bulunan hedef yönelimidir. Hedef belirleme teorisi daha çok davranışı teşvik eden ve yönlendiren hedeflerin nasıl saptandığıyla ve bunların özellikleriyle (örneğin; özgün olmak, zorluk ve yakınlık) ilgilenir. Hedef teorisinin temel özelliği farklı tipte hedeflerin başarı durumlarında davranışları nasıl etkileyebildiği üzerindeki vurgusudur (Anderman ve Wolters, 2006; Elliot, 2005; Pintrich, 2003; Pintrich ve Schunk, 2002). Hedef yönelimleri öğrencilerin, akademik görevlere dahil olmalarını sağlayan gerekçeleri olarak düşünülebilir (Anderman, Austin ve Johnson, 2002). Araştırmacılar farklı yönelimler tanımlamışlardır (Elliot ve McGregor, 2001; Elliot ve Thrash, 2001).

Başarı yönelimleri, Carole Ames (1984), Carol Dweck (1986), Marty Maehr (Maehr ve Nicholls, 1980) ve John Nicholls (1984)'ün çalışmaları sonucunda yeni bir teori olarak ön plana çıkmıştır (Ames, 1992; Elliot, 1997). Bu teori sosyal-bilişsel kurama dayalı olarak, bireylerin kendi performans ve görevlerini nasıl düşündüklerini vurgulamaktadır (Ames, 1992; Nicholls, 1989). Başarı yönelimleri, öğrencilerin başarıyı elde etmeye yönelik sahip olduğu inançlarını ve performanslarını değerlendirmede kullandıkları ölçüt ve standartları incelemekte (Pintrich ve Schunk, 1996), bireyin olayları ve kendi yeterliğini nasıl yorumladığını ve onlara yönelik tepkilerini açıklamaktadır (Zweig ve Webster, 2004).

2.1.6.2. İki faktörlü başarı yönelimi modeli

Başarı yönelimleri, öğrenme ve performans olmak üzere iki boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır (Dweck ve Leggett, 1988). Öğrenme yönelimi, öğrencinin öğrenme sürecinde materyali veya konuyu tam anlamıyla öğrenme ve geliştirme arzusuyla ilişkilidir (Ames, 1992). Öğrenme yönelimli öğrencilerin; bilişsel çaba gerektiren derin düşünme stratejilerini kullanma (Pintrich ve Garcia, 1991), derse karşı olumlu tutumlara

sahip olma, başarının çabaya bağlı olduğuna inanma (Tuominen Soini, Aro ve Niemivirta, 2008), yeterlik düzeyini kendi normlarına göre değerlendirme (Jagacinski ve Nicholls, 1987; Jagacinski ve Strickland, 2000) ve göreve uygun etkinliklere katılmak için motive olma gibi davranışlara sahip oldukları belirlenmiştir (Schunk, 1989). Nitekim yapılan araştırmalarda da öğrenme yöneliminin birçok olumlu değişkenle pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Pajares ve Cheong, 2003). Bu değişkenler arasında; algılanan yetenek, verimli bilişsel stratejileri kullanma, başarıyı bireysel çabaya bağlama ve zor durumlar karşısında azimli olma sayılabilir (Dweck, 1986; Dweck ve Leggett, 1988; Meece, Blumenfield ve Hoyle, 1988; Nicholls, Patashnick ve Nolen, 1985).

Performans yönelimi ise; öğrencinin yeteneğe odaklanması (Ames ve Archer, 1988) sosyal karşılaştırmaya önem vermesi (Jagacinski ve Strickland, 2000), kendisini akranlarından daha başarılı, zeki ve yetenekli göstermek istemesi gibi özellikleri yansıtmaktadır (Ames, 1992; Schunk ve Swartz, 1993). Performans yönelimli öğrencilerin olumsuz değerlendirilmelerden ve yeteneksiz görünmekten kaçınma gibi özellikler gösterdiği saptanmıştır (Ames, 1992; Dweck ve Leggett, 1988; Elliot ve Church, 1997; Meece, Blumenfield ve Hoyle, 1988; Nichols, Jones ve Hancock, 2003). Performans yönelimli öğrenciler için sosyal karşılaştırma bilgisi çok önemlidir. Çünkü bu öğrenciler başarıyı yorumlamak için sosyal normları kullanırlar (Jagacinski ve Strickland, 2000). Ancak sosyal karşılaştırmalarda zorluk çeken öğrencilerde düşük yetenek algısı oluşabileceğinden öğrencinin görev motivasyonu olumsuz etkilenebilir (Schunk, 1991) ve başarısızlık yaşamaya başladığında performansta düşüş yaşanabilir (Meece ve Holt, 1993).

2.1.6.3. Üç faktörlü başarı yönelimi modeli

Öğrenme ve performans boyutundan oluşan iki faktörlü başarı yönelimleri teorisi, akademik dünyada oldukça geniş bir kabul görmesine rağmen, araştırmacıların bir kısmı; performans yöneliminin tümüyle olumsuz olmadığını, bazı durumlarda işlevsel olabileceğini ve öğrencileri olumlu davranışlara yönltebileceğini savunmuşlardır (Elliot ve Harackiewicz 1996; Midgley, Kaplan ve Middleton, 2001).

İki faktörlü başarı yönelimi modeli ile ilgili araştırmaların bir kısmında performans yönelimi ile benlik kavramı, akademik öz-yeterlik, akademik çalışmaya verilen değer ile çaba arasında pozitif ilişki bulunurken (Elliot ve Church, 1997; Pintrich ve Garcia, 1991); bazılarında ilişki olmadığı veya negatif ilişki olduğu saptanmıştır (Midgley vd., 2001). Middleton ve Midgley (1997), bu tutarsızlığın performans yöneliminin dikkate alınmayan bir unsurundan kaynaklanabileceğini ortaya atmıştır. Buna bağlı olarak birçok araştırmacı (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Midgley, vd., 2001), performans yöneliminin iki alt boyuta ayrılabilceğini ileri süren bir model geliştirmiştir. Geliştirilen bu modelde, öğrenme boyutu aynı kalırken; performans boyutu yaklaşma ve kaçınma olarak iki boyuta ayrılmıştır (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Kaplan ve Midgley, 1999; Skaalvik, 1997). Performans yaklaşma ve performans kaçınmanın eklenmesiyle üç faktörlü başarı yönelimleri modeli elde edilmiştir. Bu modele göre, performans yaklaşma yönelimini benimseyen öğrenciler; takdir edilmek, iyi bir öğrenci profili ortaya koyabilmek ve önemli biri olduğunu hissetmek amacıyla çalışırlar. Performans kaçınma yönelimli öğrenciler ise; yeteneksiz görünmeme ve utanç duyulacak duruma düşmemek için çalışırlar (Elliot, 1999; Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996).

2.1.6.4. 2*2 Başarı yönelimleri modeli

Üç faktörlü başarı yönelimleri modelinin ileri sürülmesinden sonra birçok araştırmacı, öğrenme yöneliminin de öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma şeklinde alt boyutlara ayrılabilceğini savunmuştur (Elliot, 1999; Elliot ve Covington, 2001; Pintrich, Conley ve Kempler, 2003). Bu ayırım, yeterlik kavramı üzerine inşa edilmiştir. Bu modele göre yeterlik, değer ve tanım olmak üzere iki bileşenli bir yapı şeklinde düzenlenmiştir. 2*2 başarı yönelimleri modeli, Tablo 2.3' de görölmektedir.

Tablo 2.3.

*2*2 Başarı Yönelimleri Modeli*

Yeterlik	Tanım		
	Mutlak/içsel (Öğrenme)	Bağıl (Performans)	
Değer	Pozitif (yaklaşma/başarı)	Öğrenme Yaklaşma	Performans Yaklaşma
	Negatif (kaçınma/başarısızlık)	Öğrenme Kaçınma	Performans Kaçınma

Yukarıdaki tabloda değer bileşeni; pozitif yaklaşma ve negatif kaçınma yönelimleri olarak ifade edilmiştir. Tanım bileşeni; performans ve öğrenme olarak iki boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Performans boyutu, yine üç faktörlü modelde olduğu gibi; performans yaklaşma ve performans kaçınma olarak yer almıştır. Öğrenme boyutunda ise; mutlak ve içsel temelli hedefler tek bir başlık altında (öğrenme) düşünülmüştür. Çünkü mutlak ve içsel temelli hedefler, kişinin başkalarının performansından etkilenmeyen değerlendirme ölçütlerine sahip olması açısından benzerlik göstermektedir. Mutlak ve içsel hedefler, hem kaynaşık bir yapıda olması hem de diğer bireylerin performansından etkilenmeyen değerlendirme ölçütlerini içermeleri açısından bir arada ele alınmıştır (Elliot ve McGregor, 2001).

Öğrenme yaklaşma yönelimli öğrenciler; dersleri tam olarak öğrenmeyi ve öğrendikleri konularda uzmanlaşmayı amaç edinirler (Elliot ve McGregor, 2001). Öğrenme kaçınma yönelimli öğrenciler ise; dersleri tam anlamıyla öğrenememekten korkarlar. Bu öğrenciler, öğrendiklerini unutmamak, konuları yanlış anlamamak ve hata yapmamak için çalışırlar (Akın, 2006; Elliot ve McGregor, 2001).

2.1.6.5. 3*2 Başarı yönelimi modeli

2*2 modelinde, mutlak ve içsel temelli hedefler bir arada alınmıştır. Elliot, Murayama ve Pekrun (2011), ise mutlak ve içsel hedeflerin ayrı ayrı ele alınabileceğini belirtmiştir. Mutlak ve içsel hedeflerin ayrı ayrı ele alınabileceğine yönelik bu düşünceden hareketle 2*2 başarı yönelimleri modeli revize edilmiştir. Yapılan

revizyonla, 3*2 başarı yönelimleri olarak adlandırılan yeni bir modele ulaşılmıştır. Bu modele göre, günlük yaşamda mutlak ve içsel temelli öğrenme hedeflerinin birbirinden bağımsız olarak ele alınabileceğinin birçok örneği vardır. Örneğin, çapraz bulmaca çözen iki bireyden biri daha önceki bulmaca çözme deneyimlerini göz önünde bulundurmadan bulmacadaki bütün kelimelerin yerini bulmak için çaba gösterirken; bir diğeri bulmacadaki bütün kelimelerin yerini bulmaya odaklanmayıp bugünkü bulmacada dünkü bulmacaya göre daha fazla kelime bulmak için çaba sarf edebilir. Buna göre, mutlak ve içsel temelli hedef düzenleme tekniklerinin farklılık gösterdiği söylenebilir (Elliot, vd., 2011). Bağlı temelli hedeflerde ise, yeterlik ölçütü olarak, bireylerarası değerlendirmeler kullanılır. Bir başka deyişle; bağlı hedeflerde bireyin diğerlerine göre başarılı veya başarısız olması yeterliğin ölçütünü oluşturur. Görüldüğü gibi, 2*2 başarı yönelimlerinden farklı olarak 3*2 başarı yönelimleri modelinde yeterliğin tanım bileşeni mutlak, içsel ve bağlı olmak üzere üç boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmıştır. Ancak, yeterliğin değer bileşenine ilişkin kavramsallaştırmada bir değişiklik yapılmıştır. Yani, tıpkı 2*2 başarı yönelimleri modelinde olduğu gibi 3*2 başarı yönelimleri modelinde yeterliğin değer bileşeni yaklaşma ve kaçınma şeklinde iki boyutlu bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla, 3*2 başarı yönelimleri modeli Tablo 2.4'deki gibi gösterilebilir.

Tablo 2.4.

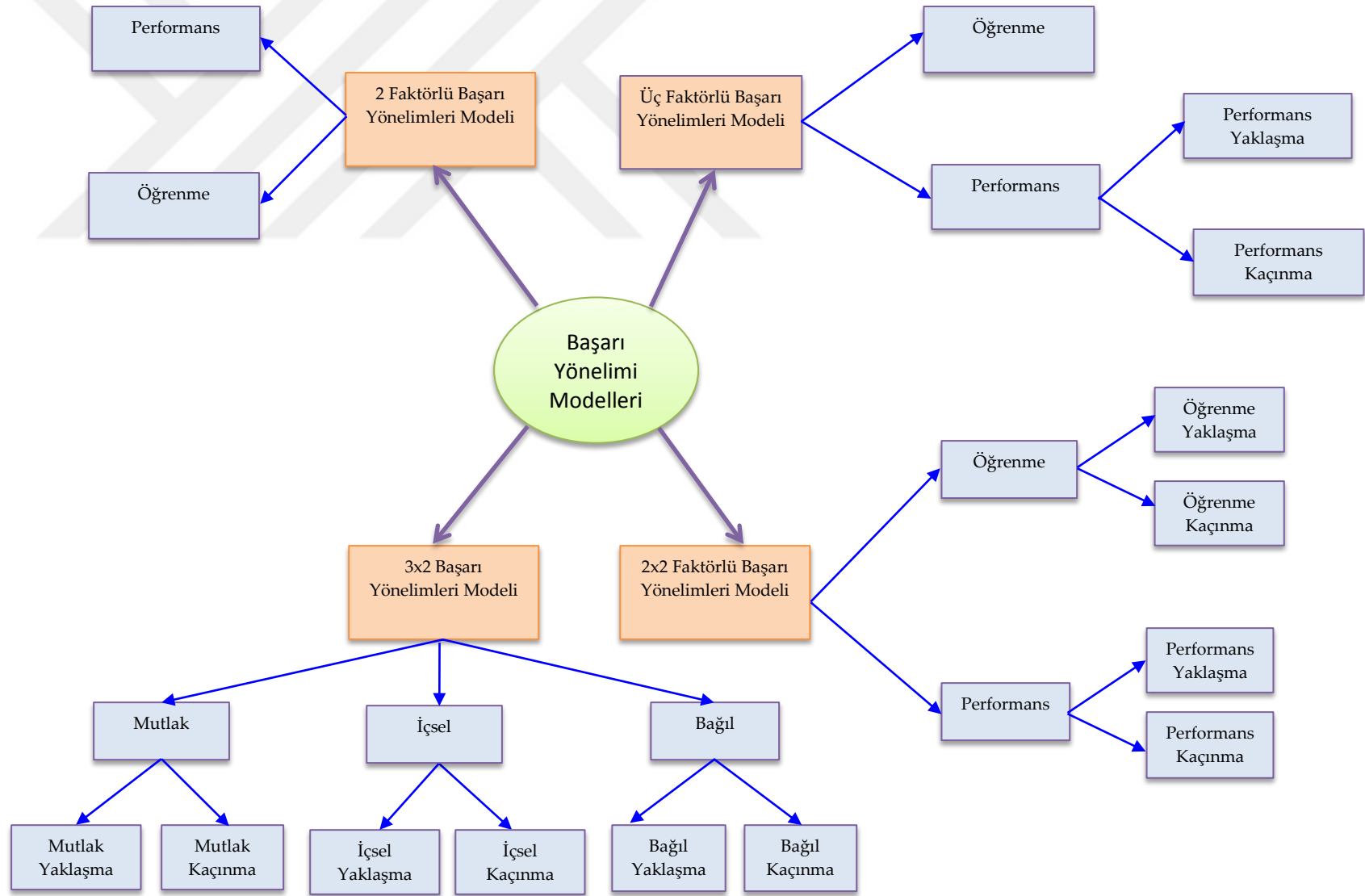
*3*2 Başarı Yönelimleri Modeli*

		Tanım		
		Mutlak (Görev)	İçsel (Benlik)	Bağlı (Diğer)
Değer	Pozitif (yaklaşma/başarı)	Mutlak-yaklaşma hedefi	İçsel-yaklaşma hedefi	Bağlı-yaklaşma hedefi
	Negatif (kaçınma/başarısızlık)	Mutlak-kaçınma hedefi	İçsel-kaçınma hedefi	Bağlı-kaçınma hedefi

Başarı yönelimleri; bazı araştırmacılar tarafından öğretim bağlamından ayrı olarak incelenmiştir. Ancak bazı araştırmacılar başarı yönelimlerinin alan odaklı olarak

da inceleneyeğini ileri sürerek (Anderman ve Anderman, 2000), *matematik* (Anderman ve Midgley, 1996; İlhan ve Çetin, 2014c; Middleton, Kaplan ve Midgley, 2004; Keys, Conley, Duncan ve Domina, 2012; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996), *fen* (Pajares, Britner ve Valiante, 2000; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996), *ingilizce* (Anderman ve Midgley, 1996; Wolters, vd., 1996), ve *psikoloji* (Harackiewicz, Barron, Karter, Lahte ve Elliot, 1997) gibi derslerde başarı yönelimlerini alan odaklı olarak incelemiştirlerdir. Bu düşünceden hareketle, bu çalışmada başarı yönelimleri sosyal bilgiler odaklı olarak incelenmiştir. Literatüre bakıldığında, başarı yönelimlerinin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalarda genel olarak üç faktörlü ya da 2*2 başarı yönelimleri modelinin kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle, 3*2 olarak isimlendirilen yeni modelin başarı yönelimleri ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiye nasıl yansıdığını görebilmek için bu alanda yapılacak yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu ihtiyaç doğrultusunda çalışmada 3*2 başarı yönelimleri modeli kullanılmıştır. Araştırmalar başarı yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Akın, 2006; İzci ve Koç, 2012; Tapola ve Niemivirta, 2008). Bu bağlamda başarı yönelimlerinin öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir.

Görüldüğü gibi başarı yönelimleri teorisinin ortaya atılmasından bu yana konuyla ilgili dört farklı model ileri sürülmüştür. İleri sürülen bu modeller Şekil 2.3.'te özetlenmiştir.



Şekil 2.3. Başarı Yönelimi Modelleri

2.1.6.6. Başarı yönelimleri ve öğrenme çıktıları

Öğrencilerin benimsemiş oldukları başarı yönelimleri, öğrenme sürecinin önemli bir bileşenini oluşturmaktadır (Ames, 1992b; Brophy, 1999; Harlen ve Crick, 2003; Maslovaty ve Kuzi, 2002). Öğrencilerin değerlendirme görevini ilgili, değerli ve önemli bulması (tutum) ile değerlendirme görevini başarmaya ilişkin yeterlik algısı (özyeterlik), hedefi gerçekleştirmek istemeye yönelten sebeplerle (başarı yönelimleri) ilişkilidir (Corno, 1993). Bu motivasyonel değişkenlerin yanı sıra öğrencilerin benimsemiş oldukları başarı yönelimi, öğretmenin sınıf içi uygulamalarından, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımından, sınıf iklimi ve sınıf değerlendirme atmosferi algısından etkilenen bir yapıya sahiptir (Anderman 1999; Brookhart ve DeVoge, 1999; Harlen ve Crick, 2003; Maehr ve Midgley, 1991; Nolen ve Haladyna, 1990; Ryan ve Patrick 2001; Wang, 2004). Başarı yönelimleri ile sıralanan bu değişkenler arasındaki uyum öğrenme çıktılarının niteliği açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrenme sürecinde öğrencilerin başarı yönelimlerine dikkat etmesinin önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenler öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken akranlarının performansına göre değerlendirmektense kendi kişisel standartlarına göre ilerleme düzeylerini karşılaştırmalarını, birlikte çalışma ve birbirlerine yardım ettikleri işbirlikli öğrenme yapılarını kullanmalarını sağlamalıdır. Böylelikle öğretmenler öğrencilerin daha olumlu öz-değerlendirmeler yapmalarına imkân tanımış olacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar altı başlık altında sunulmuştur. Sosyal bilgiler başarısı ile; sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf iklimi ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelendiği Türkçe ve uluslararası literatürdeki çalışmalar birlikte ve ayrı ayrı başlıklar altında özetlenmiştir.

2.2.1. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar

Altınışık (2001) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde, çoklu ortamın, öğrenci başarısı ve derse karşı tutumu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre çoklu ortamın öğrenci başarısı ve derse karşı tutumu üzerinde, geleneksel öğretim ortamına göre bir farklılık yaratmadığı ancak öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumunu olumlu yönde desteklediği tespit edilmiştir.

Özkal ve Çetingöz (2006)'ün yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu; cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı durumu açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet ve sınıf düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutum arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu araştırma bulgularına göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu; başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ve altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Akdağ (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik ön hazırlık durumlarının ve bu derse karşı tutumlarının sosyal bilgiler başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, 2004 – 2005 eğitim – öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez Selçuklu, Karatay ve Meram İlköğretim Okullarında öğrenim gören toplam 600 6. ve 7. Sınıf öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel giriş davranış özellikleri ile duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenci başarısında önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde ön öğrenmelerin öğrenci başarısında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Demir (2010) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumunun genel olarak “oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğu ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine

yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Coşkun ve Samancı (2012) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının okulun bulunduğu yer, sınıf düzeyi, ekonomik durum ve akademik başarı açısından farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda akademik başarı ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve sosyal beceri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Çepni (2015) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik kaygı ve tutumlarının sosyal bilgiler dersinde algılanan başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik kaygıları ve tutumları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik kaygıları ile sosyal bilgiler dersi başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının; sosyal bilgiler dersi başarıları ve sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir.

Corbin (1994) tarafından yapılan çalışmada kız ve erkek lise öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda lise son sınıf kız ve erkek öğrencilerinin diğer derslere göre sosyal bilgiler dersine daha fazla ilgi gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersini sevdiğini belirten kız öğrencilerin akademik başarılarının diğer kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu oluşturan dört boyutun (ilgi, değer, sunum ve işbirlikli öğrenme) öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olmadığı görülmüştür.

Armstrong ve Jesse, (1998) tarafından yapılan çalışmada öğrenci takım başarı tekniğinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci takım başarı tekniğinin diğer tekniklere göre öğrenme üzerinde daha etkili olduğu ve öğrencilerin

derse yönelik tutumlarını ve sosyal bilgiler başarılarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Loh, (2010) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde, düşük ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet ve sınıf düzeyine göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve akademik başarı arasında düşük fakat anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

2.2.2. Öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar

Ellez ve Sezgin (2002) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının ve öğrenme yaklaşımları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anabilim dalı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf düzeyi ile öğrenme yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Son sınıf öğrencilerinin derin öğrenme yaklaşımını birinci sınıf öğrencilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsedikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve akademik başarıları arasında pozitif yönde ilişkiye rastlanmış, ancak öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Kızılgüneş, (2007) tarafından yapılan araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançlarının, motivasyonlarının ve öğrenme yaklaşımlarının sınıflandırma konusundaki başarılarını yordama düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçları, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, epistemolojik inançlarının ve başarı motivasyonlarının sınıflandırma konusundaki başarılarının, %14'ünü açıkladığını göstermiştir. Ayrıca araştırmada öğrenci başarısını hangi değişkenin en iyi yordadığı araştırılmış ve öğrenci başarısını en iyi yordayan değişkenin öğrenme yaklaşımları, olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin epistemolojik inançlarının ise sınıflandırma konusundaki başarının kalan %2'lik kısmını açıkladığı saptanmıştır.

Ekinci, (2008) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci

değişkenleriyle (öğretme-öğrenme ortamının özellikleri, üniversite, konu alanı (sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlar), başarı düzeyi, sınıf, cinsiyet ve mezun olunan okul türü) ile arasındaki ilişkilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin başarı düzeyleri ile derin ve stratejik öğrenme yaklaşımı arasında pozitif anlamlı; yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında negatif anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Üniversite öğrencilerinin herhangi bir öğrenme konusunu ele alırken derin öğrenme yaklaşımını yeterince yüksek düzeyde işe koşmadıkları, önemli ölçüde yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri ve üniversitelerdeki öğretim-öğrenme ortamının öğrencileri derin öğrenme yaklaşımına teşvik edici olma düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Özkan, (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerileri ve fen başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada söz konusu değişkenler arasındaki olası ilişkileri gösteren bir model öne sürülmüş ve bu model yapısal eşitlik modellenmesi kullanılarak test edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları epistemolojik inançlarının, öz-düzenleme becerilerine etki etmediği, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile fen başarıları arasında doğrudan bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma ile öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının öz-düzenleme becerilerine etki ettiği ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin de fen başarısını açıklayan bir değişken olarak ön plana çıktığı ortaya konmuştur. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile fen başarıları arasındaki ilişkiye öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin aracılık ettiği tespit edilmiştir.

Çelik, (2013) tarafından yapılan çalışmada probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının fizik dersi başarısı, öğrenme yaklaşımları ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi ve uygulama sonunda katılımcıların probleme dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda, deney grubu öğrencilerinin fizik dersi başarılarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların Elektrik Üniteleri Başarı Testi son ölçüm puanları öğrenme yaklaşımlarına göre analiz edildiğinde, her iki grupta da derinsel ve stratejik öğrenen öğrencilerin, yüzeysel öğrenenlere göre daha yüksek başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, deney grubundaki derin ve stratejik öğrenen öğrencilerin başarıları arasında anlamlı fark saptanmazken, kontrol

grubunda yer alan derin öğrenen öğrencilerin, stratejik öğrenenlerden daha yüksek başarı elde ettikleri saptanmıştır. Gruplar arası analiz yapıldığında ise probleme dayalı öğrenmenin farklı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin fizik ders başarılarını arttırmada, geleneksel yöntemle göre daha önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Zeegers, (2001) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin fen öğrenme yaklaşımlarının yaş ve cinsiyet değişkenleri ile ilişkisinin incelenmesi ve öğrencilerin not ortalamaları üzerinde yordayıcı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin üniversitede geçirdikleri yıl sayısı ile paralel olarak derin öğrenme puanlarında artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca derin öğrenme yaklaşımın öğrencilerin not ortalamaları üzerinde yordayıcı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Bernardo, (2003) tarafından yapılan araştırmada farklı eğitim sistemlerinde ve kültürlerde akademik başarının tespitinde öğrenme yaklaşımlarının önemli bir değişken olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin derin ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson, (2004) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile kişilik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Araştırma bulguları derin öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin; nörotiklik kişilik özelliği ile negatif, dışadönüklük ve yeni deneyimlere karşı açıklık kişilik özellikleri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ise kişilik özelliklerinden nörotiklik ve uzlaşmacılık ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

2.2.3. Akademik risk alma ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar

Kıran-Esen, (2003) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerin akademik risk alma davranışlarını, akran baskısı, yaş ve akademik başarı değişkenlerinin yordayıp

yordamadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarının, akademik risk alma davranışını negatif yönde anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Akran baskısı ve yaş değişkenlerinin ise akademik risk alma davranışını pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Ayrıca üç değişkenin birlikte risk alma davranışının % 54'ünü açıkladığı, bu üç değişkenin de risk alma davranışını anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir.

Gündoğdu, Korkmaz ve Karakuş, (2005) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin risk alma davranışı ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin akademik risk alma puanlarının, cinsiyet ve akademik başarıya göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çiftçi, (2006) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin; öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri, problem çözme becerileri, erişileri, öğrenilenlerin kalıcılığı ve tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sözkonusu çalışma bulguları; proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri, problem çözme becerileri ve sosyal bilgiler derine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin kalıcılık düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Çınar, (2007) tarafından yapılan çalışmada fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ve akademik risk alma düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; akademik risk alma ve yaratıcılık düzeylerine ilişkin sonuçlara göre, deney grubundaki öğrencilerin daha yüksek ve anlamlı düzeyde puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarılarını artırdığı, akademik risk alma ve yaratıcılıklarını geliştirdiği ortaya konulmuştur.

Çelik, (2010) tarafından yapılan araştırmada fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının; öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, akademik risk alma düzeyleri ve kalıcılığa etkisinin incelenmiştir. Çalışma sonuçları, probleme dayalı öğrenme yaklaşımıyla yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını geliştirmede ve bilgilerin kalıcılığını

artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Buna karşın probleme dayalı öğrenme yaklaşımının Fen ve Teknoloji dersine yönelik akademik risk alma düzeylerini arttırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal ve Yılmaz Bingöl, (2014) tarafından yapılan çalışmada ergenlik döneminde sergilenen risk alma davranışı ile ergenlerin öz-yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ile ergenlik döneminde risk alma davranışı ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin ve bu dönemde risk alma davranışı sergileme düzeyinin farklı demografik değişkenlere bağlı olarak değiştiği ortaya konmuştur. Ayrıca ergenlerin risk alma ölçeğinden aldıkları puanların akademik başarı düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; düşük akademik başarıya sahip bireylerin ortalamalarının en yüksek olduğu ve akademik başarısı en yüksek olan bireylerin ise ortalamalarının en düşük grup olduğu saptanmıştır.

Clifford, Chou, Mao, Lan ve Kuo, (1990) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin akademik risk alma, gelişim ve gerçek motivasyonlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda cevabın doğruluk düzeyinin ve madde zorluk düzeyinin risk alma değişkenleri olarak işlev gördüğü belirlenmiştir. Madde zorluğu ile belirlenen risk almanın, gelişmeyle yükseldiği, başarısızlık toleransının notla, köy okullarında büyük oranda düştüğü ve erkeklerde kızlardan daha yüksek çıktığı ortaya konulmuştur.

Cassel, (1992) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin kontrol odağı yapılarının ve risk alma eğilimleri ile yüksek eğitimdeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre; başarı, kontrol odağı, risk alma eğiliminin, öğrencinin okuldaki yılı, yaşı ve ailesinin gelir seviyesi ile düşük düzeyde ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Chou, (1992) tarafından yapılan çalışmada akademik risk almanın incelenmesi ayrıca gelişim psikolojisi, cinsiyet ve kültür (ABD-Tayvan) farklarının akademik risk almadaki etkileri ve başarısızlık toleransı ve göreve yaklaşımlarının da incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda gelişimsel, cinsiyet, ve kültür farklarının akademik risk almayı etkilediği ortaya konmuştur. Düşük değerlendirme oranının yüksek akademik risk alma ve olumlu davranışları yüksek değerlendirme oranına nazaran

arttırdığı; yüksek cezanın küçük cezaya göre yüksek akademik risk almayı artırdığı gelişme ile birlikte akademik risk alma arttı; erkeklerin kadınlardan daha çok akademik risk almaya meyilli olduğu ve Amerikalı öğrencilerin Tayvanlılara göre daha çok akademik risk aldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca düşük değerlendirme oranının hem Amerikalı hem de Tayvanlı öğrencilerin risk alma düzeylerinde artmasına katkı sunduğu belirlenmiştir.

2.2.4. Sınıf değerlendirme atmosferi ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar

Buldur, (2014) tarafından yapılan çalışmada ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde benimsedikleri başarı yönelimleri ve sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algıları incelenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında bu değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve cinsiyetin öğrencilerin benimsedikleri başarı yönelimleri ve sınıf değerlendirme atmosferi algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algıları ile başarı yönelimleri arasında önemli bir ilişkinin bulunduğu; cinsiyet ile öğrencilerin benimsedikleri başarı yönelimleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı ancak cinsiyetin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılar üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir.

İlhan ve Çetin, (2014a) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algılarının geçerli ve güvenilir olarak ölçülmesine olanak tanıyacak bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda 18 madde ve Öğrenme Odaklı Değerlendirme Atmosferi (ÖODA) ve Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi (PODA) olarak adlandırılan iki boyutlu bir ölçek elde edilmiştir.

İlhan ve Çetin, (2014b) tarafından yapılan bir diğer çalışmada akademik tükenmişlik ile sınıf değerlendirme atmosferi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik öğrenme odaklı algıları arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığını; yetkinlik düzeylerinin ise arttığını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin sınıf

değerlendirme atmosferine yönelik performans odaklı algıları arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin arttığı; yetkinlik düzeylerinin ise azaldığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik tükenmişlik düzeylerinin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algılarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Brookhart ve Durkin, (2003) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin sosyal bilimler derslerinde sınıf değerlendirme atmosferi algılarının öğrencilerin motivasyonları ve sosyal bilimler dersi başarıları üzerindeki etkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda aynı sınıf değerlendirme atmosferinde dahi olsa öğrencilerin göreve ilişkin özyeterlik algılarının, değerlendirme algılarının ve harcadıkları bilişsel çabanın, hedef yönelimlerinin ve kullandıkları öğretim stratejilerinin farklı olduğu tespit edilmiştir.

Rodriguez, (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin TIMSS sınavındaki başarıları ile sınıf değerlendirme atmosferi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen tarafından yapılan değerlendirme etkinlikleri ile öğrenci performansı arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etkileşim düzeyine göre (öğrenci özellikleri ve öğretmen uygulamaları arasında) sınıftaki değerlendirme etkinliklerinin, öğrencinin motivasyon ve başarısını etkilediği belirlenmiştir.

Alkharusi, (2015a) tarafından yapılan çalışmada sınıf içindeki iletişim özellikleri incelenmiş ve sınıf içi iletişim özelliklerinin öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferi algılarını ve akademik başarılarını etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf içi iletişim özellikleriyle akademik başarı arasında doğrudan anlamlı bir ilişkinin olmadığı ancak öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferi algıları aracılığıyla akademik başarı üzerinde dolaylı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Sınıf değerlendirme atmosferiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde Türkçe literatürde bu alanda yok denecek kadar az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Uluslararası literatürde sınıf değerlendirme atmosferi ve akademik başarı ve farklı değişkenlerin bir arada alındığı çalışma sayısı oldukça fazladır. Türkçe literatürde olmaması bu alanda büyük bir boşluk olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla sınıf değerlendirme atmosferinin akademik başarı üzerindeki etkisi dikkate alındığında bu alanda yapılacak çalışmaların oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.2.5. Sınıf iklimi ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar

Şendur, (1999) tarafından yapılan araştırmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları ile okul türü, cinsiyet ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda özel okul öğrencilerinin başarı güdüsünün devlet okulu öğrencilerinin başarı güdülerine göre daha yüksek olduğu, farklı düzeylerde sınıf atmosferi algısına sahip öğrencilerin başarı güdü düzeylerinin de farklı olduğu ancak cinsiyete göre herhangi bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Alver ve Küçüköğlü, (2004) tarafından yapılan araştırmada sınıf ortamındaki ders düzeni ve kuralların belirginliğinin öğrenci başarısına etkisine yönelik üniversite öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim üyesinin sınıf içi çalışmalara etkin katılımı teşvik etmesinin, kuralların önceden belirlenmesinin, öğretim üyesinin kurallara uyulmasına önem vermesinin, kuralların ihlal edilmesi durumunda yaptırımın önceden bilinmesinin ve öğretim üyesinin derse ilişkin kurallar koyması ile hoşgörülü davranmasının öğrenci başarısı üzerinde ayırt edici bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Küçüköğlü ve Akkuş, (2007) tarafından yapılan araştırmada sınıf iklimi değişkenlerinin yükseköğrenim düzeyinde öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin; arkadaşlarıyla birlikte ders çalışmaları, öğretim üyesine sempati duymaları, sınıftaki öğrencilerle iyi ilişkiler içinde olmaları, ödevlerin hazırlanmasında sınıf arkadaşlarından yardım almaları, sınıftaki arkadaşlarıyla birbirlerine karşı anlayışlı olmaları arkadaşlarıyla birlikte ders çalışmaları, derste arkadaşlarına göre daha iyi bir not alma isteğini taşımaları ile sınıfta bir rekabet ortamının var olmasının öğrenci başarısı üzerinde öğrenim görülen alan, sınıf düzeyi ve cinsiyet faktörlerinden daha ayırt edici öneme sahip olduğu tespit edilmiştir.

Künkül (2008) tarafından yapılan çalışmada ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ve sınıf iklimi algılarının; cinsiyet, genel başarı, öğrenim görülen sınıf mevcudu ile okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca

öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyi ile sınıf iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferinin alt boyutlarından sınıf büyüklüğü ve sınıf düzeni ile genel not ortalamaları arasında bir ilişki olmadığı ancak öğretmenin etkisi alt boyutuyla olumlu yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kızıllan, (2011) tarafından yapılan çalışmada sınıf ikliminin öğrenci başarısına etkisi; öğretim elemanı desteği, katılma, kişilerarası ilişkiler, ders düzeni, rekabet ortamı, kuralların belirginliği ve öğrencilerin demografik özellikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, sınıf ikliminde katılım, öğretim elemanı desteği, rekabet ortamı ve ders düzeninin başarıyı “çok artıracığı”; kuralların belirginliği ve kişilerarası ilişkilerin ise başarıyı “orta düzeyde” artıracığı yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin öğretim elemanı desteği ve ders düzeninin, erkek öğrencilere göre başarıyı “daha yüksek oranda” artırdığını düşündükleri belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin başarının artmasında kişilerarası ilişkilerin “daha önemli” olduğu görüşünde oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte katılım, rekabet ortamı ve kuralların belirginliğine yönelik öğrenci görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Ayrıca öğrenci görüşlerinin mezun oldukları ortaöğretim kurumuna göre; rekabet ortamı ve kuralların belirginliği konusunda anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bölgelere göre öğrencilerin, öğretim elemanı desteği, katılma, ders düzeni, rekabet ve kuralların belirginliğinin başarıyı artırmadaki rolüne ilişkin görüşlerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra 1982 ve öncesi ile 1982 sonrası kurulan üniversitelere göre, 1982 ve öncesi kurulan üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler, 1982 sonrası kurulan üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere göre başarıyı artırma konusunda öğretim elemanı desteği, katılma, ders düzeni, kişilerarası ilişkiler ve kuralların belirginliğinin “daha yüksek oranda” önemli olduğu görüşünde oldukları ortaya konulmuştur.

Dağdelen (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin biyoloji öğrenme ortamına ve öğretmenlerinin bireylerarası davranışlarına yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte bu değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları ve

biyolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin biyoloji öğrenme ortamına ilişkin algılarının derse karşı tutumları ve akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

LaRocque, (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sınıf iklimi algılarının tespiti ile öğrencilerin okuma başarıları ve matematik dersine yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınıf iklimi algılarının cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel sınıf iklimi algılarının matematik ve okuma başarıları ile anlamlı ilişki içinde olduğu ancak bireysel sınıf iklimi algıları ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmazken sınıf düzeyinde anlamlı farkın olduğu saptanmıştır.

Leone, (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf iklimi değişkenlerinden biri olan öğretmenin etkililiği gibi değişkenlerin öğrenci başarıları üzerinde anlamlı ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Gaskins, (2010) tarafından yapılan çalışmada 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algılarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile öğrenci başarıları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.2.6. Başarı yönelimleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar

Akın, (2006) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimleri ile biliş ötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma ile üniversite öğrencilerinin demokratik, otoriter, ilgisiz ve koruyucu ebeveyn tutumları algılarına göre başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ve biliş ötesi farkındalık düzeylerinin akademik başarı düzeyleri arasındaki farklılıklar saptanmıştır.

Eryenen, (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının başarı yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve bu değişkenlerin öğretmen adaylarının başarı düzeylerini nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin ve akademik öz yeterliklerinin, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği, bu değişkenler açısından öğretmenlik özyeterlik puanlarında bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğretmen adaylarının, akademik başarıları, başarı yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ve bu değişkenlerin akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.

Küçüköğlü, Kaya ve Turan, (2010) tarafından yapılan çalışmada farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından öğrenme yönelimleri ve performans-yaklaşma yönelimleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmişken; performans-kaçınma yönelimleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

İzci ve Koç, (2012) tarafından yapılan araştırmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelimlerinin incelenmesi ve başarı yönelimlerinin alt boyutları ile öğrencilerin kişisel özellikleri arasında anlamlı fark olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; başarı yönelimlerinin alt boyutları olan öğrenme yönelimi, performans yaklaşma, performans-kaçınma yöneliminin cinsiyet, branş ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra başarı yönelimlerinin performans-yaklaşma, performans-kaçınma yöneliminin akademik başarı algısı ‘‘orta başarılı’’ olan öğrencilerde anlamlı farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Canıdemir, (2013) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve başarı yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve başarı yönelimlerinin öğrenim gördükleri okul, okul türü ve cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin benimsedikleri başarı yönelimlerinin anne ve babalarının eğitim durumuna göre farklılaştığı, ancak öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının anne ve babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca

araştırma ile sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin SBS puanlarının ve ilköğretim diploma not ortalamalarının öğrenme başarı yönelim puanlarının akademik başarıları ile manidar orta düzeyde pozitif ilişki gösterdiği; sınavsız öğrenci alan okullardaki öğrencilerin ise SBS puanlarının ve ilköğretim diploma not ortalamalarının akademik başarıları ile manidar orta düzeyde pozitif ilişki gösterdiği tespit edilmiştir.

Bektaş Öztaşkın, (2014) tarafından yapılan çalışmada grafik örgütleyicilerinin sekiz türünün kullanımının sosyal bilgiler dersi akademik başarı ve başarı yönelimleri üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler derslerinde grafik örgütleyicilerinin sekiz türünün kullanımının öğrenenlerin akademik başarılarının artmasında etkili olduğu, başarı yönelimlerinin artmasında ise “öğrenme yönelimi” ve “performans-yaklaşma yönelimi” üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu, ancak “performans-kaçınma yönelimi” üzerinde ise etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Church, Elliot ve Gable, (2001) tarafından yapılan çalışmada lisans öğrencilerinin sınıf iklimi algıları, benimsedikleri başarı yönelimleri, motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin sınıf iklimi algıları ve başarı yönelimlerinin öğrencilerin motivasyonlarını ve akademik başarılarını yordadığı tespit edilmiştir. Sınıf iklimi algılarının bu değişkenler üzerinde dolaylı bir etkisinin olduğu; sınıf iklimi algılarının başarı yönelimlerini etkilediği, başarı yönelimlerinin öğrenci performansı ve motivasyonu üzerinde dolaylı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Wolters, (2004) tarafından yapılan çalışmada başarı yönelimlerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi; başarı yönelimleri ile öğrencilerin motivasyon, bilişsel düzeyleri ve matematik başarıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin matematik başarıları ile mutlak başarı yönelimleri arasında ilişki olduğu, performans başarı yöneliminin öğrenme çıktılarıyla düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Pekrun, Elliot ve Maier (2009) tarafından yapılan çalışmada başarı yönelimleri, başarıma duygusu ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi gösteren teorik bir modelin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda önerilen model ile elde edilen bulguların tamamen örtüştüğü, yapılan regresyon analizi sonucunda başarı yönelimlerinin (mutlak performans yaklaşma ve performans kaçınma) çeşitli başarıma

duygularını (eğlenceli, sıkıcı, sinirli, umutlu, gururlu, kaygılı, ümitsiz ve utangaç) yordadığı, başarı duygusunun performans başarısını yordadığı, bu duygulardan yedisinin performans başarı ve başarı yönelimleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. İlişkisel (korelatif) araştırmalar, iki ya da çok sayıda değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik araştırma desenleridir (Erkuş, 2012). Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin için bu tür araştırma desenlerinden faydalanılır. Diğer bir deyişle, ilişkisel araştırma modelleri değişkenler arasındaki ilişkileri açıklama ve sonuçları tahmin etme fırsatı sumaktadır (Tekbıyık, 2014).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarına dâhil edilen katılımcılar ve tezin esas uygulamasına dâhil edilen katılımcılar olmak üzere iki ayrı araştırma grubu üzerinde yürütülmüştür.

Ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarının yürütüldüğü araştırma grupları: Bu araştırma grubu da kendi içerisinde dört ayrı öğrenci grubundan oluşmaktadır. Sözkonusu araştırma grubu verileri, 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde toplanmıştır. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (STÖ), Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (SÖYÖ), Sınıf İklimi Ölçeği (SİÖ-The Classroom Environment Scale-CES) ve Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği (SOBYÖ) için dört ayrı öğrenci grubundan veri toplanmıştır. Birinci grubu oluşturan STÖ, Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan üç ortaokulda yürütülmüştür. Bu okullardan birincisinden altıncı sınıf düzeyini yansıtan bir sınıftan (27 öğrenci); yedinci sınıf düzeyini yansıtan iki sınıftan (53 öğrenci) ve sekizinci sınıf düzeyini yansıtan bir sınıftan (39 öğrenci) veri toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan ikinci okuldan yedinci sınıf düzeyini yansıtan iki sınıftan (70 öğrenci) ve sekizinci sınıfı temsil eden bir sınıftan (34 öğrenci) veri toplanmıştır. Üçüncü okuldan ise altıncı sınıfı temsilen bir

sınıftan (35 öğrenci), yedinci sınıfı temsil eden iki sınıftan (62 öğrenci) ve sekizinci sınıf düzeyinden bir sınıftan (33 öğrenci) veri toplanmıştır. Yani toplam 353 öğrenciden oluşan bir öğrenci grubu üzerinde uygulama yapılmıştır. Bu öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı ise 178’i kız (%50.4) ve 175’i (%49.6) erkek şeklindedir.

SÖYÖ’nün yürütüldüğü çalışma grubunu Diyarbakır il merkezinde bulunan dört ortaokuldaki altıncı, yedinci ve sekizinci sınıftaki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu dört okuldan altıncı sınıf düzeyini yansıtan üç sınıf, yedinci sınıfı temsil eden dört sınıf ve sekizinci sınıfı temsil eden beş sınıf alınmıştır. Bu okullardan birinci okulda altıncı sınıfı yansıtan 28 öğrenci, 7. Sınıfı temsil eden 30 öğrenci ve sekizinci sınıfı temsil eden 27 öğrenci bulunmaktadır. İkinci okulda altıncı sınıfı temsil eden öğrenci yoktur, yedinci sınıfı yansıtan 33 öğrenci ve sekizinci sınıfı temsil eden 35 öğrenci uygulamaya dahil edilmiştir. Üçüncü okuldaki çalışma grubunu, altıncı sınıf düzeyini yansıtan 31 öğrenci, yedinci sınıfı temsilen 25 öğrenci, sekizinci sınıfı temsilen iki sınıftan toplam 66 öğrenci oluşturmaktadır. Dördüncü okulda ise altıncı sınıftan 29 öğrenci, yedinci sınıftan 32 öğrenci ve sekizinci sınıftan 25 öğrenci örneklemini oluşturmaktadır. SÖYÖ için çalışma grubundaki dört okuldaki toplam öğrenci sayısı 361’dir. Bu çalışma grubundaki öğrencilerden 172’sinin (%47.6) kız, 189’unun (%52.4) ise erkek olduğu görülmektedir.

SİÖ’nün çalışma grubunu Diyarbakır il merkezinde bulunan dört ortaokul oluşturmaktadır. Dört okuldan altı, yedi ve sekizinci sınıfı yansıtan birer sınıf seçilmiştir. Birinci okulda altıncı sınıfta 25 öğrenci, yedinci sınıfta 30 öğrenci, sekizinci sınıfta 27 öğrenci bulunmaktadır. İkinci okulda altıncı sınıfta 27 öğrenci, yedinci sınıfta 33 öğrenci ve sekizinci sınıfta 32 öğrenci bulunmaktadır. Üçüncü okuldan altıncı sınıftan 31 öğrenci, yedinci sınıftan 34 öğrenci, sekizinci sınıftan 29 öğrenci örneklemini oluşturmaktadır. Dördüncü okuldan ise altıncı sınıftan 33 öğrenci, yedinci sınıftan 31 öğrenci ve sekizinci sınıftan 32 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. SİÖ için çalışma grubundaki dört okuldaki toplam öğrenci sayısı 364’tür. Bu araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin 165’i (%45.3) kadın iken 199’u (%54.7) ise erkektir.

Ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarının yürütüldüğü araştırma gruplarından sonuncusu olan SOBYÖ’nün örneklemini Diyarbakır il merkezinde bulunan dört ortaokul oluşturmaktadır. Bu dört ortaokuldan altı, yedi ve sekizinci sınıfı temsilen birer

sınıf örneklem olarak seçilmiştir. Okullara göre dağılım şöyledir: Birinci okulda altıncı sınıfta 26, yedinci sınıfta 30 ve sekizinci sınıfta 35 öğrenci; ikinci okulda altıncı sınıfta 29, yedinci sınıfta 31 ve sekizinci sınıfta 32 öğrenci; üçüncü okulda altıncı sınıfta 30, yedinci sınıfta 27, sekizinci sınıfta 30 öğrenci ve son okul olan dördüncü okulda altıncı sınıfta 33, yedinci sınıfta 34, sekizinci sınıfta 37 öğrenci bulunmaktadır. SOBYÖ toplamda 374 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde 176'sının (%47) kadın, 198'inin (%53) erkek olduğu görülmektedir. Ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarının yürütüldüğü araştırma gruplarını oluşturan katılımcılara ait betimleyici istatistikler Tablo 3.1.'de ayrıca sunulmuştur.

Tablo 3.1.

Ölçek Geliştirme/Uyarlama Çalışmalarının Yürütüldüğü Araştırma Gruplarının Dağılımı

Araştırma Grubu	Okul	Sınıf			Kadın		Erkek		Toplam
		6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	n	%	n	%	
STÖ	1.Okul	27	25	39	178	50.4	175	49.6	353
	2. Okul	-	27	34					
	3. Okul	35	27	33					
SÖYÖ	1.Okul	28	30	27	172	47.6	179	52.4	361
	2. Okul	-	33	35					
	3. Okul	31	25	66					
	4.Okul	29	32	25					
siÖ	1.Okul	25	30	27	165	45.3	199	54.7	364
	2. Okul	27	33	32					
	3. Okul	31	34	29					
	4.Okul	33	31	32					
SOBYÖ	1.Okul	26	30	35	176	47	198	53	374
	2. Okul	29	31	32					
	3. Okul	30	27	30					
	4.Okul	33	34	37					

Ölçek geliştirme/uyarlama çalışmaları kapsamında faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle örneklem büyüklüğünün dikkate alınması önerilmektedir. Örneklem büyüklüğü için araştırmacılar tarafından çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu önerilerden bazıları şu şekilde sıralanabilir. Crowley ve Lee (1992) faktör analizi için 100 katılımcıyı yetersiz, 200'ü ortalama, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000 katılımcıyı mükemmel olarak belirtmiştir (Akbulut, 2010). Kline (2011) ise, faktör analizinde 200

kişilik örneklemin genellikle yeterli olacağını, faktör yapısının açık ve boyut sayısının az sayıda olduğu durumlarda bu sayının 100'e kadar indirilebileceğini ifade etmiştir. Bu ölçütler göz önünde bulundurulduğunda Tablo 3.1'deki ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarının yürütüldüğü araştırma gruplarında yer alan katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğu görülmektedir.

Tezin esas uygulamasının gerçekleştirildiği çalışma grubu: Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki yedi farklı devlet okulundaki 862 öğrenci ve iki özel okulda öğrenim gören 150 öğrenci olmak üzere toplam 1012 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımına bakıldığında 428'inin 6. sınıfa devam ettiği, 440'ının 7. sınıfa devam ettiği ve 144'ünün 8. sınıfta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları ise şu şekildedir; 532'si (%53) kadın, 471'i (%47) erkektir. Çalışma evrenindeki öğrenciler seçkisiz (random) örnekleme yoluyla seçilmiştir. Küçük örneklerle çalışılması sonuçların genellenebilirliğini zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının başka örneklemelere genellenemediği bir regresyon analizinin bilimsel değerinin zayıf olacağı düşünülmektedir. Örneklem büyüklüğü ile ilgili farklı öneriler bulunmaktadır. Pedhazur ve Schmelkin, (1991) regresyon analizi için örneklem sayısının $N > 30k$ ($k = \text{yordayan değişken sayısı}$) formülü ile hesaplanabileceğini belirtmiştir. Bu formüle göre 21 değişken için araştırma grubunda minimum $30 \times 21 = 630$ katılımcı olması gerekmektedir. Stevens (2009), sosyal bilimlerde yapılan regresyon analizlerinde yordayan değişken başına en az 15 katılımcı bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre 21 yordayan değişken için araştırma grubunda en az $21 \times 15 = 315$ katılımcının olması gerekmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) $N > 50 + 8m$ formülünün kullanılmasını, formüldeki m harfinin ise yordayan değişken anlamına geldiğini belirtmektedir. Bu formüle göre 21 yordayan değişken için araştırma grubunda en az $50 + (8 \times 21) = 218$ katılımcının bulunması gerekmektedir. Pallant'a göre (2005) örneklemin her yordayan değişken için en az 40 olması gerekmektedir (Pallant, 2005). Yani 21 yordayan değişken için araştırma grubunda en az $21 \times 40 = 840$ katılımcı olmalıdır. Araştırmanın çalışma grubunda toplam 928 katılımcı bulunduğu için; gerek Pedhazur ve Schmelkin (1991), gerek Stevens (2009), gerek Tabachnick ve Fidell (2013), gerekse Pallant (2005) tarafından belirtilen ölçütlere göre 21 yordayan değişken

için araştırma grubundaki katılımcı sayısının araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliği açısından yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmanın çalışma grubundaki katılımcı sayısı ilişkisel araştırmalarda yer alması önerilen katılımcı sayıları dikkate alınarak belirlenmiştir.

Araştırmanın esas uygulamasının gerçekleştirildiği çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ait, sınıf, okul ismi, okul türü, cinsiyet, bir önceki döneme ait sosyal bilgiler dersi karne notu, anne babanın eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, öğrenimlerini destekleyen okul dışındaki faktörler, düzenli harçlık alıp/almamaları, evde bilgisayar olup/olmadığı, kendilerine ait bir odanın bulunup/bulunmadığı gibi demografik özelliklere ilişkin bulgular Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.

Tezin Esas Uygulamasının Gerçekleştirildiği Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

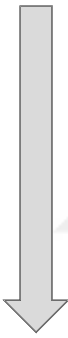

Bir Önceki Döneme Ait Sosyal Bilgiler Karne Notu	f		%	
1	210		20.8	
2	244		24.1	
3	259		25.6	
4	212		20.9	
5	87		8.6	
Eğitim Düzeyi	Anne		Baba	
	f	%	f	%
Okuma yazma bilmiyor	249	24.6	58	5.7
İlkokul	296	29.2	217	21.4
Ortaokul	198	19.6	241	23.8
Lise	167	16.5	283	28
Üniversite	93	9.2	203	20.1
Ailenin Aylık Geliri	f		%	
Yok	108		10.7	
499 TL'ye kadar	128		12.6	
500-999	170		16.8	
1000-1999	239		23.6	
2000 TL üzeri	334		33	
Öğrenimi Destekleyen Okul Dışı Faktörler	f		%	
Özel Ders	26		2.6	
Dershane	171		16.9	
Okul Kursları	460		45.5	
Aile Desteği	425		42	
	f		%	
Düzenli Harçlık Alıyorum	645		63.7	
Düzenli Harçlık Almıyorum	330		32.6	
Evimizde bilgisayar var	543		53.7	
Evimizde bilgisayar yok	430		42.5	
Kendime ait odam var	499		49.3	
Kendime ait oda yok	493		48.7	

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (STÖ), Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (SÖYÖ), Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ), Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği (SDAÖ), Sınıf İklimi Ölçeği (SİÖ-The Classroom Environment Scale-CES) ve Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği (SOBYÖ) olmak üzere altı farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçeklerden; STÖ, SÖYÖ ve SOBYÖ araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeklerin geliştirilmesinde takip edilen basamaklar Tablo 3.3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3.

Ölçek Geliştirmede Takip Edilen Adımlar

	Ölçek maddelerinin hazırlanması	STÖ, SÖYÖ ve SOBYÖ ile ilgili literatürün taranması Madde yazma (madde havuzu oluşturma)
	-Uzman Görüşü	Madde seçimi öncesi uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliğinin test edilmesi
	-Kapsam Geçerliği	
	-Dil Anlaşılabilirliği	Dil anlaşılabilirliği için Türk Dili uzman görüşüne başvurulması
	Geçerlik, Güvenirlik ve Madde Analizi	Geçerlilik için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)'nin yapılması Güvenirliğin belirlenmesi için iç tutarlılık yönteminin kullanılması Madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının incelenmesi ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarının yapılması

Sınıf İklimi Ölçeği (The Classroom Environment Scale-CES-SİÖ) ise araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçeğin hazırlanmasına yönelik işlemler doğrudan araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklerin hazırlanmasına yönelik işlemlerden kısmen farklılık göstermektedir. Örneğin araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklerde yapı geçerliği için hem AFA ve DFA uygulanmıştır. Bu ölçekte ise hazır bir boyutlandırma söz konusu olduğundan yapı geçerliği kapsamında sadece DFA uygulanmıştır. Yine araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklerde kapsam geçerliği için uzman görüşü alınırken, bu ölçekte dilsel eşdeğerlik için uzman görüşüne başvurulmuştur. Buna göre, SİÖ'nün uyarlanması sürecinde takip edilen işlemler Tablo 3.4.'teki gibi gösterilebilir.

Tablo 3.4.

Ölçek Uyarlamada Takip Edilen Adımlar

Gerekli İzin Alınması	-Fraser ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilip ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınması
-Ölçeğin Türkçeye Çevrilmesi -Çevirileri İnceleme ve Karşılaştırma -Orijinal form ile Türkçe çeviri formunun karşılaştırılması -Dilsel eşdeğerlik	-Ölçeğin 3 İngiliz dil bilimci ve iyi düzeyde İngilizce bilen 2 eğitim bilimi uzmanı olmak üzere toplam 5 kişi tarafından orjinal dil olan İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmesi -Her bir madde için o maddeyi en iyi temsil ettiği düşünülen Türkçe ifadelerin tespit edilmesi -Elde edilen Türkçe form ile İngilizce form arasındaki tutarlığın belirlenmesi için dilsel eşdeğerlik çalışmasının yapılması
Geçerlik Çalışmaları	-Yapı Geçerliği: DFA'nın uygulanması
Güvenirlik Çalışması	-İç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenirlik katsayılarının hesaplanması
Madde Analizi	-Düzeltilmiş madde toplam korelasyonunun hesaplanması ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmesi

Öğrencilerin akademik risk almak düzeylerinin tespitinde, Gezer, İlhan ve Şahin (2014) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ) kullanılırken, sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının tespitinde ise İlhan ve Çetin (2014a) tarafından geliştirilen Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeğinden (SDAÖ) yararlanılmıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler karne notları sosyal bilgiler başarıları olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda, bir önceki döneme ait sosyal bilgiler dersi karne notları akademik başarı puanı olarak alınmıştır.

3.3.1. Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (STÖ)

Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği geliştirilirken, bilişsel duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutlu bir yapı temele alınmıştır. Ölçekte yer alacak maddelerin yazımında Demir ve Akengin (2010), Çaydaş ve Balcıoğulları (2003), Özkal (2000, 2002) ile Uzun (2006) tarafından geliştirilen tutum ölçeklerinden ve ilgili literatürden yararlanılmıştır. Literatürün taranmasının ardından, literatür doğrultusunda belirlenen yapı/yapıları tam olarak yansıtabilecek bir madde havuzu oluşturulmasına geçilmiştir. Ölçek maddelerinin hazırlanması aşamasında sosyal bilgiler eğitimi alanından iki, eğitim programları ve öğretim alanından üç uzman olmak üzere toplam beş uzman ile iki sosyal bilgiler öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler ve ölçek geliştirme sürecinde temele alınan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarından yola çıkılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Literatürdeki tutum

ölçekleri (Demir ve Akengin, 2010; Çaydaş ve Balcıoğulları, 2003; Özkal, 2000; Özkal, 2002; Uzun, 2006) dikkate alınarak, bilişsel boyutu yansıtan beş madde, duyuşsal boyutu yansıtan sekiz madde ve davranışsal boyutu yansıtan yedi madde olmak üzere toplamda 20 maddeden oluşan bir madde havuzu elde edilmiştir. Ölçekte yer alan ifadeler için *Kesinlikle Katılıyorum* (5), *Katılıyorum* (4), *Kararsızım* (3), *Katılmıyorum* (2) ve *Kesinlikle Katılmıyorum* (1) şeklinde beşli likert tipi bir derecelendirme kullanılmasına karar verilmiştir.

Elde edilen madde havuzundaki maddelerin hangilerinin ölçülmesi amaçlanan yapıyı daha doğru ve iyi ölçtüğünün saptanması için iki ölçme değerlendirme uzmanı ve dört sosyal bilgiler eğitimi uzmanı olmak üzere toplam altı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan, taslak ölçeği, ölçek maddelerinin hazırlanması sürecinde temele alınan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarını göz önünde bulundurarak değerlendirmeleri istenmiştir. Kapsam geçerliği ölçülürken, Lawshe (1975) tarafından önerilen yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemle göre, bir maddenin gerekliliği hakkında karar verirken, uzmanlar arasındaki uzlaşma miktarı esas alınmaktadır (Gözen, 2013). Uzmanlar taslak ölçek formunda yer alan her bir maddeyi gerekli, faydalı fakat gereksiz ve gereksiz şeklinde üçlü derecelendirmeye sahip bir puanlama ölçeği ile değerlendirmiştir. Ölçekte yer alacak maddeler belirlenirken, altı uzmandan en az dördünün *gerekli* şeklinde görüş bildirmiş olması ölçütüne bağlı kalınmıştır. Taslak ölçme aracında yer alan 20 madde için gerekli şekilde görüş bildiren uzman sayısının beşten fazla olduğu belirlenmiştir. Uzman görüşlerinin alınmasından sonra, ölçme aracının dil açısından anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla, üç Türk Dili uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların yazım kuralları ve noktalama işaretleri açısından denetlemelerinin ardından, taslak ölçek maddeleri bu doğrultuda yeniden gözden geçirilmiştir. Daha sonra oluşturulan STÖ taslak formunda yer alan maddelerin anlaşılabilirliği ve ölçeğin uygulama süresi hakkında geri bildirim almak için, 17 ortaokul öğrencisi (dokuz kız ve sekiz erkek) üzerinde ön uygulama yapılmıştır. STÖ'yü yanıtlayan öğrencilerle uygulama sonrası görüşülmüş; öğrencilerden ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirliği konusunda geribildirim alınmıştır. Öğrencilere ayrıca, ölçeğin amacını, ölçekteki madde sayısını ve ölçeğin nasıl doldurulması gerektiği ile ilgili ölçeğin başında verilen yönergeye ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğrenci görüşleri, ölçek yönergesinde ve maddelerinde herhangi bir değişikliğe gerek olmadığını

göstermiştir. Ön uygulamanın sonucu öğrenci grubundan toplanan veriler esas uygulama kapsamı dışında tutulmuştur. Bu işlemlerden sonra ölçek geniş bir çalışma grubu üzerinde uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Uygulama yapılmadan önce ilgili kurumlardan gereken izinler alınmıştır. Uygulama sınıf ortamında yapılmıştır. Uygulamaya geçmeden önce araştırma kapsamı doğrultusunda uyulması gereken kurallar öğrencilere hatırlatılmıştır. Öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmıştır. Öğrencilere, toplanan verilerin yalnızca araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacağı, gizlilik ilkesine uyulacağı belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilere araştırmaya katılımında gönüllüğün esas olduğu söylenerek araştırmaya katılan öğrencilerin yalnızca istekli olan öğrencilerden oluşması sağlanmıştır. Öğrencilere, ölçme aracıdaki yönerge okunarak ölçeği nasıl doldurmaları gerektiği ile ilgili bilgi verilmiş, bu uygulamanın bir sınav olmadığı dolayısıyla maddeler hakkında doğru ya da yanlış cevapların bulunmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerden ölçekte verilen ifadelerden kendileri için en uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Bununla birlikte öğrenciler, boş madde bırakılmaması, her bir madde için yalnızca bir seçeneğin işaretlenmesi ve birbirlerine müdahale etmemeleri gerektiği konularında uyarılmıştır. Son olarak, öğrencilere ölçeğe samimi ve doğru yanıtlar vermelerinin geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için son derece önemli olduğu açıklanmıştır.

STÖ araştırma grubuna uygulandıktan sonra, ölçeğin psikometrik özelliklerini ortaya koymak için istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ölçeğin yapı geçerliği için AFA ve DFA uygulanmıştır. AFA gerçekleştirilmeden önce veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığına karar verilmelidir. Verilerin faktör analizine uygun olabilmesi için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerine bakılması ve Barlett testlerinin anlamlılığının test edilmesi gerekir. Büyüköztürk'e (2010) göre, KMO değerinin .60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı olması verilerin faktör analizine uygun olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada, KMO değeri .93 bulunmuş ve Barlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($\chi^2=2681.863$, $sd=190$) belirlenmiştir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Bu tespitin ardından AFA'da temel bileşenler yöntemi ve oblik döndürme sonucunda, toplam varyansın %54.318'ini açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçek boyutlarının birbiri ile ilişkili olması STÖ'de de ölçek faktörleri arasında bir

ilişki olacağını düşündürmüştür. Ölçek faktörlerinin birbiriyle ilişki olacağına yönelik bu öngörü nedeniyle AFA’da oblik döndürme tekniği kullanılmıştır. AFA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.5’te sunulmuştur. Tablo 3.5’teki bulgulara göre, ölçekteki maddelerin tamamının .30 alt sınırının üzerinde bir faktör yüküne sahip olduğu tespit edilmiştir (Akbulut, 2010). AFA sonucunda faktörlerde toplanan maddelerin içerikleri ve kuramsal yapı dikkate alınarak, birinci faktör duyuşsal, ikinci faktör davranışsal ve üçüncü faktör bilişsel olarak adlandırılmıştır. Duyuşsal alt ölçeği 8 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %38.584’ünü açıklamaktadır. Duyuşsal alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yükleri .57 ile .82 arasında değişmektedir. Davranışsal alt ölçeği 7 maddeden oluşmakta ve açıklanan toplam varyansa %8.453’lük bir katkı sağlamaktadır. Davranışsal boyutunda bulunan maddelerin faktör yükleri .54 ile .75 arasında sıralanmaktadır. Bilişsel alt ölçeğinde ise 5 madde yer almakta ve toplam varyansın %7.280’ini açıklamaktadır. Bu alt ölçekteki maddelerin faktör yükleri ise .38 ile .82 arasında değişmektedir.

Tablo 3.5.

STÖ’nün Faktör Yükleri

Madde No	Faktör 1 Duyuşsal	Faktör 2 Davranışsal	Faktör 3 Bilişsel
STÖ1	.733	.293	-.408
STÖ2	.773	-.030	.451
STÖ3	.785	-.070	.423
STÖ4	.743	.201	-.324
STÖ5	.819	-.090	.445
STÖ6	.572	.173	-.326
STÖ7	.789	-.098	.526
STÖ8	.767	.208	-.494
STÖ9	.472	.637	-.099
STÖ10	.444	.726	-.095
STÖ11	.496	.644	.052
STÖ12	.382	.748	-.061
STÖ13	.676	.543	-.038
STÖ14	.419	.670	-.261
STÖ15	.404	.680	-.163
STÖ16	-.516	.020	.515
STÖ17	-.566	-.063	.491
STÖ18	-.247	-.329	.753
STÖ19	-.210	-.092	.819
STÖ20	.259	.414	.379

Doğrulayıcı Faktör Analizi

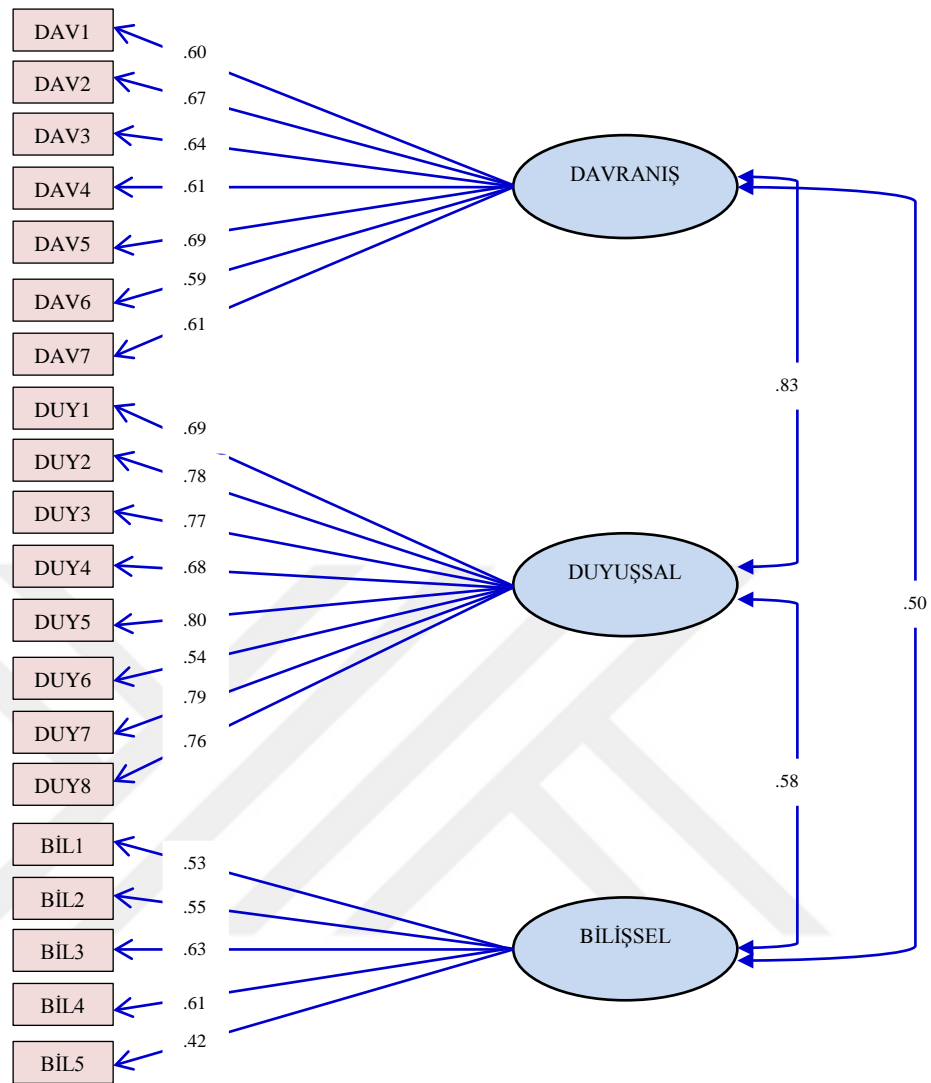
Toplanan verilerin AFA sonucunda elde edilen 20 madde ve üç faktörden oluşan yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını test etmek ve STÖ'nün yapı geçerliliğine ilişkin ek kanıt elde etmek için DFA uygulanmıştır. DFA'da sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada, yapılan DFA için Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), normleştirilmiş uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI), normleştirilmemiş uyum indeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI) görel uyum indeksi (Relative Fit Index, RFI), fazlalık uyum indeksi (Incremental Fit Index, IFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) uyum indeksleri incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünde olduğu gibi uyum indekslerine ilişkin dikkate alınması gereken ölçütler de tartışmalı bir konudur (Wetson ve Gore, 2006). Bununla birlikte genel olarak; GFI, CFI, NFI, TLI ve IFI indeksleri için .90 değeri kabul edilebilir uyuma ve .95 değeri mükemmel uyuma işaret etmektedir (Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006). AGFI için .85 değeri kabul edilebilir uyumu ve .90 değeri mükemmel uyumu ifade etmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). RMSEA için .08 değeri kabul edilebilir uyum ve .05 değeri mükemmel uyum ölçütü olarak alınmaktadır (Brown ve Cudeck, 1993; Byrne ve Campbell, 1999). SRMR için ise .05 değeri mükemmel uyuma ve .10 değeri kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011). PNFI ve PGFI uyum indekslerinin .50'nin üzerinde olması kabul edilebilir uyumu (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006) .95 ve üzerinde olması ise, mükemmel uyumu ifade etmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). STÖ'ye ilişkin esas alınan uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd=2.66$, CFI=.97, NFI=.95, NNFI=.96, IFI=.97, RFI=.94, RMSEA=.070, SRMR=.064, AGFI=.85 PNFI=.83 ve PGFI=.70 olarak bulunmuştur. İncelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir ölçütler ile DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6.

Araştırmada İncelenen Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Değerleri ile DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	.2.66	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.97	Mükemmel Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.95	Mükemmel Uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.96	Mükemmel Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.97	Mükemmel Uyum
RFI	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI \leq .95$	.94	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.70	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.64	Kabul Edilebilir Uyum
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.83	Kabul Edilebilir Uyum
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.70	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 3.6'daki uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri, DFA'dan elde edilen üç faktörlü modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Üç boyutlu modele ilişkin faktör yükleri Şekil 3.1'de sunulmuştur.



Şekil 3.1. STÖ'ye yönelik ölçüm modeli

Şekil 3.1'de görülebileceği gibi, faktör yükleri duyuşsal alt boyutu için .54 ile .80 arasında, davranışsal alt boyutu için .59 ile .69 arasında, bilişsel alt boyutu için .42 ile .63 yer almaktadır. DFA sonucu elde edilen üç faktörlü modele ilişkin t -testi değerleri Tablo 3.7'de sunulmuştur. Tablo 3.7'de yer alan bulgular incelendiğinde, t -testi değerlerinin duyuşsal (DUY) alt ölçeği için 10.67 ile 17.82 arasında, davranışsal (DAV) alt ölçeği için 11.40 ile 14.03 arasında, bilişsel (BİL) alt ölçeği için ise 6.98 ile 11.00 arasında değiştiği görülmektedir. Hesaplanan t değerlerinin 1.96'dan büyük olması .05 düzeyinde; 2.58'den büyük olması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğuna işaret etmektedir (Kline, 2011). Buna göre DFA sonucunda elde edilen t değerlerinin tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. Anlamlı olmayan t değerleri, söz konusu t değerlerine ilişkin maddelerin modelden çıkarılması gerektiğine işaret etmekte

veya araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yetersiz olduğunun göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Byrne, 2010). Dolayısıyla, DFA sonucunda elde edilen *t* değerleri, araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu doğrulamakta ve modelden çıkarılması gereken madde bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3.7.

STÖ için DFA'dan Elde Edilen t-testi Değerleri

Madde No	<i>t</i> -değer	Madde No	<i>t</i> -değer	Madde No	<i>t</i> -değer	Madde No	<i>t</i> -değer
DAV1	11.67*	DAV6	11.40*	DUY4	14.04*	BİL1	9.07*
DAV2	13.35*	DAV7	11.83*	DUY5	17.82*	BİL2	9.44*
DAV3	12.59*	DUY1	14.40*	DUY6	10.67*	BİL3	11.00*
DAV4	11.78*	DUY2	16.95*	DUY7	17.36*	BİL4	10.69*
DAV5	14.03*	DUY3	16.85*	DUY8	16.48*	BİL5	6.98*

**p*<.01

Güvenirlilik

STÖ'nün güvenirliliği, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. 353 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları, ölçeğin geneli için .81, DAV alt ölçeği için .83, DUY alt ölçeği için .90, BİL alt ölçeği için .65 olarak bulunmuştur. Genel olarak güvenirlilik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Tezbaşaran, 1997). Bununla birlikte, madde sayısı az olan (10 ya da daha az) ölçekler için, güvenirlilik katsayısının .60 (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010; şeker ve Gençdoğan, 2006) veya .50'nin üzerindeki güvenirlilik katsayılarının ölçüt olarak alınabileceği ifade edilmektedir (Nunnally, 1978). STÖ'yü oluşturan alt ölçekler için Cronbach Alpha yöntemiyle hesaplanan güvenirlilik katsayılarının tümü bu ölçütü karşılar niteliktedir. Buna göre; DAV, DUY ve BİL alt ölçeklerinin yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Madde Analizi

STÖ'de yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek ve toplam puanı yordama gücünü saptamak amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Ayrıca %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. %27'lik alt üst grup karşılaştırmalarında ise ilişkisiz

örneklem *t* testinden yararlanılmıştır. Madde analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8.

STÖ Madde Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde No	Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfası	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Gruplar	Ortalama	Standart Sapma	t
Davranışsal N=353 Cronbach Alpha=.83 t testi için sd=180 ** p<.01	DAV1	.810	.533	Üst%27 Alt%27	3.89 2.18	.795 1.007	12.75**
	DAV2	.796	.612	Üst%27 Alt%27	4.36 1.79	.823 1.049	18.39**
	DAV3	.803	.573	Üst%27 Alt%27	3.89 1.71	1.005 1.003	14.62*
	DAV4	.800	.590	Üst%27 Alt%27	3.97 1.45	.888 .873	19.29**
	DAV5	.805	.563	Üst%27 Alt%27	4.23 1.73	.944 1.065	16.79**
	DAV6	.805	.558	Üst%27 Alt%27	4.55 2.16	.687 1.293	15.53**
	DAV7	.802	.576	Üst%27 Alt%27	4.62 2.20	.573 1.249	16.78**
Duyuşsal N=353 Cronbach Alpha=.90 t testi için sd=180 ** p<.01	DUY1	.890	.668	Üst%27 Alt%27	2.92 2.42	1.536 1.334	2.37**
	DUY2	.884	.730	Üst%27 Alt%27	3.79 2.42	1.269 1.265	7.31**
	DUY3	.884	.736	Üst%27 Alt%27	3.97 2.76	1.251 1.259	6.50**
	DUY4	.892	.650	Üst%27 Alt%27	3.31 2.79	1.631 1.581	2.17**
	DUY5	.881	.760	Üst%27 Alt%27	3.71 2.45	1.515 1.258	6.12**
	DUY6	.904	.511	Üst%27 Alt%27	3.34 2.31	1.515 1.236	5.04**
	DUY7	.884	.742	Üst%27 Alt%27	2.96 1.95	1.475 1.037	5.35**
	DUY8	.884	.725	Üst%27 Alt%27	2.49 2.03	1.608 1.337	2.11**
Bilişsel N=353 Cronbach Alpha=.65 t testi için sd=186 ** p<.01	BİL1	.616	.386	Üst%27 Alt%27	3.94 1.06	1.251 .246	21.84**
	BİL2	.588	.427	Üst%27 Alt%27	3.55 1.29	1.380 .682	14.27**
	BİL3	.571	.476	Üst%27 Alt%27	2.69 1.11	1.312 .518	10.90**
	BİL4	.562	.510	Üst%27 Alt%27	2.55 1.05	1.275 .226	11.23**
	BİL5	.654	.278	Üst%27 Alt%27	3.97 3.88	1.186 1.382	4.53**

Tablo 3.8'deki bulgular incelendiğinde, %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin DAV alt ölçeği için 12.75 ile 19.29 arasında (sd=180, $p<.01$), DUY alt ölçeği için 2.11. ile 7.31 arasında (sd=180, $p<.01$) ve BİL alt ölçeği için, 4.53 ile 21.84 arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 2.14'e göre ayrıca, madde toplam korelasyonuna ilişkin sonuçlar DAV alt ölçeği için .53 ile .61 arasında, DUY alt ölçeği için .51 ile .76 arasında ve BİL alt ölçeği için ise .28 ile .51 arasında sıralanmaktadır. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında, değeri .30 ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2012; Field, 2009). BİL alt ölçeğinde yer alan beş numaralı madde dışındaki maddelerin tamamı bu ölçütü sağlar niteliktedir. Bununla birlikte, %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucu elde edilen t değerlerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu .30'un altında olan 5 numaralı madde için de anlamlı olduğu görülmektedir. Alt ve üst grup arasındaki farklara ilişkin t değerlerinin anlamlı olması maddenin ayırt ediciliği için bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2012). Buna göre, ölçekte yer alan maddelerin tamamının ayırt edici olduğu söylenebilir.

Ölçek Maddelerinin Puanlanması

STÖ'de 20 madde bulunmaktadır (Ek-1). Ölçekte "Kesinlikle Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde 5'likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek, davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutla bir yapıya sahiptir. DAV boyutunda 7 madde bulunduğundan bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 7'dir. DUY alt ölçeğinde 8 madde bulunduğundan bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8'dir. BİL alt boyutunda 5 madde yer aldığından bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 25 en düşük puan ise 5'tir. STÖ'nün birinci düzey DFA'da yeterli uyum indeksleri vermesi; ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar üzerinden işlem yapılabileceği gibi ölçekten sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma ilişkin toplam bir puan da elde edilebileceğine işaret etmektedir. STÖ'nün alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden alınan puanların yükselmesi, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.2. Sosyal Bilgiler Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (SÖYÖ)

SÖYÖ'nün geliştirilmesi sürecinde, Tezbaşaran (1997) tarafından önerilen adımlar takip edilmiştir. Buna göre ilk olarak öğrenme yaklaşımlarının işe vuruk tanımı yapılmıştır. Bu doğrultuda, öğrenme yaklaşımlarının kuramsal tanımından yola çıkılarak, ne tür gözlenebilir/ölçülebilir etkileri uyaracağı belirlenmeye çalışılmıştır. SÖYÖ'nün geliştirilmesi sürecinde, öğrenme yaklaşımlarına ilişkin DÖ yaklaşımı ve YÖ yaklaşımı (Batı, Tetik ve Gürpınar, 2010; Çolak ve Fer, 2007; Kember ve Leung, 1998; Magno, 2013; Marton ve Saljo, 1976a, 1976b; Önder ve Beşoluk, 2010) boyutları temele alınmıştır. SÖYÖ'de yer alacak maddelerin yazımında, literatürdeki genel öğrenme yaklaşımları ölçeklerinden yararlanılmıştır. Literatürün taranmasının ardından, literatür doğrultusunda belirlenen yapı/yapıları tam olarak yansıtabilecek bir madde havuzu oluşturulmasına geçilmiştir. Ölçek maddelerinin hazırlanması aşamasında sosyal bilgiler eğitimi alanından iki, eğitim programları ve öğretim alanından üç uzman olmak üzere toplam beş uzman ile iki sosyal bilgiler öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler ve ölçek geliştirme sürecinde temele alınan YÖ ve DÖ yaklaşımı boyutlarından yola çıkılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Literatürdeki öğrenme yaklaşımları ölçekleri (Batı vd., 2010; Çolak ve Fer, 2007; Kember ve Leung, 1998; Önder ve Beşoluk, 2010) dikkate alınarak, sosyal bilgiler öğrenirken DÖ yaklaşımını yansıtan 11 madde ve sosyal bilgiler öğrenirken YÖ yaklaşımını yansıtan 13 madde olmak üzere toplamda 24 maddeden oluşan bir madde havuzu elde edilmiştir. Ölçekte yer alan ifadeler için Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde beşli likert tipi bir derecelendirme kullanılmasına karar verilmiştir.

Elde edilen madde havuzundaki maddelerden hangilerinin ölçülmesi amaçlanan yapıyı daha doğru ve iyi ölçtüğünün saptanması için iki ölçme değerlendirme uzmanı ve dört sosyal bilgiler eğitimi uzmanı olmak üzere toplam altı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan, taslak ölçeği, ölçek maddelerinin hazırlanması sürecinde temele alınan YÖ ve DÖ yaklaşımı boyutlarını göz önünde bulundurarak değerlendirmeleri istenmiştir. Kapsam geçerliği ölçülürken, Lawshe (1975) tarafından önerilen yöntem kullanılmıştır. Bu yönetime göre, bir maddenin gerekliliği hakkında karar verirken, uzmanlar arasındaki uzlaşma miktarı esas alınmaktadır (Gözen, 2013). Uzmanlar taslak

ölçek formunda yer alan her bir maddeyi gerekli, faydalı fakat gereksiz ve gereksiz şeklinde üçlü derecelendirmeye sahip bir puanlama ölçeği ile değerlendirmiştir. Ölçekte yer alacak maddeler belirlenirken, altı uzmandan en az dördünün *gerekli* şeklinde görüş bildirmiş olması ölçütüne bağlı kalınmıştır. Taslak ölçme aracında yer alan 24 madde için gerekli şeklinde görüş bildiren uzman sayısının beşten fazla olduğu belirlenmiştir. Uzman görüşlerinin alınmasından sonra, ölçme aracının dil açısından anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla, üç Türk Dili uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların yazım kuralları ve noktalama işaretleri açısından denetlemelerinin ardından, taslak ölçek maddeleri bu doğrultuda yeniden gözden geçirilmiştir. Daha sonra oluşturulan SÖYÖ taslak formunda yer alan maddelerin anlaşılabilirliği ve ölçeğin uygulama süresi hakkında geri bildirim almak için, dokuz ortaokul öğrencisi (dört kız ve beş erkek) üzerinde ön uygulama yapılmıştır. SÖYÖ'yü yanıtlayan öğrencilerle uygulama sonrası görüşülmüş; öğrencilerden ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirliği konusunda geribildirim alınmıştır. Öğrencilere ayrıca, ölçeğin amacını, ölçekteki madde sayısını ve ölçeğin nasıl doldurulması gerektiği ile ilgili ölçeğin başında verilen yönergeye ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğrenci görüşleri, ölçek yönergesinde ve maddelerinde herhangi bir değişikliğe gerek olmadığını göstermiştir. Ön uygulamanın sonucu öğrenci grubundan toplanan veriler esas uygulama kapsamı dışında tutulmuştur. Bu işlemlerden sonra ölçek geniş bir çalışma grubu üzerinde uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Uygulama yapılmadan önce ilgili kurumlardan gereken izinler alınmıştır. Uygulama sınıf ortamında yapılmıştır. Uygulamaya geçmeden önce araştırma kapsamı doğrultusunda uyulması gereken kurallar öğrencilere hatırlatılmıştır. Öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmıştır. Öğrencilere, toplanan verilerin yalnızca araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacağı, gizlilik ilkesine uyulacağı belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilere araştırmaya katılımında gönüllüğün esas olduğu söylenerek araştırmaya katılan öğrencilerin yalnızca istekli olan öğrencilerden oluşması sağlanmıştır. Öğrencilere, ölçme aracındaki yönerge okunarak ölçeği nasıl doldurmaları gerektiği ile ilgili bilgi verilmiş, bu uygulamanın bir sınav olmadığı dolayısıyla maddeler hakkında doğru ya da yanlış cevapların bulunmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerden ölçekte verilen ifadelerden kendileri için en uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Bununla birlikte öğrenciler, boş madde bırakılmaması, her bir madde için yalnızca bir seçeneğin işaretlenmesi ve birbirlerine müdahale etmemeleri

gerektiği konularında uyarılmıştır. Son olarak, öğrencilere ölçeğe samimi ve doğru yanıtlar vermelerinin geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için son derece önemli olduğu açıklanmıştır.

SÖYÖ araştırma grubuna uygulandıktan sonra, ölçeğin psikometrik özelliklerini ortaya koymak için istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak ölçeğin yapı geçerliği incelenmiş, bu amaçla AFA ve DFA uygulanmıştır. AFA gerçekleştirilmeden önce veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığının incelenmesi gerekir. Verilerin faktör analizine uygun olabilmesi için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin incelenmesi ve Barlett testlerinin anlamlılığının test edilmesi gerekir. Büyüköztürk'e (2010) göre, KMO değerinin .60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı olması verilerin faktör analizine uygun olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmada, KMO değeri .90 bulunmuş ve Barlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($\chi^2=2511.045$, $sd=276$) belirlenmiştir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Bu tespitin ardından AFA'da temel bileşenler yöntemi ve oblik döndürme sonucunda, toplam varyansın %39.43'ünü açıklayan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Genel öğrenme yaklaşımları ölçekleri (Batı, Tetik ve Gürpınar, 2010; Önder ve Beşoluk, 2010) matematik öğrenme yaklaşımı ölçeğinde (İlhan, Çetin ve Kılıç, 2013), ölçek boyutlarının birbiri ile ilişkili olması SÖYÖ'de de ölçek faktörleri arasında bir ilişki olacağını düşündürmüştür. Ölçek faktörlerinin birbiriyle ilişki olacağına yönelik bu öngörü nedeniyle AFA'da oblik döndürme tekniği kullanılmıştır. AFA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.9'da sunulmuştur.

Tablo 3.9.

SÖYÖ AFA Analiz Sonuçları

Madde No	Faktör 1	Faktör 2
SÖYÖ1	-.177	.593
SÖYÖ2	-.349	.615
SÖYÖ3	.088	.351
SÖYÖ4	-.109	.569
SÖYÖ5	-.335	.655
SÖYÖ6	-.428	.671
SÖYÖ7	-.389	.538
SÖYÖ8	.001	.415
SÖYÖ9	-.363	.677
SÖYÖ10	-.256	.611
SÖYÖ11	-.219	.489
SÖYÖ12	.611	-.314
SÖYÖ13	.575	-.318
SÖYÖ14	.591	-.433
SÖYÖ15	.412	-.316
SÖYÖ16	.367	-.106
SÖYÖ17	.680	-.265
SÖYÖ18	.489	-.175
SÖYÖ19	.648	-.307
SÖYÖ20	.705	-.215
SÖYÖ21	.763	-.195
SÖYÖ22	.788	-.111
SÖYÖ23	.748	-.072
SÖYÖ24	.776	-.053

AFA sonuçları incelendiğinde, ölçme aracında faktör yükü. 30'dan düşük maddenin olmadığı görülmektedir. AFA'da faktör yüklerinin en az .30 olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Seçer, 2013). Buna göre, ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmasına ihtiyaç olmadığı belirlenmiştir. Faktörlerde toplanan maddelerin içerikleri ve kuramsal yapı dikkate alınarak birinci faktör DÖ ikinci faktör YÖ olarak adlandırılmıştır. DÖ alt ölçeği 13 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %28.75'sini açıklamaktadır. Bu alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri. 37 ile .78 arasında değişmektedir. YÖ alt ölçeği 11 maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçek açıklanan toplam varyansa %10.68'lik bir katkı sağlamaktadır. Bu alt ölçekte yer alan maddelerin faktörü yükleri .35 ile .68 arasında sıralanmaktadır.

AFA sonucunda elde edilen 24 madde ve iki faktörden oluşan yapının yeterli uyum indeksleri verip vermediğini belirlemek ve SÖYÖ'nün yapı geçerliğine ilişkin ek kanıt elde etmek için DFA uygulanmıştır. DFA'da sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada, yapılan DFA için Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), karşılaştırmalı uyum indeksi

(Comparative Fit Index, CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI) görel uyum indeksi (Relative Fit Index, RFI), fazlalık uyum indeksi (Incremental Fit Index, IFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) uyum indeksleri incelenmiştir. Yapılan DFA’da, elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve minimum χ^2 değerinin ($\chi^2=669.25$, $N=361$, $p=.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise, $GFI=.85$, $AGFI=.82$, $CFI=.93$, $NFI=.90$, $NNFI=.93$, $IFI=.93$, $RMSEA=.076$, $SRMR=.072$, $PNFI=.82$, $PGFI=.71$, olarak bulunmuştur. Sınanan modelin yeterliğini ortaya koymak amacıyla incelenen uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve mükemmel uyum değerleri ile DFA’dan elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 3.10’da gösterilmiştir.

Tablo 3.10.

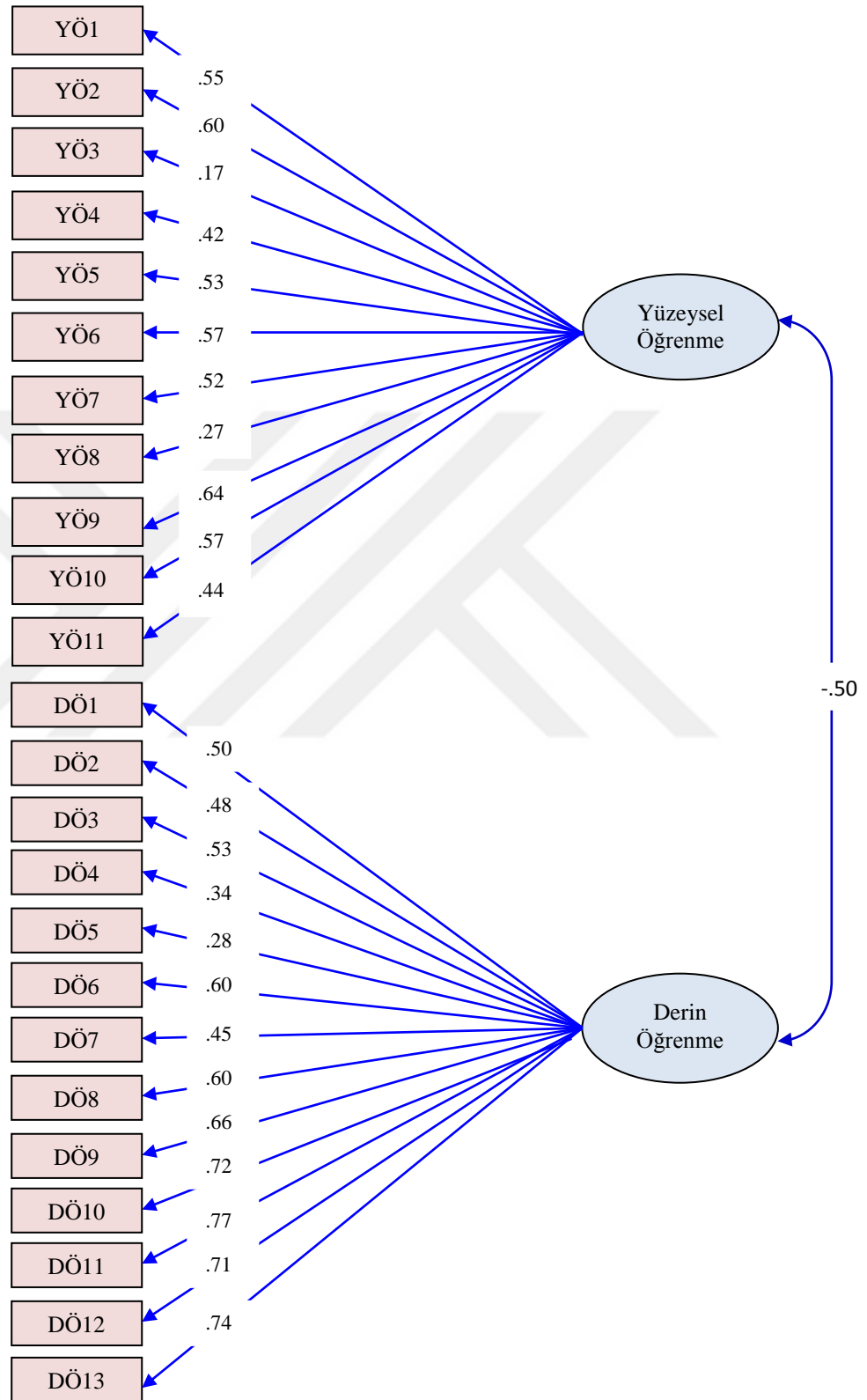
Araştırmada İncelenen Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Değerleri ile DFA’dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	DFA’dan Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
¹ χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	.3.08	Kabul Edilebilir Uyum
² CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir Uyum
² NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.90	Kabul Edilebilir Uyum
² NNFI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir Uyum
² IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir Uyum
² RFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.90	Kabul Edilebilir Uyum
³ RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.076	Kabul Edilebilir Uyum
³ SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.072	Kabul Edilebilir Uyum
⁴ PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.82	Kabul Edilebilir Uyum
⁴ PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.71	Kabul Edilebilir Uyum

¹(Kline, 2011), ²(Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006), ³(Hu ve Bentler, 1999), ⁴(Meyers, Gamst ve Guarino, 2006)

Tablo 3.10’daki uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri, DFA’dan elde edilen iki faktörlü modelin uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Şekil 3.2’de görülmektedir. Şekil 3.2’de görülebileceği gibi, faktör yükleri

YÖ yaklaşımı alt boyutu için .17 ile .64 arasında ve DÖ yaklaşımı alt boyutu için ise .28 ile .77 arasında değişmektedir.



Şekil 3.2. SÖYÖ'ye İlişkin Ölçüm Modeli

DFA sonucu elde edilen iki faktörlü modele ilişkin *t*-testi değerleri Tablo 3.11’de sunulmuştur. Tablo 3.11’de yer alan bulgular incelendiğinde, *t*-testi değerlerinin YÖ yaklaşımı alt ölçeği için 2.00 ile 13.22 arasında, DÖ yaklaşımı alt ölçeği için 5.17 ile 15.74 arasında değiştiği görülmektedir. Hesaplanan *t* değerlerinin 1.96’dan büyük olması .05 düzeyinde; 2.58’den büyük olması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğuna işaret etmektedir (Kline, 2011). Buna göre DFA sonucunda elde edilen *t* değerlerinin tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. Anlamlı olmayan *t* değerleri, söz konusu *t* değerlerine ilişkin maddelerin modelden çıkarılması gerektiğine işaret etmekte veya araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yetersiz olduğunun göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Byrne, 2010). Dolayısıyla, DFA sonucunda elde edilen *t* değerleri, araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu doğrulamakta ve modelden çıkarılması gereken madde bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3.11.

SÖYÖ’ye İlişkin DFA’dan Elde Edilen t-testi Değerleri

Madde No	<i>t</i> -değeri	Madde No	<i>t</i> -değeri	Madde No	<i>t</i> -değeri	Madde No	<i>t</i> -değeri
DÖ1	9.57*	DÖ7	8.61*	DÖ13	15.74*	YÖ6	13.22*
DÖ2	9.26*	DÖ8	12.07*	YÖ1	10.26*	YÖ7	9.72*
DÖ3	10.25*	DÖ9	13.45*	YÖ2	11.46*	YÖ8	4.78**
DÖ4	6.20*	DÖ10	15.20*	YÖ3	2.00**	YÖ9	12.40*
DÖ5	5.17*	DÖ11	15.69*	YÖ4	7.55*	YÖ10	10.59*
DÖ6	11.85*	DÖ12	14.80*	YÖ5	12.21*	YÖ11	7.93*

p*<.01 *p*<.05

Güvenirlilik

SÖYÖ’nün güvenirliliği, iç tutarlılık ve test tekrar test yöntemleri ile hesaplanmıştır. Araştırmada 361 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, DÖ alt ölçeği için .87, YÖ alt ölçeği için .79 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, madde sayısı az olan (10 ya da daha az) ölçekler için, güvenirlilik katsayısının .60 ve üzerinde olması ölçeğin güvenirliliği için yeterli görülmektedir

(Sipahi vd., 2010; Şeker ve Gençdoğan, 2006). Güvenirlik katsayısına ilişkin bu ölçütlere göre, SÖYÖ'nün DÖ ve YÖ alt ölçekleri için iç tutarlılık katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı söylenebilir. DÖ ve YÖ alt ölçekleri için hesaplanan test tekrar test güvenirlilik katsayıları sırasıyla .68 ve .67 olarak elde edilmiştir. Bu değerlerin .70 ölçütüne oldukça yakın olduğu dikkate alındığında test tekrar test güvenirlilik katsayılarının da kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı söylenebilir.

SÖYÖ'de yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek ve toplam puanı yordama gücünü saptamak amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmış ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonun hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. %27'lik alt üst grup karşılaştırmalarında ise ilişkisiz örneklem *t* testinden yararlanılmıştır. Madde analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.12'de sunulmuştur.

Tablo 3.12.

SÖYÖ Madde Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde No	Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfası	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Gruplar	Ortalama	Standart Sapma	t
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı N=361 Cronbach Alpha=.79 t testi için sd=189 ** p<.01	YÖ1	.769	.467	Üst _{%27} Alt _{%27}	3.45 1.36	1.256 .876	13.30**
	YÖ2	.766	.494	Üst _{%27} Alt _{%27}	3.09 1,13	1.332 .448	13.42**
	YÖ3	.795	.228	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.06 2.77	1.121 1.716	6.22**
	YÖ4	.770	.452	Üst _{%27} Alt _{%27}	3.71 1.54	1.138 .965	14.17**
	YÖ5	.762	.525	Üst _{%27} Alt _{%27}	3.61 1.20	1.211 .589	17.40**
	YÖ6	.758	.585	Üst _{%27} Alt _{%27}	3.18 1.10	1.295 .366	15.00**
	YÖ7	.769	.465	Üst _{%27} Alt _{%27}	3.53 1.48	1.256 .888	12.94**
	YÖ8	.789	.301	Üst _{%27} Alt _{%27}	3.51 1.56	1.465 .1.172	10.16**
	YÖ9	.760	.540	Üst _{%27} Alt _{%27}	3.66 1.34	1.300 .868	14.41**
	YÖ10	.767	.481	Üst _{%27} Alt _{%27}	3.59 1.55	1.337 1.017	11.82**
	YÖ11	.778	.380	Üst _{%27} Alt _{%27}	3.09 1.42	1.404 .864	9.75**

Tablo 3.12 (Devamı)

Derin Öğrenme Yaklaşımı N=361 Cronbach Alpha=.87 t testi için sd=191 **p<.001	DÖ1	.855	.548	Üst _{%27}	4.54	.475	12.14**
				Alt _{%27}	2.51	1.436	
	DÖ2	.857	.532	Üst _{%27}	4.52	.810	14.33*
				Alt _{%27}	2.16	1.387	
	DÖ3	.857	.523	Üst _{%27}	4.81	.424	13.26**
				Alt _{%27}	3.00	1.244	
	DÖ4	.865	.394	Üst _{%27}	4.45	.950	10.10*
				Alt _{%27}	2.69	1.406	
	DÖ5	.869	.332	Üst _{%27}	4.20	1.190	7.58**
				Alt _{%27}	2.82	1.311	
	DÖ6	.853	.594	Üst _{%27}	4.69	.585	13.97**
				Alt _{%27}	2.61	1.331	
	DÖ7	.863	.420	Üst _{%27}	4.55	.819	9.69**
			Alt _{%27}	2.98	1.360		
DÖ8	.854	.568	Üst _{%27}	4.73	.552	13.06**	
			Alt _{%27}	2.88	1.267		
DÖ9	.854	.562	Üst _{%27}	4.69	.744	12.58**	
			Alt _{%27}	2.56	1.420		
DÖ10	.848	.674	Üst _{%27}	4.84	.393	16.52**	
			Alt _{%27}	2.64	1.249		
DÖ11	.850	.657	Üst _{%27}	4.81	.466	12.80**	
			Alt _{%27}	3.00	1.306		
DÖ12	.853	.602	Üst _{%27}	4.77	.571	10.67**	
			Alt _{%27}	3.20	1.327		
DÖ13	.851	.643	Üst _{%27}	4.88	.332	11.36**	
			Alt _{%27}	3.14	1.463		

Tablo 3.12'deki bulgular incelendiğinde, %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin *t* değerlerinin YÖ yaklaşımı alt ölçeği için 6.22 ile 15.00 arasında (*sd*=189, *p*<.001), DÖ yaklaşımı alt ölçeği için ise 7.58 ile 16.52 (*sd*=191, *p*<.001) arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 2.17'ye göre ayrıca, madde toplam korelasyonuna ilişkin sonuçlar, YÖ yaklaşımı alt ölçeği için .23 ile .58 arasında, DÖ yaklaşımı alt ölçeği için ise .33 ile .67 arasında sıralanmaktadır. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında, değeri .30 ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2012; Field, 2009). YÖ yaklaşımı alt ölçeğinde yer alan 3 numaralı madde dışındaki maddelerin tamamı bu ölçütü sağlar niteliktedir. Bununla birlikte, %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucu elde edilen *t* değerlerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu .30'un altında olan 3 numaralı madde için de anlamlı olduğu görülmektedir. Alt ve üst grup arasındaki farklara ilişkin *t* değerlerinin anlamlı olması

maddenin ayırt ediciliği için bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2012). Buna göre, ölçekte yer alan maddelerin tamamının ayırt edici olduğu söylenebilir.

SÖYÖ'nün Puanlanması

SÖYÖ'de 24 madde bulunmaktadır (Ek-2). Ölçekte “*Kesinlikle Katılıyorum* (5) → *Kesinlikle Katılmıyorum* (1) şeklinde 5’likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek, YÖ yaklaşımı ve DÖ yaklaşımı olmak üzere iki boyutla bir yapıya sahiptir. YÖ yaklaşımı alt boyutunda, 11 madde bulunduğundan bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 55, en düşük puan ise 11’dir. Bu alt boyutta yer alan maddelerin tamamı YÖ yaklaşımını destekleyen olumlu maddeler olup tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. DÖ yaklaşımı alt boyutunda 13 madde yer aldığından bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 65, en düşük puan ise 13’tür. Bu boyuttaki maddelerin tamamı derin öğrenmeyi destekleyen olumlu maddelerdir. Dolayısıyla DÖ yaklaşımı boyutunda da tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. SÖYÖ'nün alt boyutlarından alınan puanların yükselmesi öğrencilerin, sosyal bilgiler dersini öğrenirken ilgili boyutu tercih etme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. SÖYÖ'den toplam bir puan elde edilememekte; yalnızca alt ölçeklerden elde edilen puanlar üzerinden işlem yapılmaktadır.

3.3.3. Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (SOARAÖ)

SOARAÖ, Gezer, İlhan ve Şahin (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Akademik Risk Almaya Yaklaşma (ARAY) ve Akademik Risk Almaktan Kaçınma (ARAK) olmak üzere iki boyutlu bir yapıya sahiptir. Toplamda 21 maddeden oluşan ölçeğin ARAY boyutunda 16 madde yer alırken, ARAK boyutunda ise 5 madde bulunmaktadır (Ek-3). Ölçekte 5’li likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için DFA uygulanmıştır. DFA sonucunda uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri, ölçeğe ilişkin iki faktörlü modelin uyumlu olduğunu göstermiştir. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayıları iç tutarlılık yöntemi ile hesaplanmıştır. hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, ARAY alt ölçeği için .81, ARAK alt ölçeği için .68 ve ölçeğin geneli için .78 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada SOARAÖ için elde edilen güvenilirlik katsayıları ise; ARAY alt ölçeği için .79, ARAK alt ölçeği için .64’tür. Genel olarak güvenilirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin

güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Domino ve Domino, 2006; Fraenkel, Wallend ve Hyun, 2012; Leech, Barlett ve Morgan, 2005; Pallant, 2005; Tezbaşaran, 1997; Urbina, 2004). Bununla birlikte, madde sayısı az olan (10 ya da daha az) ölçekler için, güvenirlik katsayısının .60 ve üzerinde olması ölçeğin güvenirliği için yeterli görülmektedir (Sipahi, vd., 2010; Şeker ve Gençdoğan, 2006). Güvenirlik katsayısına ilişkin bu ölçütlere göre hesaplanan güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı ifade edilebilir.

3.3.4. Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği (SDAÖ)

SDAÖ, İlhan ve Çetin (2014a) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Öğrenme Odaklı Değerlendirme Atmosferi (ÖODA) ve Performans Odaklı değerlendirme Atmosferi (PODA) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 5'li likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için AFA ve DFA yapılmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın %31.52'sini açıklayan ve 18 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır (Ek-4). AFA'da ulaşılan sonuçların doğrulanması ve ölçüm modelinin sınaması amacıyla yapılan DFA'dan elde edilen bulgular, uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığını göstermiştir. Bu ölçüm sonuçları ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığına kanıt olarak kabul edilmiştir. Ölçeğe ilişkin güvenirlik, Cronbach Alfa, bileşik güvenirlik ve test tekrar test yöntemleriyle incelenmiştir. Hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları hem ÖODA hem de PODA alt ölçeğinden elde edilen ölçümler için .73 şeklinde bulunmuştur. Ölçümlerin bileşik güvenirlik katsayıları; ÖODA alt ölçeği için .75; PODA için ise .76 olarak saptanmıştır. Test-tekrar test güvenirlik katsayılarının ise, her iki alt ölçekten elde edilen ölçümler için .93 olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Pallant, 2005; Tezbaşaran, 1997). Bu araştırmada bu ölçek için elde edilen güvenirlik katsayıları ise ÖODA için .77; PODA için ise .73 olarak bulunmuştur. Buna göre bu ölçek için ulaşılan güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

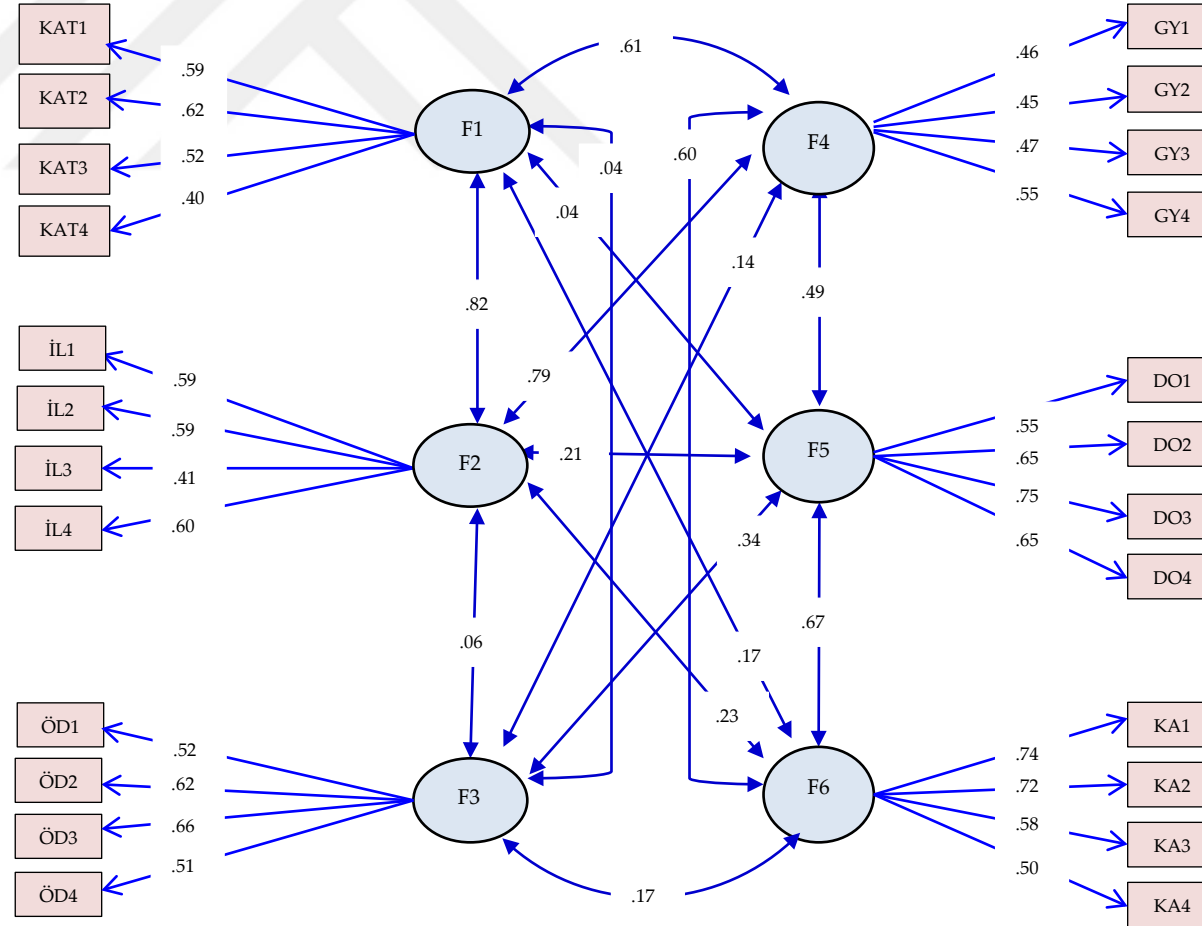
3.3.5. Sınıf İklimi Ölçeği (SİÖ-Classroom Environment Scale-CES)

Sınıf İklimi Ölçeği ilk olarak Moos (1974) tarafından geliştirilmiş; Trickett ve Moos (1973, 1974) tarafından çeşitli çalışmalarda kullanılmıştır. SİÖ, öğretmenlerin veya öğrencilerin ideal ve var olan sınıf çevresine ilişkin algılarını belirlenmesine yöneliktir (Fisher ve Fraser, 1983a, 1983b). Ölçeğin uygulanmasına ilişkin olarak, bu farklı formların olmasına rağmen, SİÖ'nün uygulanmasına ilişkin yayımlanan kılavuzda yalnızca öğrenciler açısından var olan sınıf çevresine ilişkin verilere yer verilmiştir. Dokuz boyuttan oluşan alt ölçekler, üç grupta toplanmıştır. Bunlar, ilişkiler, kişisel gelişim ve sistemin onarılması ve değişimi gruplarıdır. Her alt boyutunda 10 madde olan ölçek toplam 90 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğe ilişkin alt boyutlar; katılım, ilişki, öğretmen desteği, görev yönelimi, rekabet, düzen ve organizasyon, kuralların netliği, öğretmen kontrolü ve yenilik olmak üzere toplam dokuz boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 90 madde yer almakta ve her boyutu temsil eden on madde bulunmaktadır. Ölçek maddeleri doğru/yanlış şeklinde cevaplanması gereken yapıdadır. Ölçek maddelerinin Alpha güvenirlik katsayısı, .60 ile .90 arasında değişmektedir (Fraser ve Fisher, 1981, 1983). Ölçeğin kısa formu ise Fraser tarafından oluşturulmuştur. Fraser (1983) sınıf iklimi ile ilgili en çok kullanılan ölçeklerden bazılarını tanıtmak ve bu ölçeklerin geçerlik ve güvenirlikleri ile ilgili verileri bir araya getirmek amacıyla yaptığı çalışmada SİÖ'nün kısa formuna da yer vermiştir. Fraser'in yaptığı bu çalışmada SİÖ, altı boyuttan ve her boyutu temsil eden dört madde olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Boyutlar, katılım (KAT), ilişki (İL), öğretmen desteği (ÖD), görev yönelimi (GY), düzen-organizasyon (DO) ve kuralların açıklığı (KA) şeklindedir. Ölçekte yer alan 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 22 ve 23. maddeler tersten puanlanan maddelerdir. Ölçekteki boyutlar için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri, KAT boyutunda .65, İL boyutunda .64, ÖD boyutunda .78, GY boyutunda .59, DO boyutunda .74 ve KA boyutunda .66 olarak hesaplanmıştır. SİÖ'nün kısa formunun Türkçeye uyarlanması amacıyla yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri aşağıda detaylı bir şekilde verilmiştir.

SİÖ'nün Türkçe formunun faktör yapısının incelenmesi amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere kullanılan uyum indeksleri sonucunda orijinal formdaki maddelerle birebir uyum gösteren altı boyutlu

bir yapının Türk örnekleminde doğrulandığını göstermiştir. Elde edilen boyutlar orijinal ölçek formdaki gibi, Katılım, İlişki, Öğretmen Desteği, Görev Yönelimi, Düzen-Organizasyon ve Kuralların Açıklığı olarak adlandırılmıştır. Birinci düzey DFA'dan elde edilen altı boyutlu modele ilişkin faktör yükleri Şekil 3.3'te gösterilmiştir. Şekil 3.3'te görülebileceği gibi "KAT" alt boyutu için faktör yükleri .40 ile .62 arasında, "İL" alt boyutu için .41 ile .60, "ÖD" alt boyutu için .51 ile .66, "GY" alt boyutu için .45 ile .55, "DO" alt boyutu için .55 ile .75 ve "KA" alt boyutu için .50 ile .74 arasında değişmektedir.





Şekil 3.3. SIÖ'ye ilişkin ölçüm modeli

SİÖ'ye ilişkin birinci düzey DFA sonucunda elde edilen t değerleri Tablo 3.13'te sunulmuştur. Tablo 3.13'teki bulgulara göre, SİÖ'de yer alan maddelere ilişkin t değerlerinin 5.20 ile 13.27 arasında değiştiği saptanmıştır. Hesaplanan t değerlerinin 1.96'dan büyük olması .05 düzeyinde; 2.58'den büyük olması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011). Buna göre, birinci düzey DFA'da elde edilen tüm t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Anlamlı olmayan t değerleri, söz konusu t değerlerine ilişkin maddelerin modelden çıkarılması gerektiğine işaret etmekte veya araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yetersiz olduğunun göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Byrne, 2010). Dolayısıyla, birinci düzey DFA sonucunda elde edilen t değerleri, araştırma grubundaki katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu doğrulamakta ve modelden çıkarılması gereken madde bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3.13.

SİÖ için Birinci Düzey DFA'dan Elde Edilen t-testi Değerleri

Madde No	t -değeri	Madde No	t -değeri	Madde No	t -değeri	Madde No	t -değeri
KAT1	10.65*	İL3	12.08*	GY1	8.11*	DO3	13.27*
KAT2	10.64*	İL4	11.02*	GY2	7.27*	DO4	11.38*
KAT3	10.60*	ÖD1	9.22*	GY3	13.05*	KA1	8.09*
KAT4	12.40*	ÖD2	9.31*	GY4	8.54*	KA2	5.20*
İL1	11.71*	ÖD3	10.78*	DO1	10.61*	KA3	9.66*
İL2	12.97*	ÖD4	11.18*	DO2	7.85*	KA4	11.96*

* $p < .01$

Araştırmada incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri ile birinci düzey DFA'dan elde edilen uyum indeksleri Tablo 3.14'te sunulmuştur. Birinci düzey DFA'dan elde edilen uyum indeksleri; SİÖ'nün Türkçe formunun yapı geçerliğinin sağlandığına işaret etmektedir.

Tablo 3.14.

Uyum Ölçütleri ve DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
¹ χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	.266	Kabul Edilebilir Uyum
² NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.90	Kabul Edilebilir Uyum
² CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.94	Kabul Edilebilir Uyum
² NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir Uyum
² IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.94	Kabul Edilebilir Uyum
³ RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.66	Kabul Edilebilir Uyum
³ SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.63	Kabul Edilebilir Uyum
⁴ PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.78	Kabul Edilebilir Uyum
⁴ PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.69	Kabul Edilebilir Uyum

¹(Kline, 2011), ²(Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006), ³(Hu ve Bentler, 1999), ⁴(Meyers, Gamst ve Guarino, 2006)

Güvenirlilik

SİÖ'nün güvenirliliği, iç tutarlılık yöntemi ile hesaplanmıştır. Ölçek için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, KAT alt ölçeği için .67, İL alt ölçeği için .73, ÖD için .64, GY için .55, DO için .66 ve KA alt ölçeği için .58 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik katsayısının .70 ve üzerinde olması ölçeğin güvenirliliği için yeterli görülmektedir (Sipahi, vd., 2010; Şeker ve Gençdoğan, 2006). Ancak madde sayısı az olan ölçekler için, .50'nin üzerindeki güvenirlilik katsayılarının da ölçüt olarak kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Nunnally, 1978). Güvenirlilik katsayısına ilişkin bu ölçülere göre, SİÖ'nün tüm alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı söylenebilir.

Madde Analizi

SİÖ'de yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek ve toplam puanı yordama gücünü saptamak amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmış ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonun hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. %27'lik alt üst grup karşılaştırmalarında ise ilişkisiz örneklem *t* testinden yararlanılmıştır. Madde analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.15'te sunulmuştur.

Tablo 3.15.

Sınıf İklimi Ölçeği için Madde Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde No	Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfası	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Gruplar	Ortalama	Standart Sapma	t
Katılım N=364 Cronbach Alpha=.67 t testi için sd=196 **p<.01	KAT1	.625	.415	Üst%27 Alt%27	4.33 2.22	.728 1.130	15.62**
	KAT2	.567	.503	Üst%27 Alt%27	3.90 1.73	.851 .843	18.04**
	KAT3	.611	.440	Üst%27 Alt%27	3.79 1.41	1.013 .769	18.57**
	KAT4	.605	.448	Üst%27 Alt%27	3.98 2.17	.808 .948	14.44**
İlişki N=364 Cronbach Alpha=.73 t testi için sd=196 **p<.01	İL1	.661	.524	Üst%27 Alt%27	4.63 2.52	.527 1.248	15.50**
	İL2	.666	.514	Üst%27 Alt%27	4.66 2.19	.609 1.104	19.46**
	İL3	.631	.574	Üst%27 Alt%27	4.61 2.37	.568 1.183	16.92**
	İL4	.701	.453	Üst%27 Alt%27	4.33 2.12	.714 1.003	17.88**
Öğretmen Desteği N=364 Cronbach Alpha=.64 t testi için sd=196 **p<.01	ÖD1	.601	.386	Üst%27 Alt%27	4.30 2.21	.863 1.072	15.12**
	ÖD2	.558	.447	Üst%27 Alt%27	4.10 2.23	.814 1.096	13.62**
	ÖD3	.556	.450	Üst%27 Alt%27	4.21 2.17	.746 .959	16.71**
	ÖD4	.582	.411	Üst%27 Alt%27	4.61 2.55	.682 1.214	14.72**
Görev Yönelimi N=364 Cronbach Alpha=.55 t testi için sd=196 **p<.01	GY1	.451	.366	Üst%27 Alt%27	4.56 2.54	.673 1.232	14.32**
	GY2	.520	.280	Üst%27 Alt%27	4.36 2.98	.662 1.030	11.25**
	GY3	.394	.426	Üst%27 Alt%27	4.32 2.03	.726 .952	19.05**
	GY4	.525	.273	Üst%27 Alt%27	3.65 2.34	.873 .991	9.82**
Düzen ve Organizasyon N=364 Cronbach Alpha=.66 t testi için sd=196 **p<.01	DO1	.623	.399	Üst%27 Alt%27	4.15 2.01	.952 1.005	15.39**
	DO2	.597	.437	Üst%27 Alt%27	3.51 1.40	1.044 .781	16.03**
	DO3	.614	.412	Üst%27 Alt%27	4.23 2.14	.867 .958	16.09**
	DO4	.536	.522	Üst%27 Alt%27	3.96 1.37	.957 .564	23.15**
Kuralların Açıklığı N=364 Cronbach Alpha=.58 t testi için sd=196 **p<.01	KA1	.540	.317	Üst%27 Alt%27	4.14 2.21	.769 1.100	14.30**
	KA2	.591	.244	Üst%27 Alt%27	4.36 2.83	.788 1.116	11.18**
	KA3	.444	.435	Üst%27 Alt%27	4.53 2.73	.644 1.086	14.16**
	KA4	.428	.450	Üst%27 Alt%27	4.66 2.74	.538 1.217	14.35**

Tablo 3.15'teki bulgular incelendiğinde, %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin KAT alt ölçeği için 14.44 ile 18.57 arasında ($sd=196, p<.01$), İL alt ölçeği için 15.50 ile 19.46 ($sd=196, p<.01$) arasında, ÖD alt ölçeği için 13.62 ile 16.71 ($sd=196, p<.01$) arasında, GY alt ölçeği için 9.82 ile 19.05 ($sd=196, p<.01$) arasında, DO alt ölçeği için 15.39 ile 23.15 ($sd=196, p<.01$) arasında ve KA alt ölçeği için 11.18 ile 14.35 ($sd=196, p<.01$) arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 3.15'e göre ayrıca, madde toplam korelasyonuna ilişkin sonuçlar, KAT alt ölçeği için .41 ile .50 arasında, İL alt ölçeği için .45 ile .57 arasında, ÖD alt ölçeği için .39 ile .45 arasında, GY alt ölçeği için .27 ile .43 arasında, DO alt ölçeği için .40 ile .52 arasında ve KA alt ölçeği için .24 ile .45 arasında sıralanmaktadır. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında, değeri .30 ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2012; Field, 2009). GY alt ölçeğinde yer alan 2 ve 4 numaralı maddeler ile KA alt ölçeğinde yer alan 2 numaralı madde dışındaki maddelerin tamamı bu ölçütü sağlar niteliktedir. Bununla birlikte, %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucu elde edilen t değerlerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu .30'un altında olan bu üç madde için de anlamlı olduğu görülmektedir. Alt ve üst grup arasındaki farklara ilişkin t değerlerinin anlamlı olması maddenin ayırt ediciliği için bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2012). Buna göre, ölçekte yer alan maddelerin tamamının ayırt edici olduğu söylenebilir.

Sınıf İklimi Ölçeği'nin Puanlanması

SIÖ'de 24 madde bulunmaktadır (Ek-5). Ölçekte *Kesinlikle Katılıyorum* (5), *Katılıyorum* (4), *Kararsızım* (3), *Katılmıyorum* (2) ve *Kesinlikle Katılmıyorum* (1) şeklinde 5'likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek, katılım, ilişki, öğretmen desteği, görev yönelimi, düzen-organizasyon ve kuralların açıklığı olmak üzere altı boyutla bir yapıya sahiptir. Her boyutta toplam dört madde olduğundan her bir boyut için alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan ise 4'tür. SIÖ'nün alt boyutlarından alınan puanların yükselmesi öğrencilerin, sınıf iklimine yönelik pozitif algılarının yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. SIÖ'den toplam bir puan elde edilememekte; yalnızca alt ölçeklerden elde edilen puanlar üzerinden işlem yapılmaktadır.

3.3.6. Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği (SOBYÖ)

SOBYÖ geliştirilirken Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) tarafından geliştirilen 3*2 başarı yönelimleri modeli referans alınmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, 3*2 modeli tanım bileşeninde yer alan görev temelli yeterliklerini kazanılmasına odaklanan *mutlak yaklaşma* yönelimi, görev temelli yeterliklerden kaçınmaya odaklanan *mutlak kaçınma* yönelimi, içsel temelli hedeflerin kazanımına ilişkin (öncekinden daha iyisini yapma) *içsel yaklaşma* yönelimi, içsel temelli hedeflerden kaçınmaya odaklanan (öncekinden daha kötüsünü yapmaktan kaçınma) *içsel kaçınma* yönelimi, diğer temelli yeterliklerin kazanımına yönelik (diğerlerinden daha iyisini yapma) *bağıl yaklaşma* yönelimi ve diğer temelli yetersizliklere odaklanan (diğerlerinden daha kötüsünü yapmaktan kaçınma) *bağıl kaçınma* yönelimi olmak üzere üç boyut temel alınmıştır. Literatürün taranmasının ardından, literatür doğrultusunda belirlenen yapı/yapıları tam olarak yansıtabilecek bir madde havuzu oluşturulmasına geçilmiştir. Ölçek maddelerinin hazırlanması aşamasında söz konusu boyutlardan hareketle SOBYÖ maddelerinin yazımında, literatürdeki başarı yönelimleri ölçeklerinden (Akın, 2006; Akın ve Çetin, 2007; Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011; İlhan ve Çetin, 2014c) yararlanılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak; Elliot Murayama ve Pekrun, (2011) tarafından geliştirilen ölçekteki bazı maddeler kültürel ve dilsel farklılıklardan dolayı kısmen değiştirilerek Türkçe'ye çevrilmiş ve SOBYÖ'nün madde havuzuna dâhil edilmiştir. Örneğin; Elliot Murayama ve Pekrun, (2011) tarafından geliştirilen ölçekteki "To out perform other students on the exams in this class." maddesi, Türkçe'ye çevrilirken kısmen değiştirilmiş ve "Sosyal bilgiler dersinde sınıf arkadaşlarımdan daha iyi performans göstermeye çalışırım." biçiminde ifade edilmiştir. Ölçek maddelerinin hazırlanması aşamasında bir ölçme değerlendirme uzmanı ve iki eğitim programları ve öğretimi alanında çalışan uzman olmak üzere toplam üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri, taslak ölçme formundaki maddelerin ifade ediliş şekilleri ile ilgili herhangi bir değişiklik önerisinin olmadığını göstermiştir. Uzmanlardan alınan görüşler ve ölçek geliştirme sürecinde temele alınan boyutlardan yola çıkılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ayrıca uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda "Sosyal bilgiler dersine çalışmanın temel nedenlerinden biri sınıf arkadaşlarımdan başarılı bir öğrenci olduğumu düşünmesini sağlamaktır.", "Sosyal bilgiler dersinde başarılı olmamı sağlayacak fırsatlara önem veririm.", "Öğrendiğim sosyal bilgiler dersi konularını

zamanla unutmaya düşüncesi beni endişelendirir.”, “Sosyal bilgiler dersinde öğrenmem gereken konuların tümünü öğrenemeyeceğimden korkarım.” maddeleri ölçme aracına eklenmiş ve madde havuzu ölçek geliştirme sürecinde temele alınan mutlak yaklaşma (MY), mutlak kaçınma (MK), içsel yaklaşma (İY), içsel kaçınma (İK), bağıl yaklaşma (BY) ve bağıl kaçınma (BK) boyutlarından yola çıkılarak oluşturulmuştur. MY boyutunu oluşturan 5, MK boyutunu oluşturan 5 madde, İY boyutunu oluşturan 7 madde, İK boyutunu oluşturan 6 madde, BY boyutunu oluşturan 7 madde ve BK boyutunu oluşturan 7 madde yazılarak toplamda 37 maddeden oluşan bir madde havuzu elde edilmiştir. Ölçekte yer alan ifadeler için *Kesinlikle Katılıyorum* (5), *Katılıyorum* (4), *Kararsızım* (3), *Katılmıyorum* (2) ve *Kesinlikle Katılmıyorum* (1) şeklinde beşli Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Daha sonra elde edilen madde havuzundaki maddelerden hangilerinin ölçülmesi amaçlanan yapıyı daha doğru ve iyi ölçtüğünün saptanması için iki ölçme değerlendirme uzmanı ve dört sosyal bilgiler eğitimi uzmanı olmak üzere toplam altı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan, taslak ölçeği, ölçek maddelerinin hazırlanması sürecinde temele alınan mutlak, içsel ve diğer yaklaşma/kaçınma boyutlarını göz önünde bulundurarak değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar taslak ölçek formunda yer alan her bir maddeyi gerekli, faydalı fakat gereksiz ve gereksiz şeklinde üçlü derecelendirmeye sahip bir puanlama ölçeği ile değerlendirmiştir. Ölçekte yer alacak maddeler belirlenirken, altı uzmandan en az dördünün *gerekli* şeklinde görüş bildirmiş olması ölçütüne bağlı kalınmıştır. Taslak ölçme aracında yer alan 37 madde için gerekli şekilde görüş bildiren uzman sayısının beşten fazla olduğu belirlenmiştir. Uzman görüşlerinin alınmasından sonra, ölçme aracının dil açısından anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla, üç Türk Dili uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların yazım kuralları ve noktalama işaretleri açısından denetlemelerinin ardından, taslak ölçek maddeleri bu doğrultuda yeniden gözden geçirilmiştir. Ardından SOBYÖ’de yer alan maddelerin anlaşılabilirliği ve ölçeğin uygulama süresi hakkında geri bildirim almak için, 13 ortaokul öğrencisi (6 kız ve 7 erkek) üzerinde ön uygulama gerçekleştirilmiştir. SOBYÖ’yü cevaplandıran öğrencilerle uygulamanın ardından görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde, öğrencilerin ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirliğine dair fikirleri alınmıştır. Öğrencilere ayrıca, ölçeğin amacını, ölçekteki madde sayısını ve ölçeğin nasıl doldurulması gerektiğini belirtmek üzere ölçeğin başında sunulan yönerge hakkındaki düşünceleri sorulmuştur.

Öğrencilerden alınan görüşler, ölçek için hazırlanan yönergede ve ölçek maddelerinde herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığını göstermiştir.

Ön uygulamanın yapıldığı öğrenci grubundan elde edilen veriler asıl uygulamaya dâhil edilmemiştir. Ölçek araştırma grubuna uygulandıktan sonra, ölçümlerin psikometrik özelliklerini ortaya koymak için istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, ölçümlerden yapılan yorumların yapı geçerliği için AFA uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olabilmesi için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin incelenmesi ve Barlett testlerinin anlamlılığının test edilmesi gerekir. Büyüköztürk'e (2010) göre, KMO değerinin .60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı olması verilerin faktör analizine uygun olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada, KMO değeri .80 bulunmuş ve Barlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($\chi^2=2353.489$, $sd=406$) belirlenmiştir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Bu tespitin ardından AFA'da temel bileşenler faktörleştirme tekniği ve direct oblimin döndürme tekniği kullanılmıştır. AFA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.16'da sunulmuştur.

Tablo 3.16.

SOBYÖ AFA İlk Analiz Sonuçları

Madde No	MK	BK	BY	İK	İY	MY
SOBYÖ1	.289	-.002	-0.70	-.049	-.663	.249
SOBYÖ2	-.095	.082	.185	.064	-.092	.625
SOBYÖ3	.185	-.196	.126	.168	-.659	.218
SOBYÖ4	.238	-0.26	.015	-.007	-.707	.076
SOBYÖ5	.251	-.057	-.028	.186	-.577	.035
SOBYÖ6	.176	.088	.102	-.021	-.485	.238
SOBYÖ7	.366	-.154	-.076	.128	-.576	.268
SOBYÖ8	.148	-.055	-.041	.319	-.187	.314
SOBYÖ9	.469	.125	-.049	-.018	-.535	.038
SOBYÖ10	.460	-.038	-.050	.202	-.568	.164
SOBYÖ11	.609	.045	.055	.101	-.237	.115
SOBYÖ12	.714	.098	.021	.078	-.335	.143
SOBYÖ13	.676	.090	.158	.128	-.225	.093
SOBYÖ14	.070	.075	.633	-.010	-.122	.074
SOBYÖ15	.085	.063	.601	.031	-.029	.188
SOBYÖ16	-.033	-.048	.266	.033	.523	.179
SOBYÖ17	.282	.158	.642	.110	-.014	-.080
SOBYÖ18	-.001	.168	.721	-.081	.051	-.068
SOBYÖ19	-.146	.210	.670	.037	.152	.111
SOBYÖ20	.438	-.036	-.066	.049	-.339	.519
SOBYÖ21	.284	.296	.035	.186	-.056	.599
SOBYÖ22	.371	.388	.072	.267	-.122	.342
SOBYÖ23	.095	.288	.287	-.203	-.104	.138
SOBYÖ24	.444	.171	.089	.238	-.409	.259
SOBYÖ25	.466	.467	.183	-.179	-.211	.139
SOBYÖ26	-.042	.695	.181	.206	.075	.264
SOBYÖ27	.037	.731	.125	.123	-.007	.038
SOBYÖ28	.176	.703	.255	.219	-.025	.076
SOBYÖ29	.171	.610	.353	.212	.059	.095
SOBYÖ30	-.280	.282	.532	.110	.174	.265
SOBYÖ31	.110	.341	.641	.173	-.032	.075
SOBYÖ32	.268	-.004	.094	.572	-.035	.239
SOBYÖ33	.158	.402	.131	.628	-.126	.270
SOBYÖ34	.103	.424	.176	.611	-.044	.160
SOBYÖ35	-.153	.590	.166	.468	-.047	.011
SOBYÖ36	.186	.372	.216	.044	-.485	.000
SOBYÖ37	.010	.317	.071	.663	-.087	-.109

AFA sonuçları yorumlanırken, herhangi bir maddenin ölçekte kalabilmesi için kuramsal olarak yer alması beklenen boyuttaki faktör yükünün .30'un üzerinde olması kuralına bağlı kalınmıştır (Büyüköztürk, 2010; Costello ve Osborne, 2005; Martin ve Newell, 2004; Schriesheim ve Eisenbach, 1995). AFA'nın ilk sonuçlarına göre; madde 2, madde 8, madde 13, madde 16, madde 23, madde 36'nın kuramsal olarak yer alması gereken boyutta yeterli faktör yüküne sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle,

sıralanan altı madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Bu altı maddenin çıkarılmasından sonra ikinci bir AFA uygulanmıştır. Uygulama sonucunda AFA'da madde 30 ve 31'in kuramsal olarak desteklenmediği başka bir faktöre kaydığı, kuramsal olarak yer alması gereken ilgili boyutta yeterli faktör yüküne sahip olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla madde 30 ve madde 31'de ölçme aracından çıkarılmıştır. Madde 30 ve madde 31' in ölçekten çıkarılmasından sonra toplam varyansın %50.82'sini açıklayan ve kuramsal temel ile örtüşen 6 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Faktörler, maddelerin içerikleri ve ilgili literatür dikkate alınarak isimlendirilmiştir. Bu doğrultuda birinci faktör içsel yaklaşma (İY), ikinci faktör mutlak yaklaşma (MY), üçüncü faktör bağıl yaklaşma (BY), dördüncü faktör mutlak kaçınma (MK), beşinci faktör bağıl kaçınma (BK) ve altıncı faktör içsel kaçınma (İK) olarak adlandırılmıştır. İY alt ölçeği 6 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %4.57'sini açıklamaktadır. Bu alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .48 ile .72 arasında değişmektedir. MY alt ölçeği ise 4 madde içermekte ve açıklanan toplam varyansa %3.65'lik bir katkı sunmaktadır. Bu alt ölçekteki maddelerin faktör yükleri ise .37 ile .77 arasında değişmektedir. BY alt ölçeği 5 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %7.58'ini açıklamaktadır. Bu alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .65 ile .72 arasında değişmektedir. MK alt ölçeği 4 madde içermekte ve açıklanan toplam varyansa %17.05'lik bir katkı sunmaktadır. Bu alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri ise .34 ile .66 arasında değişmektedir. BK alt ölçeği 5 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %12.99'unu açıklamaktadır. Bu ölçekteki maddelerin faktör yükleri .54 ile .78 arasında sıralanmaktadır. İK alt ölçeği 5 madde içermekte ve açıklanan toplam varyansa %4.96'lik bir katkı sunmaktadır. Bu alt ölçekteki maddelerin faktör yükleri ise .44 ile .73 arasında değişmektedir. SOBYÖ'nün faktör yüklerine ilişkin bulgular Tablo 3.17'de gösterilmiştir.

Tablo 3.17.

SOBYÖ'den Çıkarılan Maddelerin Ardından Tekrarlanan AFA Sonuçları

Madde No	MK	BK	BY	İK	İY	MY
SOBYÖ1	.098	.107	-.091	-.064	.718	.237
SOBYÖ2	.202	-.131	.145	.054	.718	.078
SOBYÖ3	.066	.020	.033	-.038	.711	.313
SOBYÖ4	.145	-.056	-.038	.098	.594	.185
SOBYÖ5	-.118	.127	.076	.065	.477	.435
SOBYÖ6	.535	.013	-.032	-.089	.635	.096
SOBYÖ7	.204	.244	-0.15	-.105	.539	.430
SOBYÖ8	.293	.034	-.019	.064	.595	.373
SOBYÖ9	.254	.047	.109	.036	.239	.745
SOBYÖ10	.205	.165	.049	.031	.354	.774
SOBYÖ11	-.075	.065	.653	.052	.108	.158
SOBYÖ12	.116	.069	.662	.033	-.004	.205
SOBYÖ13	.067	.262	.661	.056	.099	.081
SOBYÖ14	-.099	.214	.723	-.031	-.012	-.063
SOBYÖ15	.060	.087	.669	.188	-.216	-.157
SOBYÖ16	.665	-.019	-.052	-.044	.306	.284
SOBYÖ17	.552	.308	.033	.210	.059	.291
SOBYÖ18	.342	.342	.051	.371	.109	.353
SOBYÖ19	.518	.129	.120	.155	.351	.386
SOBYÖ20	.325	.537	.186	-.157	.188	.363
SOBYÖ21	.057	.604	.105	.445	-.156	.130
SOBYÖ22	-.040	.728	.053	.295	-.034	.072
SOBYÖ23	.072	.785	.228	.286	.028	.120
SOBYÖ24	.124	.689	.325	.264	-.035	.016
SOBYÖ25	.447	-.013	.073	.441	.116	.029
SOBYÖ26	.435	.351	.080	.649	.111	.048
SOBYÖ27	.207	.370	.107	.676	.063	.044
SOBYÖ28	-.063	.409	.119	.695	-.078	.098
SOBYÖ29	-.006	.178	.051	.732	.036	.101

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Toplanan verilerin AFA sonucunda elde edilen 29 madde ve altı faktörden oluşan yapıyı doğrulayıp doğrulamadığının test edilmesi amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA'da sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. SOBYÖ'ye ilişkin esas alınan uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd=1.53$, CFI=.91, NNFI=.90, IFI=.91, RMSEA=.58, SRMR=.68, PNFI=.76 ve PGFI=.72 olarak bulunmuştur. İncelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir ölçütler ile DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 3.18'de gösterilmiştir.

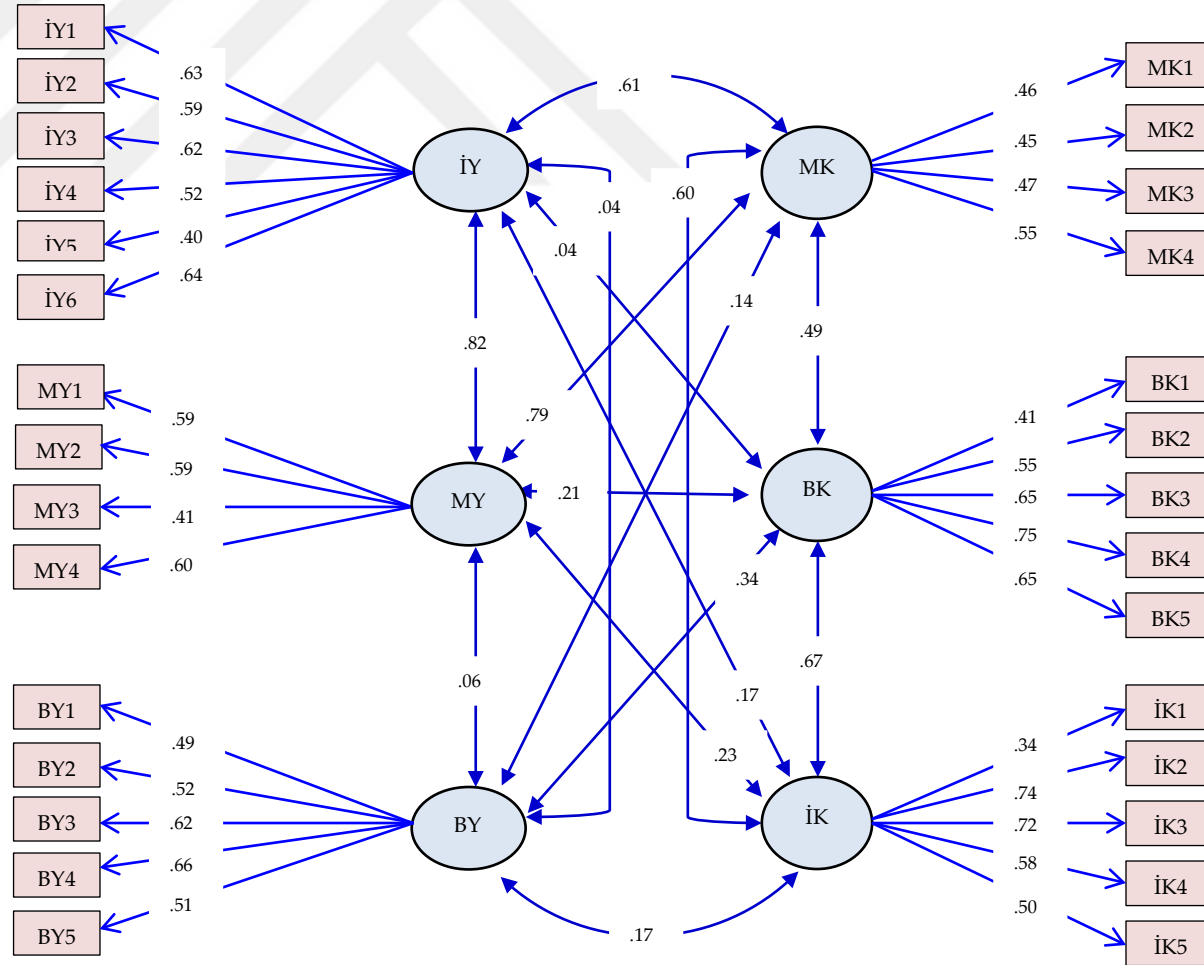
Tablo 3.18.

SOBYÖ için Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri ile DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
¹ χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	.1.53	Mükemmel Uyum
² CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.91	Kabul Edilebilir Uyum
² NNFI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$	.90	Kabul Edilebilir Uyum
² IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.91	Kabul Edilebilir Uyum
³ RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.58	Kabul Edilebilir Uyum
³ SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.68	Kabul Edilebilir Uyum
⁴ PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.76	Kabul Edilebilir Uyum
⁴ PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.72	Kabul Edilebilir Uyum

¹(Kline, 2011), ²(Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006), ³(Hu ve Bentler, 1999), ⁴(Meyers, Gamst ve Guarino, 2006)

Tablo 3.18'deki uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri, DFA'dan elde edilen altı faktörlü modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Altı boyutlu modele ilişkin faktör yükleri Şekil 3.4'te sunulmuştur. Şekil 3.4'te görülebileceği gibi, faktör yükleri İY alt boyutu için .40 ile .64 arasında, MY alt boyutu için .41 ile .60 arasında, BY alt boyutu için .49 ile .66 arasında, MK alt boyutu için .45 ile .55 arasında, BK alt boyutu için .41 ile .75 arasında ve İK alt boyutu için .34 ile .74 arasında yer almaktadır.



Şekil 3.4. SOBYÖ'ye ilişkin ölçüm modeli

DFA sonucu elde edilen altı faktörlü modele ilişkin *t*-testi değerleri Tablo 3.19'da sunulmuştur. Tablo 3.19'da yer alan bulgular incelendiğinde, *t*-testi değerlerinin İY alt ölçeği için 7.20 ile 12.12 arasında, MY alt ölçeği için 7.28 ile 11.16 arasında, BY alt ölçeği için 8.44 ile 11.73 arasında, MK alt ölçeği için 7.77 ile 9.75 arasında, BK alt ölçeği için 7.37 ile 14.95 arasında ve İK alt ölçeği için 6.12 ile 14.82 arasında değiştiği görülmektedir. Hesaplanan *t* değerlerinin 1.96'dan büyük olması .05 düzeyinde; 2.58'den büyük olması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğuna işaret etmektedir (Kline, 2011). Buna göre DFA sonucunda elde edilen *t* değerlerinin tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu ifade edilebilir. Anlamlı olmayan *t* değerleri, söz konusu *t* değerlerine ilişkin maddelerin modelden çıkarılması gerektiğine işaret etmekte veya araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yetersiz olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Byrne, 2010). Dolayısıyla, DFA sonucunda elde edilen *t* değerleri, araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu doğrulamakta ve modelden çıkarılması gereken madde bulunmadığına işaret etmektedir.

Tablo 3.19.

SOBYÖ için DFA'dan Elde Edilen t-testi Değerleri

Madde No	t-değeri	Madde No	t-değeri	Madde No	t-değeri	Madde No	t-değeri
İY1	12.12*	MY3	7.28*	MK2	7.77*	İK1	6.12*
İY2	11.28*	MY4	11.16*	MK3	8.22*	İK2	14.82*
İY3	11.88*	BY1	8.44*	MK4	9.75*	İK3	14.32*
İY4	9.65*	BY2	9.12*	BK1	7.37*	İK4	11.05*
İY5	7.20*	BY3	11.02*	BK2	10.26*	İK5	9.23*
İY6	12.42*	BY4	11.73*	BK3	12.54*		
MY1	10.82*	BY5	8.90*	BK4	14.95*		
MY2	10.93*	MK1	8.04*	BK5	12.53*		

* $p < .01$

Güvenirlilik

SOBYÖ'nün güvenirliliği, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. 374 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları, İY alt ölçeği için .73, MY alt ölçeği için .63, BY alt ölçeği için .71, MK alt ölçeği için .55, BK alt ölçeği için .73, İK alt ölçeği için ise .70 olarak bulunmuştur. Genel olarak güvenirlilik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin

güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Tezbaşaran, 1997). Bununla birlikte, madde sayısı az olan (10 ya da daha az) ölçekler için, güvenirlik katsayısının .60 (Sipahi, vd., 2010; Şeker ve Gençdoğan, 2006) veya .50'nin üzerindeki güvenirlik katsayılarının ölçüt olarak alınabileceği ifade edilmektedir (Nunnally, 1978). SOBYÖ'yü oluşturan alt ölçekler için Cronbach Alpha yöntemleriyle hesaplanan güvenirlik katsayılarının tümü bu ölçütü karşılar niteliktedir. Buna göre; İY, MY, BY, MK, BK ve İK alt ölçeklerinin yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Madde Analizi

SOBYÖ'de yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek ve toplam puanı yordama gücünü saptamak amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Ayrıca %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. %27'lik alt üst grup karşılaştırmalarında ise ilişkisiz örneklem *t* testinden yararlanılmıştır. Madde analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.20'de sunulmuştur.

Tablo 3.20.

SOBYÖ Madde Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde No	Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfası	DMTK	Gruplar	Ortalama	Standart Sapma	t
İçsel Yaklaşma N=374 Cronbach Alpha=.73 t testi için sd=166 **p<.001	İY1	.666	.546	Üst%27 Alt%27	4.94 3.50	.242 .991	13.05**
	İY2	.678	.507	Üst%27 Alt%27	4.95 3.48	.218 1.065	12.44**
	İY3	.655	.566	Üst%27 Alt%27	4.90 2.97	.300 .958	17.92**
	İY4	.704	.413	Üst%27 Alt%27	4.94 3.87	.242 1.027	9.35**
	İY5	.745	.324	Üst%27 Alt%27	4.74 3.04	.443 1.304	11.35**
	İY6	.687	.482	Üst%27 Alt%27	4.95 3.60	.218 .898	13.48**
Mutlak Yaklaşma N=374 Cronbach Alpha=.63 t testi için sd=230 **p<.001	MY1	.577	.386	Üst%27 Alt%27	5.00 3.93	.000 .941	11.44**
	MY2	.566	.403	Üst%27 Alt%27	5.00 4.08	.000 .904	10.35*
	MY3	.602	.362	Üst%27 Alt%27	5.00 3.53	.000 1.046	14.22**
	MY4	.486	.500	Üst%27 Alt%27	5.00 3.76	.000 1.073	11.62*
Bağlı Yaklaşma N=374 Cronbach Alpha=.71 t testi için sd=192 **p<.001	BY1	.673	.446	Üst%27 Alt%27	4.53 2.15	.747 1.342	15.30**
	BY2	.668	.457	Üst%27 Alt%27	4.53 2.00	.944 1.231	16.04**
	BY3	.658	.485	Üst%27 Alt%27	4.78 2.41	.508 1.429	15.49**
	BY4	.640	.526	Üst%27 Alt%27	4.40 1.76	.858 .970	20.24**
	BY5	.679	.432	Üst%27 Alt%27	4.47 1.88	.962 1.100	17.68**
Mutlak Kaçınma N=374 Cronbach Alpha=.55 t testi için sd=223 **p<.001	MK1	.463	.348	Üst%27 Alt%27	5.00 3.59	.000 1.275	11.83**
	MK2	.458	.352	Üst%27 Alt%27	5.00 3.54	.000 1.434	10.84*
	MK3	.531	.269	Üst%27 Alt%27	5.00 3.45	.000 1.464	11.25**
	MK4	.447	.365	Üst%27 Alt%27	5.00 3.48	.000 1.358	11.93*
Bağlı Kaçınma N=374 Cronbach Alpha=.73 t testi için sd=206 **p<.001	BK1	.735	.337	Üst%27 Alt%27	4.79 3.59	.448 1.520	7.36**
	BK2	.708	.436	Üst%27 Alt%27	4.80 2.36	.459 1.546	14.57*
	BK3	.666	.538	Üst%27 Alt%27	4.85 1.86	.407 1.151	23.96**
	BK4	.625	.635	Üst%27 Alt%27	4.88 2.11	.353 1.181	21.82*
	BK5	.672	.526	Üst%27 Alt%27	4.89 2.63	.316 1.437	14.97*
İçsel Kaçınma N=374 Cronbach Alpha=.70 t testi için sd=197 **p<.001	İK1	.733	.269	Üst%27 Alt%27	4.65 2.37	.696 1.664	12.22**
	İK2	.608	.553	Üst%27 Alt%27	4.70 2.38	.499 1.298	16.06*
	İK3	.608	.554	Üst%27 Alt%27	4.77 2.44	.442 1.340	15.76**
	İK4	.641	.464	Üst%27 Alt%27	4.77 2.10	.504 1.225	19.24*
	İK5	.637	.472	Üst%27 Alt%27	4.74 2.34	.518 1.416	15.33*

Tablo 3.20'deki bulgular incelendiğinde, %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin İY yaklaşımı alt ölçeği için 9.35 ile 17.92 arasında ($sd=166$, $p<.01$), MY yaklaşımı alt ölçeği için 10.35 ile 14.22 arasında ($sd=230$, $p<.01$), BY alt ölçeği için 15.30 ile 20.24 arasında ($sd=192$, $p<.01$), MK alt ölçeği için 10.84 ile 11.93 arasında ($sd=223$, $p<.01$), BK alt ölçeği için 7.36 ile 23.96 arasında ($sd=206$, $p<.01$) ve İK alt ölçeği için ise 12.22 ile 19.24 arasında ($sd=197$, $p<.01$) değiştiği görülmektedir. Tablo 3.20'ye göre ayrıca, madde toplam korelasyonuna ilişkin sonuçlar İY alt ölçeği için .32 ile .56 arasında, MY alt ölçeği için .36 ile .50 arasında, BY alt ölçeği için .43 ile .52 arasında, MK alt ölçeği için .26 ile .36 arasında, BK alt ölçeği için .33 ile .63 arasında ve İK alt ölçeği için ise .26 ile .55 arasında sıralanmaktadır. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında, değeri .30 ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2012; Field, 2009). MK alt ölçeğinde yer alan üç numaralı madde ile İK alt ölçeğinde yer alan bir nolu madde dışındaki maddelerin tamamı bu ölçütü sağlar niteliktedir. Bununla birlikte, %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucu elde edilen t değerlerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu .30'un altında olan bu maddeler için anlamlı olduğu görülmektedir. Alt ve üst grup arasındaki farklara ilişkin t değerlerinin anlamlı olması maddenin ayırt ediciliği için bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2012). Buna göre, ölçekte yer alan maddelerin tamamının ayırt edici olduğu söylenebilir.

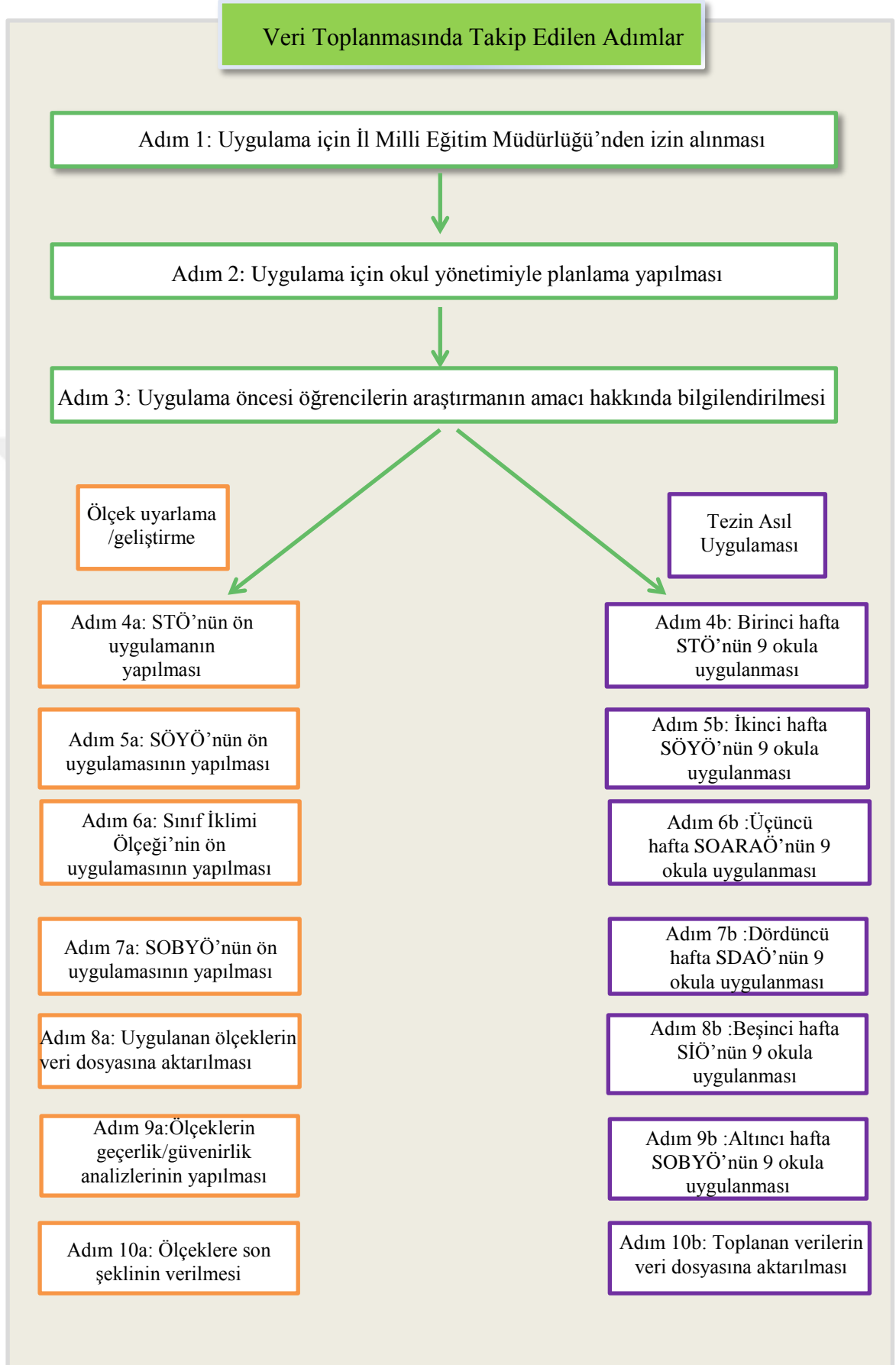
SOBYÖ'nün Puanlanması

SOBYÖ'de 29 madde bulunmaktadır (Ek-6). Ölçekte “*Kesinlikle Katılıyorum* (5) → *Kesinlikle Katılmıyorum* (1) şeklinde 5'likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek, İY, MY, BY, MK, BK ve İK olmak üzere altı boyutla bir yapıya sahiptir. SOBYÖ'den toplam bir puan elde edilememekte; yalnızca alt ölçeklerden elde edilen puanlar üzerinden işlem yapılmaktadır.

3.4. İşlem

Araştırmanın verileri 2014-2015 öğretim yılı Bahar Dönemi'nde Diyarbakır il merkezindeki ilçelerden toplanmıştır. Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda (6., 7., ve 8. sınıflar) öğrenim gören 1012 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada yer alan ölçeklerin uygulanabilmesi için Diyarbakır İl Milli Eğitim

Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek-7). Ayrıca araştırmada yer alan ölçeklerin uygulanması süresinde okul yönetiminden de gereken izin alınmıştır. Uygulamalar okul yönetimi ile kararlaştırılıp, araştırmacı ve okul yönetimince yapılan planlama doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ölçekler sınıf ortamında öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sırasında, araştırmacının sınıfta bulunmasına özen gösterilmiştir. Veri toplama araçları uygulanmadan önce katılımcılar, araştırmacının amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Yine uygulamadan önce araştırmaya katılmanın zorunlu olmadığı belirtilerek araştırma grubunun yalnızca gönüllü katılımcılardan oluşturulması sağlanmıştır. Bununla birlikte, uygulama öncesinde öğrencilere verilerin yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağı ifade edilmiştir. Ayrıca, ölçeği içtenlikle yanıtlamalarının geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için son derece önemli olduğu araştırmacı tarafından katılımcılara hatırlatılmıştır. Veri toplama süreci iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda ölçek geliştirme/uyarlama çalışmaları kapsamında veri toplama süreci yer almaktadır. İkinci kısmını ise tezin asıl uygulaması kapsamında veri toplama süreci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinin birinci bölümü kapsamında ölçek uyarlama/geliştirme çalışmalarına hizmet edecek veriler toplanmıştır. İkinci bölümde ise geliştirilen/uyarlanan ölçeklerin tezin amacı doğrultusunda uygulanması yer almaktadır. Tezin asıl uygulaması kapsamında yer alan veri toplama aracının ilk bölümünde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Altı ölçeğin eş zamanlı olarak uygulanmasının toplanan verilerin güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmüştür. Bu sebeple, öğrencilere ölçeklerin kodlanması amacıyla hazırlanan öğrenci cevap kâğıtları dağıtılmıştır (Ek-8). Öğrencilerden isim alınmasının katılımcıların ölçekleri doldururken samimi yanıtlar vermesine engel teşkil edebileceği düşünüldüğünden, öğrencilerden cevap kâğıdındaki okul adı satırının üst kısmına bir rumuz yazmaları istenmiş ve ölçeklerin belirli zaman aralıkları ile uygulanması şeklinde bir yol izlenmiştir. Her gün iki okulda uygulama yapmak suretiyle tüm ölçekler altı hafta içinde bütün katılımcılara uygulanmıştır. Yani bir öğrenciye her hafta bir ölçek uygulanmıştır. Uygulama sonucunda bir katılımcıya ait öğrenci cevap kâğıdındaki rumuzlar silinmiş ve kâğıtlar numaralandırılmıştır. Bu numaralara göre veriler bilgisayar dosyasına aktarılmıştır. Araştırmanın uygulanma sürecinde takip edilen işlemler Şekil 3.5'te ayrıca özetlenmiştir.



Şekil 3.5. Verilerin toplanmasında takip edilen adımlar

Veri analizine başlamadan önce, ortaya çıkabilecek muhtemel sorunları en aza indirebilmek amacıyla bazı olası durumların araştırmacı tarafından sorgulanması gerekmektedir. Herhangi bir analizin gerçekleştirilmesi için araştırmacı, örneklemeden elde ettiği veri seti için bazı sayıtları ve gereklikleri test etmek durumundadır. Bu nedenle araştırmanın veri analizi üç ana bölümden oluşmaktadır; veri analizine hazırlık, betimleyici istatistikler ve değişkenler arası korelasyon katsayıları ile çoklu regresyon analizi. Veri analizine hazırlık bölümünde, çok değişkenli analizlere verilerin hazırlanması ve sayıtların test edilmesine yönelik işlemler yer almaktadır (Çokluk, vd., 2012). Bu doğrultuda öncelikle kayıp değerler, uç değerler, normallik (tek ve çok değişkenli normallik) varsayımları test edilmiştir. Veri analizine hazırlık bölümündeki işlemlerin tamamlanmasının ardından betimleyici istatistikler bölümüne geçilmiştir. Betimleyici istatistikler bölümünde, araştırmada kullanılan her bir ölçeğe ve ölçek alt boyutlarına ilişkin, mod, ortalama, ranj, standart sapma ve minimum/maksimum değerler hesaplanmıştır. Veri analizinin üçüncü bölümünde verilerin, çoklu regresyon analizinin normallik, çoklu doğrusal bağıntı ve teklik varsayımlarını (Akbulut, 2010) karşılayıp karşılamadığı tespit edildikten sonra yordayıcı değişkenlerle (sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf iklimi ve başarı yönelimleri) yordanan değişken (sosyal bilgiler başarısı) arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonundan yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren tablo bulgular bölümünde sunulmuştur. Bu bölümde son olarak araştırmadan elde edilen verilerin çoklu regresyon analizinin varsayımlarını karşıladığının belirlenmesi sonucunda; sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf iklimi ve başarı yönelimlerinin sosyal bilgiler başarısını yordama gücü adimsal (stepwise) regresyon analizi ile tespit edilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde, SPSS for Windows 20. ve Windows için LISREL 8.54 olmak üzere iki istatistik programı kullanılmıştır. LISREL 8.54 programı araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geliştirilmesi/uyarlanması yani ön uygulama verilerinin analizinde kullanılmıştır. Kayıp veri, uç değerler ve normallik analizleri SPSS aracılığıyla hesaplanmıştır. Yine her bir ölçeğe ve ölçek alt

boyutlarına ilişkin, mod, ortalama, ranj, standart sapma ve minimum/maksimum değerlere ilişkin betimleyici istatistikler SPSS kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma düzeyleri, sınıf değerlendirme atmosferi algıları, sınıf iklimi algıları ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı ile SPSS kullanılarak incelenmiştir. Daha sonra sözkonusu değişkenlerin sosyal bilgiler başarısını yordama gücünün tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen adımsal (stepwise) regresyon analizinde de SPSS paket programından yararlanılmıştır.

3.5.1. Kayıp veri analizi

Çok değişkenli analizler öncesinde verileri incelemede yapılacak ilk işlem kayıp değerlerin ve bunların etkilerinin değerlendirilmesidir. Çünkü kayıp veriler bilgi eksikliğini temsil eder, dolayısıyla da bilgi kaybına neden olurlar. İstatistiksel analizler için gerekli olan bazı paket programlar tam veri setlerine göre düzenlendiği için, toplanan verilerde bulunan kayıplar istatistiksel analizlerde önemli sorunlara neden olmaktadır (Bal, 2003). Kayıp verilerden kaynaklanan problemlerin yaşanmaması için araştırmacıların tam veri setleri ile çalışması gerekmektedir. Kayıp verilerin incelenmesine yönelik birçok alternatif çözüm yolu bulunmaktadır (Çokluk ve Kayri, 2011). Kayıp veri içeren setlerin yeni tam veri setlerine dönüştürülmesinde seri ortalaması, yakın noktaların ortalaması, yakın noktaların medyanı, doğrusal değer kestirimi, noktanın doğrusal eğimi, liste bazında silme, beklenti maksimizasyonu, regresyon ataması ve çoklu atama kayıp veri yöntemleri gibi birçok yöntem kullanılmaktadır. Kayıp verilerin tahmin edilmesinde sözkonusu yöntemlerden her birinin farklı etkileri bulunmaktadır. Kayıp veriler çalışma sonuçlarını farklı şekillerde etkilediği için, örneklem büyüklüğü, kayıp veri oranı vb. faktörler dikkate alınarak uygun yöntem seçiminin yapılması gerekmektedir. Kayıp verilerle çalışılmaya devam edilmesi veya uygun yöntemin seçilmemesi durumunda çalışma sonuçları bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir (Şahin Kürşat ve Nartgün, 2015). Kayıp veri miktarının fazla olduğu durumlarda, kayıp verilerin çoklu atama, beklenti maksimizasyonu veya regresyon ataması yöntemlerinden birinin kullanılması önerilmektedir. Kayıp veri miktarının düşük olduğu durumda ise liste bazında silme yöntemi hariç diğer bütün yöntemlerin kullanılabileceği ifade edilmektedir.

Dolayısıyla kayıp veri miktarının az ya da çok olması durumunda regresyon atamasının uygun bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırmada kayıp verilerin kestiriminde regresyon ataması kullanılmıştır. Tam veriler kullanılarak, regresyon modeli elde edilmiştir ve toplam 121 kayıp veri yerine atama yapılmıştır.

3.5.2. Uç değerler

Uç değerler araştırma sonuçlarının yorumlanmasını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle veri analizi işleminin gerçekleştirilmesinde önce uç değerlerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Uç değerler, tek bir değişken üzerindeki bir aşırı değer (tek değişkenli uç değer) ya da iki veya daha çok değişken üzerinde puanların garip bir kombinasyonu (çok değişkenli uç değer) olup, araştırma sonuçlarının yorumlanmasında istatistiksel olarak bozulmalara yol açabilmektedir. Çok yönlü uç değerler, Mahalanobis uzaklığı olarak bilinen istatistiksel işleme belirlenmektedir. Bir verinin çok değişkenli sapkın değer olarak tanımlanabilmesi için χ^2 değeri için $p < .01$ gibi oldukça tutucu bir olasılık kestirimi Mahalanobis uzaklığı için uygundur (Tabachnic ve Fidell, 2013). Araştırmada veri seti analiz öncesi bu kriterler göz önünde bulundurularak uç değerler açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamında hesaplanan uç değer sayısı 20'dir. Sözkonusu uç değerler veri setinden çıkarılmıştır.

3.5.3. Normallik

Çok değişkenli analizler için sürekli değişkenlerin normalliği temelde kabul edilen bir ön varsayımdır. Çok değişkenli normallik varsayımı, her değişken ve değişkenlerin doğrusal kombinasyonlarının normal dağılıma sahip oluşudur (Tabachnic ve Fidell, 2013). Çok değişkenli normallik için; her bir değişken tek başına normal dağılıma sahip olmalı, değişkenlerin doğrusal kombinasyonları normal dağılımalı ve değişken setlerinin tüm alt setleri çok değişkenli normalliğe sahip olmalıdır. Çok değişkenli normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmaktadır. Çarpıklık, dağılımın simetrisi ile ilgilidir. Çarpık bir değişkende, ortalama dağılımın ortasında değildir. Basıklık ise dağılımın odak noktası ile ilgilidir ve dağılımın odak noktasının çok yüksek veya çok basık olup olmamasına bakar.

Dağılımın normal olması demek çarpıklık ve basıklık değerlerinin sıfır olmasıdır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.0 arasında kalması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak değerlendirilmektedir. Pozitif bir çarpıklık varsa, veriler dağılımın sol tarafında toplanırlar ve dağılım kuyruğu sağa doğru uzundur. Negatif çarpıklık da ise veriler sağda toplanırlar ve dağılımın kuyruğu sola doğru uzundur. Eğer basıklık değeri sıfırdan büyükse dağılımın tepe noktası çok yüksektir ve dağılımın her iki tarafındaki kuyrukları kısadır. Eğer basıklık değeri sıfırdan küçükse dağılımın tepe noktası çok basık ve dağılımın her iki tarafındaki kuyrukları uzundur. Normal olmayan basıklık değerleri, değişkenlerin varyansını olduğundan küçük gösterebilirler (Tabachnic ve Fidell, 2013).

Araştırmada değişkenlere ilişkin hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.0 arasında kalması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Tablo 3.21’de değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 3.21.

Sosyal Bilgiler Başarısını Etkileyen Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
BİL	-.500	-.469
DUY	-.455	-.326
DAV	-.286	-.187
YÖ	.190	-.233
DÖ	-.224	-.044
ARAY	-.346	.231
ARAK	.150	-.424
ÖODA	-.424	.122
PODA	-.340	-.396
KAT	-.259	-.451
İLİŞ	-.778	.208
ÖDES	-.556	.271
GÖRY	-.362	-.098
DÜZORG	-.224	-.563
KAÇIK	-.542	.127
İY	0.15	-.761
MY	-1,089	.960
BY	.190	-.891
MK	-.922	.636
BK	0.15	-.761
İK	-.363	-.174

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ilk olarak araştırmada ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra, elde edilen bulgular ilgili literatür dikkate alınarak yorumlanmıştır.

4.1. Bulgular

Araştırmada ulaşılan bulgular, araştırma problemlerinin sırasına uygun olarak aşağıda sunulmuştur. Öncelikle sosyal bilgiler dersi başarısı ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf iklimi ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile incelenmiştir.

4.1.1. Sosyal Bilgiler başarısı ile değerkenler arası korelasyon katsayıları

Sosyal Bilgiler başarısı ile değerkenler arası korelasyon katsayıları, değerkenlere ait betimleyici istatistikler ile birlikte Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1 (Devamı)

Sınıf İklimi	11.Katılım	.19**	.14**	.18**	.23**	-.23**	.26**	.16**	-.21**	.38**	-.34**	1												
	12.İlişki	.18**	.19**	.20**	.22**	-.23**	-.29**	.56**	-.20**	.41**	-.22**	.55**	1											
	13.Öğretmen Desteği	.22**	.24**	.23**	.22**	-.27**	.32**	.15**	-.20**	.46**	-.30**	.50**	.51**	1										
	14.Görev Yönelimi	.25**	.20**	.17**	.13**	-.27**	.29**	.45**	-.24**	.33**	-.31**	.47**	.36**	.40**	1									
	15.Düzen ve Organizasyon	.19**	.11**	.15**	.21**	.23**	.20**	-.41**	-.21**	.33**	-.32**	.72**	.50**	.43**	.47**	1								
	16.Kuralların Açıklığı	.30**	.25**	.24**	.23**	-.26**	.33**	.17**	-.21**	.45**	-.31**	.42**	.39**	.51**	.42**	.35**	1							
Başarı Yönelimleri	17.İçsel Yaklaşma	.40**	.42**	.40**	.34**	-.36**	.62**	.21**	-.25**	.56**	-.21**	.23**	.27**	.28**	.24**	.15**	.28**	1						
	18.Mutlak Yaklaşma	.21**	.28**	.21**	.50**	-.94**	.40**	.20**	-.72*	.40**	.17**	.58**	.19**	.19**	.16**	-.59**	.22**	.50**	1					
	19.Bağıl Yaklaşma	-.10**	-.15**	-.13**	-.75**	.19**	-.18**	-.06	.20**	-.17**	.27**	-.15**	-.74*	-.11**	-.89**	-.11**	-.13**	-.21**	-.25**	1				
	20.Mutlak Kaçınma	.40	.10**	.12**	.86**	.10**	.16**	.35**	.15**	.16**	.15**	-.41	.13**	.12**	.33**	-.12**	.13**	.26**	.60**	.06	1			
	21.Bağıl Kaçınma	-.14**	-.17**	-.12**	-.96**	.26**	-.19**	.95**	.35**	-.15**	.32**	-.21**	-.14**	-.10**	-.10**	-.17**	-.12**	-.14**	.80*	.36**	.32**	1		
	22.İçsel Kaçınma	-.11**	.14**	.66*	.79**	-.16**	.23**	-.11**	-.11**	.25**	-.21**	.06	.76*	.56**	.55**	.29**	.60**	.25**	.79*	-.82*	.50**	.74*	1	
Ortalama	3.49	3.89	3.60	3.37	2.42	3.59	3.47	2.36	3.65	2.52	3.25	3.77	3.59	3.44	3.16	3.73	4.00	4.18	2.42	3.82	3.08	3.41		
Standart Sapma	1,27	.83	.73	.63	.80	.83	.88	.86	.84	.85	.92	.87	.80	.63	.95	.79	.82	.94	1.03	1.03	.99	1.028		
*p<.05, **p<.01																								

Tablo 4.1'deki bulgulara göre; sosyal bilgiler başarısı tutum değişkeninin BİL ($r=.45, p<.01$), DUY ($r=.40, p<.01$) ve DAV ($r=.43, p<.01$), alt boyutlarının her üçü ile de pozitif anlamlı ilişki içerisindedir. Sosyal bilgiler başarısı ile öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkiler incelendiğinde, başarı ile DÖ yaklaşım arasında pozitif ($r=.50$) başarı ile YÖ yaklaşımı arasında ise negatif ($r=-.45$) ilişkinin bulunduğu belirlenmiş ve her iki ilişkinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<.01$). Sosyal bilgiler başarısı ile akademik risk alma değişkeninin ARAY alt boyutu arasında ($r=.27, p<.01$) pozitif; ARAK alt boyutu arasında ise negatif ($r=-.41, p<.01$) yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler başarısı ile sınıf değerlendirme atmosferi değişkeninin ÖODA alt boyutu arasında ($r=.50, p<.01$) pozitif; PODA ($r=-.42, p<.01$) ile negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal Bilgiler başarısı ile sınıf iklimi değişkeni arasındaki ilişkilere bakıldığında, KAT ($r=.19, p<.01$), İLİŞKİ ($r=.18, p<.01$), ÖDES ($r=.22, p<.01$), GYÖN ($r=.25, p<.01$), DO ($r=.19, p<.01$) ve KA ($r=.30, p<.01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler başarısının; başarı yönelimleri değişkeninin İY ($r=.40, p<.01$), MY ($r=.21, p<.01$), BK ($r=-.14, p<.01$) ve İK ($r=.11, p<.01$) alt boyutlarıyla pozitif; BY ($r=-.10, p<.01$) boyutuyla negatif anlamlı ilişki içerisine olduğu belirlenmiştir. Başarı ve MK değişkeni arasındaki ilişki ise istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($r=-.10, p>.05$).

4.1.2. Regresyon analizine ilişkin bulgular

Regresyon analizine ilişkin varsayımlardan biri, yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasında doğrusal bir ilişkinin bulunmasıdır. Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf iklimi ve başarı yönelimleri yordayıcı değişkenleri ile sosyal bilgiler dersi başarısı arasındaki ilişkinin bu varsayımı karşıladığı görülmektedir.

Çoklu regresyon analizine ilişkin varsayımlarından bir diğeri, *yordayıcı* değişkenler arasında yüksek bağıntı katsayılarının bulunmamasıdır. Buradaki yüksek bağıntı katsayısından kastedilen değer Pallant'a (2005) göre, 0.90 ve üzerindeki, Büyüköztürk'e (2010) göre 0.80 ve üzeri, Sipahi, Yurtkoru ve Çınko'ya (2010) göre

0.70 ve üzerindeki korelasyon katsayılarıdır. Korelasyon katsayısının bu değerlerin üzerinde olması bu değişkenler arasında çoklu doğrusal bağıntı olabileceğine işaret etmektedir. Buna göre, yordayıcı değişkenler arasında tespit edilen korelasyon katsayıları, değişkenler arasında çoklu doğrusal bağıntı problemi olmadığına yönelik bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

Çoklu regresyon analizine ilişkin varsayımların incelenmesinin ardından sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf iklimi ve başarı yönelimlerinin sosyal bilgiler dersi başarısını yordama gücünü belirlemek amacıyla adımsal (stepwise) regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

Sosyal Bilgiler Dersi Başarısı ile Yordayıcı Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Regresyon Analizi Sonuçları

MODEL	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t	R	R ²	Tolerance	VIF
	β	Std Hata	Beta					
1. Sabit	.76	.16	.50	4.78	.49	.24	1.00	1.00
DÖ	.76	.43		17.5				
2. Sabit	2.39	.22		10.9	.57	.32	.89	1.12
DÖ	.61	.43	.40	14.08				
PODA	-.44	.43	-.29	-10.20				
3. Sabit	1.11	.25		4.47	.62	.38	.75	1.34
DÖ	.44	.45	.29	9.71				
PODA	-.42	.41	-.28	-10.13				
BİL	.55	.57	.27	9.50				
4. Sabit	.68	.25		2.68	.64	.41	.88	1.14
DÖ	.40	.45	.26	8.99				
PODA	.45	.40	-.30	-11.05				
BİL	.48	.57	.24	8.36				
ARAY	.26	.38	.18	6.72				
5. Sabit	-.77	.28		-.27	.65	.43	.78	1.28
DÖ	.27	.49	.18	5.55				
PODA	-.35	.43	-.23	-8.13				
BİL	.46	.56	.23	8.14				
ARAY	.25	.37	.18	6.80				
ÖODA	.29	.50	.19	5.68				

Tablo 4.2 (Devamı)

6. Sabit		.43	.30		1.46				
	DÖ	.22	.50	.14	4.31			.55	1.81
	PODA	-.26	.46	-.18	-5.73	.66	.44	.64	1.57
	BİL	.44	.56	.22	7.99			.78	1.28
	ARAY	.25	.37	.17	6.84			.92	1.08
	ÖODA	.29	.50	.19	5.91			.56	1.79
	ARAK	-.21	.43	-.14	-4.89			.70	1.42
7. Sabit		.69	.31		2.55				
	DÖ	.22	.50	.14	4.43			.55	1.82
	PODA	-.26	.46	-.18	-5.77			.64	1.57
	BİL	.46	.56	.23	8.26	.67	.45	.77	1.29
	ARAY	.25	.37	.17	6.86			.92	1.08
	ÖODA	.34	.51	.22	6.58			.52	1.94
	ARAK	-.22	.43	-.15	-5.04			.70	1.43
	İLİŞKİ	.12	.39	.85	3.17			.82	1.22
8. Sabit		1.12	.34		3.29				
	DÖ	.17	.53	.11	3.20			.49	2.06
	PODA	-.23	.47	-.16	-4.98			.60	1.66
	BİL	.45	.55	.22	8.07			.77	1.30
	ARAY	.25	.37	.18	6.94	.67	.45	.92	2.08
	ÖODA	.34	.51	.22	6.56			.52	1.94
	ARAK	-.19	.44	-.13	-4.20			.66	1.52
	İLİŞKİ	.13	.39	.86	3.21			.92	1.22
	YÖ	-.15	.52	-.93	-2.84			.52	1.81
9. Sabit		1.00	.34		2.91				
	DÖ	.18	.53	.12	3.34			.48	2.07
	PODA	-.25	.47	-.17	-5.28			.59	1.71
	BİL	.45	.55	.22	8.04			.77	1.30
	ARAY	.25	.36	.17	6.95	.67	.45	.92	1.08
	ÖODA	.34	.51	.22	6.58			.52	1.94
	ARAK	-.19	.44	-.13	-4.31			.66	1.52
	İLİŞKİ	.13	.39	.87	3.24			.82	1.22
	YÖ	-.15	.52	-.95	-2.90			.55	1.81
	BY	.68	.31	.56	2.21			.92	1.09
10. Sabit		.72	.37		1.97				
	DÖ	.15	.54	.10	2.81			.46	2.16
	PODA	-.25	.47	-.17	-5.29			.59	1.75
	BİL	.43	.56	.22	7.75			.76	1.32
	ARAY	.25	.36	.17	6.77			.92	1.09
	ÖODA	.32	.51	.21	6.29	.68	.45	.51	1.97
	ARAK	-.18	.44	-.12	-4.08			.65	1.54
	İLİŞKİ	.12	.39	.84	3.15			.82	1.22
	YÖ	-.13	.52	-.81	-2.45			.53	1.88
	BY	.70	.31	.58	2.28			.92	1.09
	DAV	.10	.47	.66	2.17			.63	1.59

Tablo 4.2 (Devamı)

11. Sabit	.848	.371		2.29				
DÖ	.15	.54	.10	2.83			.46	2.16
PODA	-.26	.47	-.17	-5.46			.58	1.72
BİL	.43	.56	.22	7.80			.76	1.32
ARAY	.26	.37	.18	6.89			.91	1.11
ÖODA	.35	.52	.23	6.60	.68	.46	.49	2.05
ARAK	-.18	.44	-.12	-4.02			.65	1.54
İLİŞKİ	.88	.42	.61	2.09			.70	1.44
YÖ	-.13	.52	-.83	-2.51			.53	1.88
BY	.69	.31	.57	2.24			.92	1.09
DAV	.10	.47	.67	2.19			.63	1.59
ÖDES	.10	.47	.63	2.11			.65	1.54
12. Sabit	.527	.398		1.33				
DÖ	.14	.54	.95	2.67			.46	2.17
PODA	-.25	.48	-.16	-5.17			.57	1.74
BİL	.44	.56	.22	7.93			.76	1.32
ARAY	.26	.37	.18	7.01			.91	1.11
ÖODA	.34	.52	.27	6.56			.49	2.05
ARAK	-.17	.44	-.12	-3.94	.68	.46	.65	1.54
İLİŞKİ	.10	.43	.71	2.42			.68	1.48
YÖ	-.13	.52	-.80	-2.42			.53	1.88
BY	.68	.31	.56	2.21			.92	1.09
DAV	.10	.47	.67	2.22			.63	1.59
ÖDES	.12	.48	.77	2.54			.62	1.61
GYÖN	.12	.55	.61	2.20			.76	1.33

$$F_{DÖ}=306,19^{***}$$

$$F_{DÖ, PODA}=222,12^{**}$$

$$F_{DÖ, PODA, BİL}=192,47^{**}$$

$$F_{DÖ, PODA, BİL, ARAY}=162,52^{**}$$

$$F_{DÖ, PODA, BİL, ARAY, ÖODA}=140,88^{**}$$

$$F_{DÖ, PODA, BİL, ARAY, ÖODA, ARAK}=124,30^{**}$$

$$F_{DÖ, PODA, BİL, ARAY, ÖODA, ARAK, İLİŞKİ}=109,03^{**}$$

$$F_{DÖ, PODA, BİL, ARAY, ÖODA, ARAK, İLİŞKİ, YÖ}=97,14^{**}$$

$$F_{DÖ, PODA, BİL, ARAY, ÖODA, ARAK, İLİŞKİ, YÖ, BY}=87,25^{**}$$

$$F_{DÖ, PODA, BİL, ARAY, ÖODA, ARAK, İLİŞKİ, YÖ, BY, DAV}=79,32^{**}$$

$$F_{DÖ, PODA, BİL, ARAY, ÖODA, ARAK, İLİŞKİ, YÖ, BY, DAV, ÖDES}=72,79^{**}$$

$$F_{DÖ, PODA, BİL, ARAY, ÖODA, ARAK, İLİŞKİ, YÖ, BY, DAV, ÖDES, GYÖN}=67,41^{**}$$

Bağımlı Değişken: Sosyal Bilgiler Dersi Başarısı, * $p<.05$; ** $p<.01$

Tablo 4.2'deki bulgular incelendiğinde, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf iklimi

ve başarı yönelimleri değişkenlerinin sosyal bilgiler dersi başarısını yordama gücünü belirlemek amacıyla oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(12,914)}=67.41, p<.05$].

Adımsal regresyon analizi sonuçlarına göre, çoklu regresyon analizine 12 adım dâhil olmuştur. Adımsal regresyon analizinin birinci adımında işlem gören *derin öğrenme yaklaşımı* yordayıcı değişkeni sosyal bilgiler dersi başarısına ilişkin toplam varyansın %24.8'ini açıklamaktadır [$R=49.9, R^2 =24.8$]. Bu katkının anlamlı olup olmadığını belirlemek için F istatistiğinde oluşturduğu değişikliğin istatistiksel olarak anlamlılığı incelenmiş ve anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(1,925)}=306.19, p<.05$]. Buna göre araştırma kapsamında incelenen değişkenler arasında sosyal bilgiler başarısını en iyi yordayan değişkenin *derin öğrenme yaklaşımı* olduğu ifade edilebilir. Tablo 4.2'nin son iki sütununda Tolerance ve VIF değerleri yer almaktadır. Regresyon analizinde Tolerance değerlerinin sıfıra yaklaşmaması ve genellikle yüksek olması buna karşılık VIF (Variance Inflation Factor- Varyans Şişme Değeri) değerinin 10'dan küçük olması çoklu doğrusal bağıntı probleminin bulunmadığına işaret etmektedir. Tablo 4.2'deki bulgulara göre regresyon analizinin birinci adımı için hesaplanan Tolerance ve VIF değerinin 1.00 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu adımda çoklu doğrusal bağıntı bulunmaması şartının sağlandığı söylenebilir. Bu regresyon eşitliğinde sosyal bilgiler dersi başarısını DÖ yaklaşımı ($\beta=.76, t=17.05, p<.05$) pozitif biçimde yordamıştır.

Regresyon analizinin ikinci adımında *derin öğrenme yaklaşımının yanında performans odaklı değerlendirme atmosferi* değişkeni de modele girmiştir. DÖ ve PODA değişkenleri birlikte sosyal bilgiler dersi başarısına ilişkin toplam varyansın %32.3'ünü açıklamaktadır [$R=.57, R^2=32.3$]. Bu durumda, PODA değişkeni sosyal bilgiler dersi başarısı varyansının açıklanmasına yönelik regresyon modeline %7'lik bir katkı sağlamaktadır. Bu katkının anlamlı olup olmadığını tespiti için ikinci adımda rapor edilen F istatistiğinin anlamlılığına bakılmıştır. F istatistiğinin anlamlı olması [$F_{(2,924)}=222.12, p<.05$] bu katkının anlamlı olduğunu göstermektedir. Buna göre sosyal bilgiler başarısını en iyi yordayan ikinci değişkenin PODA olduğu görülmektedir. Bu adıma ait Tolerance ve VIF değerleri incelendiğinde; her iki değişken için de tolerance değerinin .89 ve VIF değerinin 1.12 olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla çoklu doğrusal bağıntı bulunmaması şartı için değerlerin uygun aralıkta

olduğu söylenebilir. Bu regresyon eşitliğinde sosyal bilgiler dersi başarısını DÖ yaklaşımı ($\beta=.61$, $t=14.08$, $p<.05$) pozitif; PODA ($\beta=-.44$, $t=-10.20$, $p<.05$) ise negatif biçimde yordamıştır.

Adımsal regresyon analizinin üçüncü adımında DÖ yaklaşımı, PODA değişkenlerinin yanında *bilişsel boyut* değişkeni modele girmiştir. DÖ yaklaşımı, PODA ve BİL boyut değişkenleri birlikte sosyal bilgiler dersi başarısına ilişkin toplam varyansın %38.3'ünü açıklamaktadır [$R=.62$, $R^2=38.3$]. Bu durumda BİL boyut değişkenin eklenmesinin sosyal bilgiler dersi başarısı varyansının açıklanmasına sunduğu katkının %6 olduğu görülmektedir. Bu katkının anlamlı olup olmadığının tespiti için F istatistiğinde oluşturduğu değişikliğin istatistiksel olarak anlamlılığına bakılmış ve anlamlı olduğu saptanmıştır [$F_{(3,923)}=192.47$, $p<.05$] olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler başarısını en iyi yordayan değişkenin BİL boyut değişkeni olduğu tespit edilmiştir. Eşitliğe ilişkin tolerance ve VIF değerleri ise şu şekildedir: DÖ yaklaşımı için tolerance değeri .75, PODA için .89 ve BİL boyut için .81 olarak hesaplanmıştır. VIF değerleri ise DÖ yaklaşımı için 1.34, PODA için 1.12 ve BİL boyut değişkeni için 1.24 şeklinde bulunmuştur. Dolayısıyla bu eşitlikte çoklu doğrusal bağıntı olmaması probleminin ortadan kalktığı görülmektedir. Modelde sosyal bilgiler dersi başarısını DÖ yaklaşımı ($\beta=.44$, $t=14.08$, $p<.05$) pozitif; PODA ($\beta=-.42$, $t=-10.20$, $p<.05$) negatif ve BİL boyut değişkeni ise ($\beta=-.55$, $t=-10.20$, $p<.05$) pozitif yönde yordamıştır.

Regresyon analizinin dördüncü adımında *akademik risk almaya yaklaşma* değişkeni denkleme dahil edilmiştir. DÖ yaklaşımı, PODA, BİL boyut modeline akademik risk almaya yaklaşma değişkeninin eklenmesiyle oluşturulan adımsal regresyon analizi, sosyal bilgiler dersi başarısı toplam varyansının %41.1'ini açıklamıştır [$R=.64.3$, $R^2=41.1$]. ARAY değişkeninin eklenmesinin sosyal bilgiler dersi başarısı varyansının açıklanmasına sağladığı katkının %3 olduğu belirlenmiştir. Bu katkının F istatistiğine bakıldığında anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(4,922)}=162.52$, $p<.05$]. Bu regresyon modeline göre sosyal bilgiler dersi başarısını dördüncü sırada en iyi yordayan değişkenin ARAY değişkeninin olduğu söylenebilir. Regresyon modeline ilişkin Tolerance değerleri DÖ yaklaşımı için .74, PODA için .88, BİL boyut değişkeni için .78 ve ARAY değişkeni için .92 olarak bulunmuştur. VIF değerleri ise DÖ yaklaşımı için 1.36, PODA için 1.14, BİL boyut değişkeni için 1.28 ve ARAY

değişkeni için 1.08 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla bu adımda çoklu doğrusal bağıntı bulunmaması şartının yerine getirildiği söylenebilir. Bu regresyon eşitliğinde sosyal bilgiler dersi başarısını DÖ yaklaşımı ($\beta=.40$, $t=8.99$, $p<.05$) pozitif; PODA ($\beta=.45$, $t=-11.05$, $p<.05$) negatif; BİL boyut değişkeni ($\beta=-.48$, $t=8.36$, $p<.05$) pozitif; ARAY değişkeni ($\beta=.26$, $t=6.72$, $p<.05$) pozitif yönde yordamıştır.

Regresyon analizinin beşinci adımında eşitliğe *öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi* değişkeni dahil edilmiştir. DÖ yaklaşımı, PODA, BİL boyut, ARAY ve öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi değişkenlerinin beşi birlikte sosyal bilgiler dersi başarısının %43'ünü açıklamaktadır [$R=65.8$, $R^2=43$]. Buna göre, ÖODA değişkeninin regresyon denkleminde %2'lik bir katkı sağladığı söylenebilir. Bu katkının F istatistiğine bakıldığında anlamlı olduğu saptanmıştır [$F_{(5,921)}=140.88$, $p<.05$]. Bu katsayılar göre sosyal bilgiler başarısını beşinci sırada en iyi yordayan değişkenin ÖODA olduğu görülmektedir. Regresyon modeline ilişkin Tolerance değerleri DÖ yaklaşımı için .58, PODA için .75, BİL boyut değişkeni için .78 ve ARAY değişkeni için .97 ve ÖODA için .56 olarak bulunmuştur. VIF değerleri ise DÖ yaklaşımı için 1.71, PODA için 1.34, BİL boyut değişkeni için 1.28, ARAY değişkeni için 1.08 ve ÖODA için 1.79 olarak hesaplanmıştır. Tolerance ve VIF değerlerine göre bu eşitlikte çoklu doğrusal bağıntı olmaması şartının sağlandığı söylenebilir. Bu regresyon eşitliğinde sosyal bilgiler dersi başarısını, DÖ yaklaşımı ($\beta=.27$, $t=5.55$, $p<.05$) pozitif; PODA ($\beta=-.35$, $t=-8.13$, $p<.05$) negatif; BİL boyut ($\beta=-.46$, $t=8.14$, $p<.05$), ARAY ($\beta=.25$, $t=6.80$, $p<.05$) ve ÖODA değişkenleri ise ($\beta=.29$, $t=5.68$, $p<.05$) pozitif yönde yordamıştır.

Regresyon analizinin altıncı adımında denkleme DÖ yaklaşımı, PODA, BİL boyut, ARAY, ÖODA değişkenlerinin yanında, *akademik risk almaktan kaçınma* değişkeni modele dahil edilmiştir. DÖ yaklaşımı, PODA, BİL boyut, ARAY, ÖODA ve akademik risk almaktan kaçınma değişkenlerinin altısı birlikte sosyal bilgiler dersi başarısının %44.4'ünü açıklamaktadır [$R=66.9$, $R^2=44.4$]. Buna göre, ARAK değişkeninin regresyon denkleminde %1'lik bir katkı sağladığı söylenebilir. Bu katkının F istatistiğine bakıldığında anlamlı olduğu saptanmıştır [$F_{(6,920)}=124.30$, $p<.05$]. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler başarısını ARAK değişkeninin altıncı sırada en iyi yordayan altıncı değişken olduğu görülmektedir. Eşitliğe ilişkin Tolerance değerleri DÖ yaklaşımı için .55, PODA için .64, BİL boyut değişkeni için

.78 ve ARAY değişkeni için .92, ÖODA için .56 ve ARAK değişkeni için .70 olarak bulunmuştur. VIF değerleri ise DÖ yaklaşımı için 1.81, PODA için 1.57, BİL boyut değişkeni için 1.28, ARAY değişkeni için 1.08, ÖODA için 1.79 ve ARAK değişkeni için 1.42 olarak hesaplanmıştır. Tolerance ve VIF değerlerine göre bu eşitlikte çoklu doğrusal bağıntı olmaması şartının sağlandığı söylenebilir. Bu regresyon eşitliğinde sosyal bilgiler dersi başarısını, DÖ yaklaşımı ($\beta=.22$, $t=4.31$, $p<.05$) pozitif; PODA ($\beta=-.26$, $t=-5.73$, $p<.05$) negatif; BİL boyut değişkeni ($\beta=.45$, $t=7.99$, $p<.05$) pozitif; ARAY ($\beta=.25$, $t=6.84$, $p<.05$) ve ÖODA değişkeni ($\beta=.29$, $t=5.91$, $p<.05$) pozitif; ARAK değişkeni ($\beta=-.21$, $t=-4.89$, $p<.05$) ise negatif yönde yordamıştır.

Regresyon analizinin yedinci adımında *ilişki boyutu* değişkeni modele dahil edilmiştir. DÖ yaklaşımı, PODA, BİL boyut, ARAY, ÖODA, ARAK ve ilişki boyutu değişkenlerinin eklenmesiyle oluşturulan eşitliğin, sosyal bilgiler dersi başarısı toplam varyansının %45'ini açıkladığı görülmektedir [$R=67.4$, $R^2=45$]. Buna göre, ilişki boyutu değişkeninin regresyon denkleminde %1'lik bir katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu katkının F istatistiğine bakıldığında anlamlı olduğu saptanmıştır [$F_{(7,919)}=109.03$, $p<.05$]. Buna göre modeldeki ilişki boyutu değişkeninin sosyal bilgiler başarısını en iyi yordayan yedinci değişken olduğu görülmüştür. Eşitliğe ilişkin Tolerance değerleri, DÖ yaklaşımı için .55, PODA için .64, BİL boyut değişkeni için .77, ARAY değişkeni için .92, ÖODA için .52, ARAK değişkeni için .70 ve İLİŞKİ boyutu değişkeni için .82 olarak bulunmuştur. VIF değerleri ise DÖ yaklaşımı için 1.82, PODA için 1.57, BİL boyut değişkeni için 1.29, ARAY değişkeni için 1.08, ÖODA için 1.94, ARAK değişkeni için 1.43 ve İLİŞKİ boyutu değişkeni için 1.22 olarak hesaplanmıştır. Tolerance ve VIF değerlerine göre bu eşitlikte çoklu doğrusal bağıntı olmaması şartının sağlandığı söylenebilir. Bu regresyon eşitliğinde sosyal bilgiler dersi başarısını, DÖ yaklaşımı ($\beta=.22$, $t=4.43$, $p<.05$) pozitif; PODA ($\beta=-.26$, $t=-5.77$, $p<.05$) negatif; BİL boyut değişkeni ($\beta=.46$, $t=8.26$, $p<.05$) pozitif; ARAY değişkeni ($\beta=.25$, $t=6.86$, $p<.05$) pozitif; ÖODA değişkeni ($\beta=.34$, $t=6.58$, $p<.05$) pozitif; ARAK değişkeni ($\beta=-.22$, $t=-5.04$, $p<.05$) negatif; İLİŞKİ boyutu değişkeni ($\beta=.12$, $t=3.17$, $p<.05$) pozitif yönde yordamaktadır.

Regresyon analizinin sekizinci adımında modele *yüzeysel öğrenme yaklaşımı* boyutu değişkeni dahil olmuştur. DÖ yaklaşımı, PODA, BİL boyut, ARAY, ÖODA, ARAK, İLİŞKİ boyutu ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı değişkenlerinin sekizi birlikte

sosyal bilgiler dersi başarısının %45.4'ünü açıklayabilmektedir [$R=.67.7$, $R^2=45.4$]. Buna göre, ilişki boyutu değişkeninin regresyon denkleminde %0.4'lük bir katkı sağladığı görülmektedir. Bu katkının F istatistiğine bakıldığında anlamlı olduğu saptanmıştır [$F_{(8,918)}=97.14$, $p<.05$]. Dolayısıyla modeldeki YÖ yaklaşımı değişkeninin sosyal bilgiler başarısını en iyi yordayan sekizinci değişken olduğu görülmüştür. Modele ilişkin Tolerance değerleri, DÖ yaklaşımı için .49, PODA için .60, BİL boyut değişkeni için .77, ARAY değişkeni için .92, ÖODA için .52, ARAK değişkeni için .66, İLİŞKİ boyutu değişkeni için .92 ve YÖ yaklaşımı değişkeni için .52 olarak tespit edilmiştir. VIF değerleri ise DÖ yaklaşımı için 2.06, PODA için 1.66, BİL boyut değişkeni için 1.30, ARAY değişkeni için 2.08, ÖODA için 1.94, ARAK değişkeni için 1.52, İLİŞKİ boyutu değişkeni için 1.22 ve YÖ yaklaşımı için 1.81 olarak hesaplanmıştır. Tolerance ve VIF değerlerine göre bu modelde çoklu doğrusal bağıntı probleminin ortadan kalktığı söylenebilir. Regresyon eşitliğinde sosyal bilgiler dersi başarısını, DÖ yaklaşımı ($\beta=.17$, $t=3.20$, $p<.05$) pozitif; PODA ($\beta=-.23$, $t=-4.98$, $p<.05$) negatif; BİL boyut ($\beta=.45$, $t=8.07$, $p<.05$), ARAY ($\beta=.25$, $t=6.94$, $p<.05$) ve ÖODA değişkenleri ($\beta=.34$, $t=6.56$, $p<.05$) pozitif; ARAK ($\beta=-.19$, $t=-4.20$, $p<.05$) negatif; İLİŞKİ boyutu ($\beta=-.13$, $t=-3.21$, $p<.05$) pozitif; YÖ yaklaşımı değişkeni ise ($\beta=-.15$, $t=-2.84$, $p<.05$) negatif yönde yordamaktadır.

Regresyon analizinin dokuzuncu adımında *bağlı yaklaşma* değişkeni modele dahil olmuştur. DÖ yaklaşımı, PODA, BİL boyut, ARAY, ÖODA, ARAK, İLİŞKİ boyutu, YÖ yaklaşımı ve bağlı yaklaşma değişkenlerinin dokuzu birlikte sosyal bilgiler dersi başarısının %45.6'sını açıklayabilmektedir [$R=.67.9$, $R^2=45.6$]. Buna göre, bağlı yaklaşma değişkeninin regresyon denkleminde %0.2'lik bir katkı sağladığı görülmektedir. Bu katkının F istatistiğine bakıldığında anlamlı olduğu saptanmıştır [$F_{(9,917)}=87.25$, $p<.05$]. Buna göre modeldeki BY değişkeninin sosyal bilgiler başarısını en iyi yordayan dokuzuncu değişken olduğu görülmüştür. Modele ilişkin Tolerance değerleri, DÖ yaklaşımı için .48, PODA için .59, BİL boyut değişkeni için .77, ARAY değişkeni için .92, ÖODA için .52, ARAK değişkeni için .66, İLİŞKİ boyutu değişkeni için .82, YÖ yaklaşımı değişkeni için .55 ve BY değişkeni için .92 olarak saptanmıştır. VIF değerleri ise DÖ yaklaşımı için 2.07, PODA için 1.71, BİL boyut değişkeni için 1.30, ARAY değişkeni için 1.08, ÖODA için 1.94, ARAK değişkeni için 1.52, İLİŞKİ boyutu değişkeni için 1.22, YÖ yaklaşımı için 1.81 ve BY

değişkeni için 1.09 olarak hesaplanmıştır. Tolerance ve VIF değerlerine göre bu eşitlikte çoklu doğrusal bağıntının olmaması şartının sağlandığı söylenebilir. Regresyon eşitliğinde sosyal bilgiler dersi başarısını DÖ yaklaşımı ($\beta=.18$, $t=3.20$, $p<.05$) pozitif; PODA ($\beta=-.25$, $t=-5.28$, $p<.05$) negatif; BİL boyut ($\beta=.45$, $t=8.04$, $p<.05$), ARAY ($\beta=.25$, $t=6.95$, $p<.05$) ve ÖODA değişkenleri ($\beta=.34$, $t=6.58$, $p<.05$) pozitif; ARAK ($\beta=-.19$, $t=-4.31$, $p<.05$) negatif; İLİŞKİ boyutu ($\beta=.13$, $t=3.24$, $p<.05$) pozitif; YÖ yaklaşımı değişkeni ($\beta=-.15$, $t=-2.90$, $p<.05$) negatif; BY değişkeni ise ($\beta=.68$, $t=-2.21$, $p<.05$) pozitif yönde yordamaktadır.

Regresyon analizinin onuncu adımında *davranışsal boyut* değişkeni modele dahil edilmiştir. DÖ yaklaşımı, PODA, BİL boyut, ARAY, ÖODA, ARAK, İLİŞKİ boyutu, YÖ yaklaşımı, BY ve davranışsal boyut değişkenlerinin onu birlikte sosyal bilgiler dersi başarısının %45.8'ini açıklamaktadır [$F=68.1$, $R^2=45.8$]. Buna göre, davranışsal değişkeninin regresyon denkleminde %0.2'lik bir katkı sağladığı görülmüştür. Bu katkının F istatistiğine bakıldığında anlamlı olduğu belirlenmiştir [$F_{(10,916)}=79.32$, $p<.05$]. Buna göre modeldeki BY değişkeninin sosyal bilgiler başarısını en iyi yordayan onuncu değişken olduğu görülmüştür. Regresyon modelin ilişkin Tolerance değerleri, DÖ yaklaşımı için .46, PODA için .59, BİL boyut değişkeni için .76, ARAY değişkeni için .92, ÖODA için .51, ARAK değişkeni için .65, İLİŞKİ boyutu değişkeni için .82, YÖ yaklaşımı değişkeni için .53, BY değişkeni için .92 ve DAV boyut değişkeni için ise .63 olarak saptanmıştır. VIF değerleri ise DÖ yaklaşımı için 2.16, PODA için 1.75, BİL boyut değişkeni için 1.32, ARAY değişkeni için 1.09, ÖODA için 1.97, ARAK değişkeni için 1.54, İLİŞKİ boyutu değişkeni için 1.22, YÖ yaklaşımı için 1.88, BY değişkeni için 1.09 ve DAV boyut değişkeni için 1.59 olarak hesaplanmıştır. Tolerance ve VIF değerlerine göre bu eşitlikte çoklu doğrusal bağıntının olmaması şartının sağlandığı söylenebilir. Regresyon eşitliğinde sosyal bilgiler dersi başarısını DÖ yaklaşımı ($\beta=.15$, $t=2.81$, $p<.05$) pozitif; PODA ($\beta=-.25$, $t=-5.29$, $p<.05$) negatif; BİL boyut ($\beta=.43$, $t=7.75$, $p<.05$), ARAY ($\beta=.25$, $t=6.77$, $p<.05$) ve ÖODA değişkenleri ($\beta=.32$, $t=6.29$, $p<.05$) pozitif; ARAK ($\beta=-.18$, $t=-4.08$, $p<.05$) negatif; İLİŞKİ boyutu ($\beta=.12$, $t=3.15$, $p<.05$) pozitif; YÖ yaklaşımı değişkeni ($\beta=-.13$, $t=-2.45$, $p<.05$) negatif; BY değişkeni ($\beta=.70$, $t=2.28$, $p<.05$) ile DAV boyut değişkeni ise ($\beta=.10$, $t=-2.17$, $p<.05$) pozitif yönde yordamaktadır.

Regresyon analizinin on birinci adımında denkleme *öğretmen desteği* değişkeni modele dahil olmuştur. DÖ yaklaşımı, PODA, BİL boyut, ARAY, ÖODA, ARAK, İLİŞKİ boyutu, YÖ yaklaşımı, BY, DAV boyut ve *öğretmen desteği* değişkenlerinin hepsi birlikte sosyal bilgiler dersi başarısının %46'sını açıklamaktadır [$R=68.3$, $R^2=46$]. Buna göre, *öğretmen desteği* değişkeninin regresyon denklemine %0.2'lik bir katkı sağladığı söylenebilir. Bu katkının F istatistiğine bakıldığında anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$F_{(11,915)}=72.79$, $p<.05$]. Buna göre denklemdaki *öğretmen desteği* değişkeninin sosyal bilgiler başarısını en iyi yordayan on birinci değişken olduğu belirlenmiştir. Regresyon modeline ilişkin Tolerance değerleri, DÖ yaklaşımı için .46, PODA için .58, BİL boyut değişkeni için .76, ARAY değişkeni için .91, ÖODA için .49, ARAK değişkeni için .65, İLİŞKİ boyutu değişkeni için .70, YÖ yaklaşımı değişkeni için .53, BY değişkeni için .92, DAV boyut değişkeni için .63 ve ÖDES değişkeni için .65 olarak hesaplanmıştır. VIF değerleri ise DÖ yaklaşımı için 2.16, PODA için 1.72, BİL boyut değişkeni için 1.32, ARAY değişkeni için 1.11, ÖODA için 2.05, ARAK değişkeni için 1.54, İLİŞKİ boyutu değişkeni için 1.44, YÖ yaklaşımı için 1.88, BY değişkeni için 1.09, DAV boyut değişkeni için 1.59 ve ÖDES değişkeni için 1.54 olarak tespit edilmiştir. Tolerance ve VIF değerlerine göre bu eşitlikte çoklu doğrusal bağıntının olmaması probleminin ortadan kalktığı söylenebilir. Regresyon eşitliğinde sosyal bilgiler dersi başarısını DÖ yaklaşımı ($\beta=.15$, $t=2.83$, $p<.05$) pozitif; PODA ($\beta=-.26$, $t=-5.46$, $p<.05$) negatif; BİL boyut ($\beta=.43$, $t=7.80$, $p<.05$), ARAY ($\beta=.26$, $t=6.89$, $p<.05$) ve ÖODA değişkenleri ($\beta=.35$, $t=6.60$, $p<.05$) pozitif; ARAK ($\beta=-.18$, $t=-4.02$, $p<.05$) negatif; İLİŞKİ boyutu ($\beta=0.88$, $t=2.09$, $p<.05$) pozitif; YÖ yaklaşımı ($\beta=-.13$, $t=-2.51$, $p<.05$) negatif; BY ($\beta=.69$, $t=2.24$, $p<.05$), DAV boyut ($\beta=.10$, $t=2.19$, $p<.05$) ve ÖDES değişkeni ($\beta=.10$, $t=2.11$, $p<.05$) ise pozitif yönde yordamaktadır.

Regresyon analizinin son adımında; *görev yönelimi* değişkeni modele dahil edilmiştir. DÖ yaklaşımı, PODA, BİL boyut, ARAY, ÖODA, ARAK, İLİŞKİ boyutu, YÖ yaklaşımı, BY, DAV boyut, ÖDES ve *görev yönelimi* değişkenlerinin hepsi birlikte sosyal bilgiler dersi başarısının %46'sını açıklamaktadır [$R=68.5$, $R^2=46.3$]. Buna göre, *görev yönelimi* değişkeninin regresyon denklemine %0.3'lük bir katkı sağladığı söylenebilir. Bu katkının F istatistiğine bakıldığında anlamlı olduğu saptanmıştır [$F_{(12,914)}=67.41$, $p<.05$]. Dolayısıyla modeldeki *görev yönelimi*

değişkeninin sosyal bilgiler başarısını en iyi yordayan on ikinci değişken olduğu belirlenmiştir. Eşitliğe ilişkin Tolerance değerleri, DÖ yaklaşımı için .46, PODA için .57, BİL boyut değişkeni için .76, ARAY değişkeni için .91, ÖODA için .49, ARAK değişkeni için .65, İLİŞKİ boyutu değişkeni için .68, YÖ yaklaşımı değişkeni için .53, BY değişkeni için .92, DAV boyut değişkeni için .63, ÖDES değişkeni için .62 ve GYÖN değişkeni için .76 olarak hesaplanmıştır. VIF değerleri ise DÖ yaklaşımı için 2.17, PODA için 1.74, BİL boyut değişkeni için 1.32, ARAY değişkeni için 1.11, ÖODA için 2.05, ARAK değişkeni için 1.54, İLİŞKİ boyutu değişkeni için 1.48, YÖ yaklaşımı için 1.88, BY değişkeni için 1.09, DAV boyut değişkeni için 1.59, ÖDES değişkeni için 1.61 ve son olarak GYÖN değişkeni için 1.33 olarak tespit edilmiştir. Tolerance ve VIF değerlerine göre bu eşitlikte çoklu doğrusal bağıntının olmaması şartının sağlandığı söylenebilir. Regresyon eşitliğinde sosyal bilgiler dersi başarısını DÖ yaklaşımı ($\beta=.14$, $t=2.67$, $p<.05$) pozitif; PODA ($\beta=-.25$, $t=-5.17$, $p<.05$) negatif; BİL boyut ($\beta=.44$, $t=7.93$, $p<.05$), ARAY ($\beta=.26$, $t=7.01$, $p<.05$) ve ÖODA değişkenleri ($\beta=.34$, $t=6.56$, $p<.05$) pozitif; ARAK ($\beta=-.17$, $t=-3.94$, $p<.05$) negatif; İLİŞKİ boyutu ($\beta=.10$, $t=2.42$, $p<.05$) pozitif; YÖ yaklaşımı değişkeni ($\beta=-.13$, $t=-2.42$, $p<.05$) negatif; BY ($\beta=.68$, $t=2.21$, $p<.05$), DAV boyut ($\beta=.10$, $t=2.22$, $p<.05$), ÖDES ($\beta=.12$, $t=2.54$, $p<.05$) ve GYÖN değişkenleri ($\beta=.12$, $t=2.20$, $p<.05$) pozitif yönde yordamaktadır.

Çoklu Regresyon analizi bulgularına göre on iki değişkene ait t değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [sırasıyla $t_1=-2.67$, $t_2=-5.17$, $t_3=7.93$, $t_4=7.01$, $t_5=6.56$, $t_6=-3.94$, $t_7=2.42$, $t_8=-2.42$, $t_9=2.21$, $t_{10}=2.22$, $t_{11}=2.54$, $t_{12}=2.20$, $p<0.05$]. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf iklimi ve başarı yönelimleri değişkenlerine ait gerek Beta değerleri gerekse R^2 değerleri incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarılarını; birinci sırada DÖ yaklaşımı, ikinci sırada PODA, üçüncü sırada BİL boyut, dördüncü sırada ARAY, beşinci sırada ÖODA, altıncı sırada ARAK, yedinci sırada İLİŞKİ boyutu, sekizinci sırada YÖ yaklaşımı, dokuzuncu sırada BY, onuncu sırada DAV boyut, on birinci sırada ÖDES ve on ikinci sırada GYÖN değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler başarılarının yordanmasına ilişkin regresyon denklemi aşağıdaki gibidir:

SosyalBilgilerBaşarısı=0,527+0.144*(DÖ).246*(PODA)+.440*(BİL)+.257*(ARAY)+.342*(ÖODA)-.174*(ARAK)-.103*(İLİŞ)-.126*(YÖ)+.68*(BY)+.103*(DAV).123*(ÖDES)+.122*(GÖRYÖN)



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiş, araştırmada ulaşılan bulgular ilgili literatür dikkate alınarak tartışılmış ve araştırma sonuçları doğrultusunda uygulama ile ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımı, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf iklimi ve başarı yönelimleri değişkenleri ile sosyal bilgiler dersi başarısı arasındaki ilişkiler incelenmiş ve sıralanan değişkenlerin sosyal bilgiler başarısını yordama gücü belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, değişkenlerin adımsal regresyon analizi denklemine dâhil olma sırasına uygun olarak aşağıda özetlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarılarını;

- İlk olarak öğrenme yaklaşımları değişkeninin *derin öğrenme* yaklaşımı alt boyutunun pozitif yönde,
- İkinci sırada sınıf değerlendirme atmosferi değişkeninin *performans odaklı değerlendirme atmosferi* alt boyutunun negatif yönde,
- Üçüncü sırada sosyal bilgiler dersine yönelik tutum değişkeninin *bilişsel* alt boyutunun pozitif yönde,
- Dördüncü sırada akademik risk alma değişkeninin *akademik risk almaya yaklaşma* alt boyutunun pozitif yönde,
- Beşinci sırada sınıf değerlendirme atmosferi değişkeninin *öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi* alt boyutunun pozitif yönde,
- Altıncı sırada akademik risk alma değişkeninin *akademik risk almaktan kaçınma* alt boyutunun negatif yönde,
- Yedinci sırada sınıf iklimi değişkeninin *ilişki* alt boyutunun pozitif yönde,

- Sekizinci sırada öğrenme yaklaşımı değişkeninin *yüzeysel öğrenme* yaklaşımı alt boyutunun negatif yönde,
- Dokuzuncu sırada başarı yönelimleri değişkeninin *bağıl yaklaşma* alt boyutunun pozitif yönde,
- Onuncu sırada sosyal bilgiler dersine yönelik tutum değişkeninin *davranışsal* alt boyutunun pozitif yönde,
- On birinci sırada sınıf iklimi değişkeninin *öğretmen desteği* alt boyutunun pozitif yönde,
- Son olarak sınıf iklimi değişkeninin *görev yönelimi* alt boyutunun pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir.
- Tutum değişkeninin *duyuşsal* alt boyutunun, sınıf iklimi değişkeninin *katılım, kuralların açıklığı, düzen organizasyon* alt boyutunun, başarı yönelimleri değişkeninin *içsel yaklaşma, mutlak yaklaşma, mutlak kaçınma, bağıl kaçınma* ve *içsel kaçınma* alt boyutlarının öğrencilerin sosyal bilgiler başarısının yordanmasına yönelik regresyon denkleminde anlamlı katkı sağlamadığı saptanmıştır.

5.2. Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin tartışma, değişkenlerin adımsal regresyon analizi denkleminde dâhil olma sırasına uygun olarak aşağıda sunulmuştur. Regresyon analizi dışında kalan değişkenlere ilişkin tartışma bir bütün olarak verilmiştir.

5.2.1. Birinci adıma ilişkin tartışma

Adımsal regresyon analizi sonucundaki bulgular; *derin öğrenme* yaklaşımı ile başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu göstermiş ve *derin öğrenme* yaklaşımının, sosyal bilgiler başarısını en iyi açıklayan değişken olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu öğrenme yaklaşımlarının sosyal bilgiler başarısını anlamlı düzeyde yordadığı şeklinde kurulan araştırma hipotezini doğrulamaktadır. *Derin öğrenme* yaklaşımını benimseyen öğrencilerin başarılarının daha yüksek olacağına ilişkin kuramsal bilgiler (Prosser ve Millar 1989; Rahman ve Mokhtar, 2012; Trigwell

ve Prosser 1991; Zeegers, 2001) bu bulguyu desteklemektedir. Öğrenme yaklaşımı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak ortaya konulduğu araştırma bulguları da (Booth, vd., 1999; Boujaoude, 1992; Byrn vd., 2002; Cavallo, 1996; Davidson, 2002; Eley, 1992; Svensson, 1997; Trigwell ve Prosser, 1991) çalışmada ulaşılan sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. İkinci (2008) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin başarı düzeylerini derin öğrenme yaklaşımının pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Bernardo (2003) tarafından yapılan çalışmada derin öğrenme yaklaşımının akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarıyla paralellik gösteren bir diğer çalışma Özkan ve Sezgin Selçuk (2014) tarafından yapılmıştır. Özkan ve Sezgin Selçuk (2014) lise öğrencilerinin fen öğrenme yaklaşımlarını inceledikleri çalışmada, fen öğrenme yaklaşımı ile fen başarısı arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu saptamışlardır. Uysal'ın (2010) ortaokul öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme ortamına yönelik algıları ve öğrenme yaklaşımları ile fen başarıları arasındaki ilişkiler incelediği çalışmada da fen başarısı ile derin öğrenme yaklaşımı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Sıralanan araştırmaların derin öğrenme yaklaşımı ve akademik başarı arasında tespit edilen anlamlı ilişki ile örtüştüğü görülmektedir. Ancak öğrenme yaklaşımlarının alan odaklı değerlendirilmesi gereken bir değişken olduğu ve öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımının demografik özelliklerinden etkilenebildiği göz önüne alındığında, bu araştırmaların çalışma bulgularını dolaylı olarak destekleyebileceği göz ardı edilmemelidir. Çünkü bahsi geçen çalışmalar fen bilimleri gibi farklı alanlarda yürütülürken bu araştırma sosyal bilgiler dersi bağlamında yürütülmüştür. Ayrıca söz konusu araştırmalar üniversite ya da lise düzeyindeki öğrencilerden oluşurken; bu araştırma ortaokul öğrencileriyle yürütülmüştür. Bu bağlamda söz konusu araştırma sonuçlarının derin öğrenme yaklaşımı ve sosyal bilgiler başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırma bulgusuna dolaylı olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir.

5.2.2. İkinci adıma ilişkin tartışma

Adımsal regresyon analizi sonucunda ulaşılan bulgular; *performans odaklı değerlendirme atmosferi* ile sosyal bilgiler başarısı arasında negatif anlamlı ilişki bulunduğunu ve bu değişkenin sosyal bilgiler başarısını en yüksek düzeyde yordayan

ikinci değişken olduğunu göstermiştir. Bu bulgu öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferi algılarının sosyal bilgiler başarısını anlamlı düzeyde yordadığı şeklinde kurulan araştırma hipotezini destekler niteliktedir. Bu sonuç, sosyal karşılaştırmaların yapıldığı, not ve performansın daha önemli görüldüğü sınıf ortamlarında öğrenci başarısının düşük olacağı şeklindeki kuramsal bilgiler (Alkharusi, 2015a) ile örtüşmektedir. Performans odaklı değerlendirme atmosferi ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırma bulgusu da bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir (Alkharusi, 2007; 2009; 2011; 2015a; Brookhart, 1997a). Sözelimi Alkharusi (2015) tarafından yapılan çalışmada, performans odaklı değerlendirme atmosferi ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Brookhart (1997a) tarafından yapılan araştırmada performans odaklı değerlendirme atmosferi ve akademik başarı arasında negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

5.2.3. Üçüncü adıma ilişkin tartışma

Adımsal regresyon analizi sonucundaki bulgular; tutum değişkeninin *bilişsel* alt boyutu ile sosyal bilgiler başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğunu ve tutum değişkeninin bilişsel alt boyutunun sosyal bilgiler başarısını en iyi açıklayan üçüncü değişken olduğunu göstermiştir. Bu sonuç *sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun sosyal bilgiler başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu* hipotezini doğrulamaktadır. Alanyazın incelendiğinde, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve akademik başarı arasında pozitif yönde ilişki bulunan çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Altıntaş, 2005; Çepni, 2015; Demirkaya ve Arıbaş, 2004; Ergin, 2006; Kağıtçı, 2014; Özkal ve Çetingöz, 2006; Öztürk, 1999; Tay ve Akyürek-Tay, 2006; Yılmaz ve Demir, 2014; Yüce, 2008; Zeybek, 2012). Bununla birlikte bu araştırmalar sosyal bilgiler dersine yönelik tutum değişkeninin bilişsel alt boyutu ile sosyal bilgiler dersi öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi doğrudan değil; ancak dolaylı olarak destekleyebilmektedir. Çünkü sosyal bilgiler dersine yönelik tutum bu araştırmalarda bir bütün olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada ise sosyal bilgiler dersine yönelik tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç alt boyutlu bir yapı olarak incelenmiştir. Araştırma bu yönüyle hâlihazırda literatürde bulunan çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu sebeple, alanyazındaki mevcut çalışmalar bu

araştırmada tespit edilen tutum değişkeninin bilişsel alt boyutu ve sosyal bilgiler dersi başarısı arasındaki anlamlı ilişki ile benzerlik gösterse de tam bir örtüşmeden söz edilmesi mümkün görünmemektedir.

5.2.4. Dördüncü adıma ilişkin tartışma

Adımsal regresyon analizi sonucundaki bulgular; *akademik risk almaya yaklaşma* ile sosyal bilgiler başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğunu ve bu değişkenin sosyal bilgiler başarısını en yüksek düzeyde yordayan dördüncü değişken olduğunu göstermiştir. Bu sonuç *akademik risk almanın sosyal bilgiler başarısını anlamlı düzeyde yordadığı* şeklinde kurulan araştırma hipotezini destekler niteliktedir. Buna göre, sosyal bilgiler dersinde akademik risk alma konusunda istekli olan öğrencilerin başarı olma konusunda daha avantajlı oldukları söylenebilir. Bir başka deyişle akademik risk alma eğilimi arttıkça öğrencinin akademik başarı düzeyinde de artış olmaktadır. Akademik risk almaya yaklaşma ile sosyal bilgiler dersi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğuna ilişkin araştırma bulgusu, farklı alanlarda gerçekleştirilmiş çalışmalarla desteklenmektedir (Donovan ve Bransford, 2005; Clifford, 1991; Clifford ve Chou, 1991; Çakır ve Yaman, 2015; Koç, 2014; Korkmaz, 2009; Peled, 1997; Skaar, 2009; Yaman ve Köksal, 2014). Sözgelimi, Yaman ve Köksal (2014) tarafından yapılan çalışmada, akademik risk alma ile akademik başarı arasında ilişki olduğu ifade edilmiştir. Çakır ve Yaman (2015) tarafından yapılan öğrencilerin fen bilimleri dersinde akademik risk almaya yönelik algıları ve üst bilişsel farkındalıkları ile fen başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; akademik risk alma davranışı ve akademik başarıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Peled'in (1997), farklı başarı düzeyine sahip 6. sınıf öğrencilerini karşılaştırdığı çalışmada, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin matematik dersinde akademik risk alma konusunda daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Yine Koç (2014) tarafından yapılan çalışmada; 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin TEOG başarıları ve çeşitli değişkenlerin matematik odaklı akademik risk alma davranışlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin matematik dersi başarılarının göstergesi olarak alınan TEOG sınav sonuçları ile akademik risk almaya yaklaşma eğilimi arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalar araştırma

bulgusunu ancak dolaylı olarak destekleyebilmektedir. Çünkü söz konusu çalışmalarda akademik risk alma ya öğrenme sürecine ilişkin genel bir özellik olarak kavramsallaştırılmış ya da fen ve matematik gibi farklı derslere yönelik olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada ise öğrencilerin sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma davranışları ile ilgilenilmiştir. Akademik risk alma davranışının konu alanlarına göre farklılık gösterebildiği ve bir derste akademik risk alma konusunda istekli olan bir öğrencinin, bir başka derste akademik risk alma konusunda çekingen davranabileceği dikkate alındığında, sıralanan çalışmalarda ulaşılan sonuçların bu araştırma bulgusunu dolaylı olarak desteklediği düşünülmektedir.

5.2.5. Beşinci adıma ilişkin tartışma

Adımsal regresyon analizi sonucundaki bulgular; sınıf değerlendirme atmosferi değişkeninin *öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi* alt boyutu ile sosyal bilgiler başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğunu ve bu değişkenin sosyal bilgiler başarısını en yüksek düzeyde yordayan beşinci değişken olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, öğrencilerin *sınıf değerlendirme atmosferi algılarının sosyal bilgiler başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu* hipotezini doğrulamaktadır. Buna göre sınıf değerlendirme atmosferi ile ilgili olarak öğrenme odaklı algıya sahip olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde daha başarılı oldukları söylenebilir. Literatürde, öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Alkharusi, 2015a; Alkharusi, 2015b; Brookhart, 1997a). Örneğin; Alharusi (2015b) tarafından temel eğitim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada, öğrencilerin matematik dersi karne notları ile öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, konu alanı farklılığı nedeniyle, Alharusi (2015b) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile bu araştırmanın bulguları arasındaki uyum kısmi bir benzerlik olarak yorumlanmalıdır. Alkharusi ve Al-Hosni'nin (2015) yaptığı çalışmada da tespit edildiği üzere, öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları konu alanına göre farklılık göstermektedir. Dolayısıyla literatürdeki çalışmalar ile bu araştırma arasında bir uyum olduğu fakat doğrudan bir benzerlik bulunmadığı söylenebilir.

5.2.6. Altıncı Adıma İlişkin Tartışma

Adımsal regresyon analizi sonucundaki bulgular; *akademik risk almaktan kaçınma* ile sosyal bilgiler başarısı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunduğunu ve bu değişkenin sosyal bilgiler başarısını en iyi açıklayan altıncı değişken olduğunu göstermektedir. Sosyal bilgiler dersinde akademik risk almaktan kaçınma eğilimi yüksek olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarının düşük olduğu anlamına gelen bu sonuç, akademik risk alma değişkeninin öğrencilerin sosyal bilgiler başarısını anlamlı düzeyde yordadığı şeklinde kurulan araştırma hipotezini doğrulamaktadır. Akademik risk almaktan kaçınma ile sosyal bilgiler başarısı arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğuna ilişkin araştırma bulgusu, farklı alanlarda yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Beghetto, 2009; Clifford, 1991; House, 2002; Korkmaz, 2009; Skaar, 2009; Yaman ve Köksal, 2014). Beghetto (2009) tarafından yapılan çalışmada akademik risk almaktan kaçınma eğilimi gösteren öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. House (2002) tarafından yapılan çalışmada da akademik risk almaktan kaçınma eğiliminde olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmaların, akademik risk almaktan kaçınma ile sosyal bilgiler başarısı arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğuna ilişkin araştırma bulgusunu doğrudan desteklemediği görülmektedir. Bu bağlamda araştırma bulgusunun akademik risk almaktan kaçınma ile sosyal bilgiler dersi başarısı arasındaki ilişkiye yönelik ampirik kanıtlar sunduğu söylenebilir.

5.2.7. Yedinci adıma ilişkin tartışma

Adımsal regresyon analizi sonucundaki bulgular; sınıf iklimi değişkeninin *ilişki* alt boyutu ile sosyal bilgiler başarısı arasında pozitif anlamlı ilişki bulunduğunu ve bu alt boyutun sosyal bilgiler başarısını en iyi açıklayan yedinci değişken olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, sınıf iklimi değişkeninin öğrencilerin sosyal bilgiler başarısını yordadığı şeklinde kurulan araştırma hipotezinin doğrulandığını yansıtmaktadır. Sınıf iklimi değişkeninin ilişki alt boyutu ile sosyal bilgiler başarısı arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu bulgusu; öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin güçlü olmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği anlamına gelmektedir. Alanyazında sınıf iklimi ve akademik başarı arasında tespit edilen anlamlı ilişkiyi

destekleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Aldridge, Fraser ve Huang, 1999; Bennett, 2001; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta ve Howes, 2002; Ferguson ve Fraser, 1998; Church, vd., 2001; Fraser, Fisher ve McRobbie, 1996; Fraser ve Wilkinson, 1993; Goodenow, 1992; Hymel, Comfort, Schoenert-Reichl ve McDougall, 1996; LaRocque, 2008; Patrick, Ryan ve Kaplan, 2007). Ancak bu araştırmaların sınıf iklimi değişkeninin İLİŞKİ alt boyutu ile sosyal bilgiler başarısı arasındaki bulguyu dolaylı olarak desteklediği unutulmamalıdır. Çünkü sınıf iklimi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi örnekleyen çalışmalara göz atıldığında, sınıf ikliminin alt ölçekler üzerinde incelendiği çalışmalar (Allen, vd., 2013; Goodenow, 1993; Ryan ve Patrick, 2001; Ryan, Pintrich ve Midgley, 2001) olsa da sosyal bilgiler başarısı ile arasındaki ilişkiyi doğrudan ortaya koyan bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Bu araştırmanın sınıf iklimi değişkeninin İLİŞKİ alt boyutu ve sosyal bilgiler başarısı arasındaki ilişkiye dair ampirik kanıtlar sunması yönüyle bu araştırmanın literatürdeki diğer çalışmalardan farklılık gösterdiği söylenebilir.

5.2.8. Sekizinci adıma ilişkin tartışma

Adımsal regresyon analizi sonucundaki bulgular; öğrenme yaklaşımı değişkeninin *yüzeysel öğrenme* alt boyutu ile sosyal bilgiler başarısı arasında negatif anlamlı ilişki bulunduğunu ve bu değişkenin sosyal bilgiler başarısını en yüksek düzeyde yordayan sekizinci değişken olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler başarısını anlamlı düzeyde yordadığı şeklinde kurulan araştırma hipotezini destekler niteliktedir. Buna göre, yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarının düşük olduğu söylenebilir. Bu sonuç, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırma bulgusuyla desteklenmektedir (Davidson, 2002; Entwistle, 1998; Ramsden, 1992; Trigwell ve Prosser, 1991). Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007), tarafından yapılan çalışmada, fizik öğretmeni adaylarının akademik başarıları ile YÖ yaklaşımı arasında negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Zhang'ın (2010) üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını; akademik başarı, yetenek ve demografik özellikler açısından incelediği çalışmada yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile akademik başarıları arasında negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Yine Ekinci (2009) tarafından yapılan çalışmada yüzeysel öğrenme yaklaşımını ile

akademik başarı arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Zeegers, (2001) tarafından yapılan araştırmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kimya dersi öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Zeegers, (2001) yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin düşük akademik başarıya sahip olduğunu ortaya konmuştur. Ancak sıralanan bu çalışmaların, çalışma grubu ve konu alanından kaynaklı faktörler nedeniyle araştırma bulgularını dolaylı olarak destekleyebileceği gözden kaçırılmamalıdır.

5.2.9. Dokuzuncu adıma ilişkin tartışma

Araştırmada adımsal regresyon analizi sonucundaki bulgular; başarı yönelimleri değişkeninin *bağlı yaklaşma* alt boyutu ile sosyal bilgiler başarısı arasında pozitif anlamlı ilişki bulunduğunu ve bu değişkenin sosyal bilgiler başarısını en yüksek düzeyde yordayan dokuzuncu değişken olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, sosyal bilgiler dersinde bağlı yaklaşma yönelimini benimseyen öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde daha başarılı olduğu anlamına gelmektedir. Bağlı yaklaşma başarı yönelimi ve sosyal bilgiler dersi arasında pozitif anlamlı ilişki olduğuna ilişkin araştırma bulgusu, farklı alanlarda gerçekleştirilmiş çalışmalarla desteklenmektedir (Akın, 2006; Kaplan ve Maehr, 2007; McGregor ve Elliot, 2002). Linnenbrink (2005), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, performans-yaklaşma hedef yapılarının akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter ve Elliot (2000), öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yordanmasında öğrenme ve performans hedef yönelimlerinin farklı etkilerini incelemiştir. Araştırmada, derse yönelik ilgiyi öğrenme hedef yöneliminin kısa; performans hedef yöneliminin ise uzun vadede yordadığı belirlenmiştir. Eryenen (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının akademik başarı ve hedef yönelimleri arasındaki ilişki incelenmiş; öğretmen adaylarının akademik başarı puanları ile öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma hedef yönelimleri arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yine Elliot ve Harackiewicz (1996), tarafından yapılan çalışmada, akademik başarı ile performans-yaklaşma yöneliminin pozitif; performans-kaçınma yöneliminin ise negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Mattern (2005) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin, başarı yönelimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada

öğrenme yönelimi ile başarı arasında pozitif yönde ilişki bulunduğu saptanmıştır. Performans-yaklaşma ile başarı arasında negatif yönlü bir ilişki belirlenmiş fakat bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Mattern, 2005). Benzer şekilde Schraw, Horn, Thorndike-Christ ve Bruning (1995) tarafından yapılan çalışmada da akademik başarı ile öğrenme yönelimi arasında pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Performans yönelimi ile akademik başarı arasında ise negatif yönde ancak istatistiksel açıdan anlamlı olmayan bir ilişki saptanmıştır. Görüldüğü gibi bu araştırmalarda başarı yönelimleri ve akademik başarı arasındaki ilişki öğrenme-performans/yaklaşma-kaçınma şeklinde dört boyutlu bir yapı üzerinden incelenmiştir. Bu çalışmada ise 3x2 başarı yönelimleri modeli kullanılmıştır. Bununla birlikte, sıralanan araştırmalarda 3x2 başarı yönelimi modeline ilişkin mutlak (öğrenme)-bağıl (performans)/yaklaşma-kaçınma alt boyutlarının temsil edildiğinden, sıralanan çalışmaların araştırma bulgusuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

5.2.10. Onuncu adıma ilişkin tartışma

Araştırmada adimsal regresyon analizi sonucundaki bulgular; sosyal bilgiler dersine yönelik tutum değişkeninin *davranışsal* alt boyutu ile sosyal bilgiler başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğunu ve bu değişkenin sosyal bilgiler başarısını en yüksek düzeyde yordayan onuncu değişken olduğunu göstermiştir. Bu bulgu *sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun sosyal bilgiler başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu* hipotezini doğrulamaktadır. Bu bulguya dayanarak, öğrencilerin herhangi bir derse karşı olumlu bir tutumla yaklaşmasının, olumlu yaşantıyla sonuçlanacağı yani pozitif öğrenme çıktılarını beraberinde getireceği ifade edilebilir. Alanyazında sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve akademik başarı arasında pozitif yönde ilişki bulunan çok sayıda araştırma olmasına karşın (Ergin, 2006; Özkal ve Çetingöz, 2006; Tay ve Akyürek-Tay, 2006; Yüce, 2008) sosyal bilgiler dersine yönelik tutum değişkeninin davranışsal alt boyutu ile sosyal bilgiler başarısı arasındaki ilişkiyi örnekleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın mevcut bulgusunun literatüre katkı sağladığı söylenebilir.

5.2.11. On Birinci adıma ilişkin tartışma

Adımsal regresyon analizi sonucundaki bulgular; sınıf iklimi değişkeninin öğretmen desteği alt boyutu ile sosyal bilgiler başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğunu ve bu değişkenin sosyal bilgiler başarısını açıklayan on birinci değişken olduğunu göstermektedir. Bu bulgu *sınıf ikliminin sosyal bilgiler başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu* hipotezini doğrulamaktadır. Bu doğrultuda öğretmen desteğinden yoksun olan bir sınıfta öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarısının düşük olacağı söylenebilir. Sınıf iklimi değişkeninin öğretmen desteği alt boyutu ve akademik başarı arasında ilişki olduğuna işaret eden çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Cochran-Smith, 2002; Kaplan ve Owings, 2002; Lasley vd., 2006; Leone, 2009; William, 2007). Örneğin Trigwell ve Prosser, (1991), algılanan öğretmen desteğinin olumlu olduğu bir sınıfta öğrenci başarısının yüksek nitelikte olduğunu; öğretmen desteğine ilişkin olumsuz algıların ise düşük akademik başarı ile neticelendiğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Raspberry ve Mahajan (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmen desteğinin öğrenci başarısına pozitif yönde etkilediğini saptamıştır. Ayrıca Ekpo, Akpan, Essien ve Imo-Obot (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarısı ve sınıf iklimi algıları arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmen desteği ile sosyal bilgiler başarısı arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu çalışmaların yanı sıra Chamberlain (1999) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematik başarısı ile sınıf ikliminde öğretmenin rolü ve yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Chamberlain, (1999) algılanan öğretmen desteğinin olumlu olduğu bir sınıf iklimi ile akademik başarı arasında pozitif anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yine Battistich, Schaps ve Wilson (2004) ile Goodenow (1993) tarafından yapılan çalışmalar da algılanan öğretmen desteğinin olumlu olduğu bir sınıf ikliminde öğrenci başarısının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla araştırmanın mevcut bulgusunun literatür tarafından da desteklendiği görülmektedir.

5.2.12. On ikinci adıma ilişkin tartışma

Adımsal regresyon analizi sonucundaki bulgular; sınıf iklimi değişkeninin görev yönelimi alt boyutu ile sosyal bilgiler başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğunu ve bu değişkenin sosyal bilgiler başarısının yordanmasına yönelik

regresyon modeline anlamlı katkı sağlayan son değişken olduğunu göstermiştir. Sınıf ikliminin sosyal bilgiler başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu hipotezini doğrulayan bu bulgu, öğrencilerin öğrenme görevinin dışına çıkmadıkları bir sınıfta, görev yönelimi eğilimlerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Söz konusu bulgu; Patrick, Ryan ve Kaplan (2007) tarafından yapılan çalışma ile desteklenmektedir. Patrick, Ryan ve Kaplan (2007)'da görev odaklı bir sınıf ikliminin öğrenci başarısına pozitif yönde katkı sağladığını tespit etmiştir.

5.2.13. Model dışında kalan değişkenlere ilişkin tartışma

Regresyon analizi sonucunda; tutum değişkeninin *duyuşsal* alt boyutunun, sınıf iklimi değişkeninin *katılım, düzen-organizasyon ve kuralların açıklığı* alt boyutlarının, başarı yönelimleri değişkeninin *içsel yaklaşma, mutlak yaklaşma, mutlak kaçınma, bağıl kaçınma ve içsel kaçınma* alt boyutlarının sosyal bilgiler başarısının yordanmasına yönelik regresyon denkleminde istatistiksel olarak anlamlı katkı sunmadığı ve model dışında kaldığı saptanmıştır.

İlk olarak tutumun duyuşsal boyutunun akademik başarı ile ilişkili olması beklenmesine karşın araştırmada böyle bir ilişkiye rastlanmamıştır. Literatüre bakıldığında; sosyal bilgiler başarısı ile tutum değişkeninin duyuşsal alt boyutu arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Araştırma bulgusu ile tutum kavramına ilişkin kuramsal yapı arasındaki uyumsuzluğun neden kaynaklandığının ortaya konulabilmesi için iki değişken arasındaki ilişkinin tutumun alt boyutları üzerinden inceleneceği çalışmaların literatüre kazandırılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, ileri araştırmalarda tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarının akademik başarı üzerindeki etkisinin ayrı ayrı incelenmesi gerekmektedir.

İkinci olarak sınıf iklimi değişkeninin katılım, düzen-organizasyon ve kuralların açıklığı alt boyutları ile sosyal bilgiler başarısı arasında anlamlı ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, *sınıf ikliminin sosyal bilgiler başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu* şeklindeki araştırma hipoteziyle çelişmektedir. Öğrenme ortamındaki öğrenci katılımı (Battistich, Schaps ve Wilson, 2004; Jayshree, 2006; Wang ve Holcombe, 2010), düzen-organizasyon (Allen vd., 2013; Jayshree,

2006; Knight, 1991; Mucherah, Finch ve Smith, 2014), kuralların açıklığı (Allen vd., 2013; Jayshree, 2006; Knight, 1991; Mucherah vd., 2014) değişkenlerinin akademik başarı ile anlamlı ilişki içerisinde olduğunu gösteren çalışmalar dikkate alındığında, bu bulgunun literatürle örtüşmediği görülmektedir. Sınıf iklimi değişkeninin katılım, düzen-organizasyon ve kuralların açıklığı alt boyutları ile sosyal bilgiler başarısı arasında saptanan ilişkinin, bu ilişkiye ait kuramsal bilgiler ile örtüşmemesi, söz konusu ilişkinin istatistiksel olarak inceleneceği yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Son olarak araştırmada başarı yönelimleri değişkeninin içsel yaklaşma, mutlak yaklaşma, mutlak kaçınma, bağıl kaçınma ve içsel kaçınma yönelimi ile sosyal bilgiler başarısı arasında anlamlı ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, *başarı yönelimlerinin sosyal bilgiler başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu* şeklindeki araştırma hipoteziyle örtüşmemektedir. Literatürde mutlak kaçınma ve bağıl kaçınma ile akademik başarı arasında negatif ilişki tespit eden çalışmaların (Hulleman, Godes, Hendricks ve Harackiewicz, 2010; Linnenbrink-Garcia, Tyson ve Patall, 2008) yanı sıra mutlak kaçınma ile akademik başarı arasında pozitif ilişki olduğunu saptayan araştırmaların (Hulleman vd., 2010; Richey ve Nokes-Malach, 2013) da olduğu görülmektedir. Ayrıca içsel yaklaşma/içsel kaçınma yönelimi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi örnekleyen bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Ancak başarı yöneliminin tüm alt boyutlarının akademik başarı ile ilişkili olduğu dikkate alındığında araştırma bulgusunun kuramsal yapıyla örtüşmediği ortaya çıkmaktadır.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlere, eğitim politikacılarına ve araştırmacılara ışık tutabilecek çeşitli öneriler getirilmiştir. Öneriler uygulamaya yönelik öneriler ve ileri araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar, uygulamaya yönelik birtakım önerileri de beraberinde getirmektedir. Araştırma ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik

tutumunun olumlu olmasının akademik başarılarının artmasına katkı sunduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik kaygı ve motivasyonel inançlarından, kişilik özelliklerinden, öğretmenlerin sahip oldukları alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisinden, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinden etkilendiği bilinmektedir. Bunların yanında öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz tutum geliştirmesi, öğrenme ve öğretme sürecinin önemli bir boyutunu oluşturan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumundan da etkilenmektedir. Örneğin sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz tutuma sahip bir öğretmenin öğrencilerinin de sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumunun olumsuz olması beklenen bir durumdur. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrencilere ve derse ilişkin tutumları, öğrencilerin öğrenmesine önemli ölçüde etki yapmaktadır. Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilere verilecek ödevler, sınıf etkinlikleri ve benzeri çalışmaların öğrenci için anlamlı olması, sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede de oldukça önemlidir. Sosyal bilgiler dersinde işlenen konunun öğreniminin anlamlı ve yaşamla ilişkili hale getirilmesi gerekmektedir. Böylelikle öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının artması sağlanabilir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla öğretmenlere sosyal bilgiler öğretirken; öğrencinin derse katılımına, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine, bireysel farkların gözetilmesine, bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılmasına, işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözme temelli öğrenme gibi aktif öğrenme yöntemlerine yer verilmesine, öğrencilerin somut deneyimlerinden anlam oluşturmalarına, gerçekçi öğrenme ortamları oluşturulmasına özen göstermeleri önerilmektedir (Tarım ve Dinç Artut, 2016). Ayrıca öğretmenlere, deneysel çalışmalar sonucunda sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma pozitif yönde katkı sunduğu tespit edilen öğretim yöntemlerine öğrenme sürecinde daha fazla yer vermeleri önerilmektedir. Bunun için öğretmenlere, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum üzerinde farklı öğretim yöntemlerinin etkisinin araştırıldığı çalışmaları bir araya getiren meta-analiz çalışmalarını incelemeleri ve tutum üzerinde en büyük etkiye sahip olan öğretim yöntemlerini öğrenme sürecinde öncelikli olarak işe koşmaları önerilmektedir.

Araştırmada öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını benimsemelerinin akademik başarının artmasında etkili bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç

doğrultusunda; öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımlarını benimsemesini sağlayacak uygulamalara yer verilmesinin öğrencilerin akademik başarılarını destekleyeceği söylenebilir. Araştırmada sınıf iklimi ve sınıf değerlendirme atmosferi ile öğrenme yaklaşımları arasında saptanan anlamlı korelasyonlar öğrenme ortamının düzenlenmesine ilişkin unsurların öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri konusunda teşvik edici olacağını düşündürmektedir. Öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri için öğretmenlerin; öğrencilerde merak uyandıran ve güçlük düzeyi öğrenci seviyesine uygun olan öğrenme görevlerini kullanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci merkezli, öğrenme odaklı ve mutlak değerlendirme anlayışının hakim olduğu bir öğrenme ortamı oluşturması, öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını tercih etmelerinde etkili bir rol oynayacaktır. Yine öğretmenler değerlendirme türünün öğrencilerin öğrenme yaklaşımını tercihlerinde etkili olduğunu göz önünde bulundurmalıdır. Bu doğrultuda öğretmenler değerlendirme etkinliklerinde ezbere dayalı değerlendirmelere ağırlık vermek yerine; bilginin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin istendiği ve üst düzey düşünme süreçlerinin kullanıldığı değerlendirme görevlerini kullanmalıdırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf ortamında performans odaklı değerlendirme atmosferi oluşturması, yüksek not alan öğrencileri övmesi gibi durumlar öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemesine ve akademik başarısının düşmesine neden olacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını benimsemelerine katkı sunacak uygulamaların öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi önem kazanmaktadır.

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik risk almaya yaklaşma eğilimlerinin akademik başarıları üzerinde etkili bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlere öğrenme ortamını; öğrencilerin çekinmeden, korkmadan, istekli bir şekilde bilgilerini paylaştığı ortamlar olarak düzenlemeleri önerilmektedir. Bunun için öğretmenlerin sınıftaki olası tüm risk faktörlerini ortadan kaldırması faydalı olacaktır. Öğretmenler öğrencilerin olumsuz değerlendirilme kaygısını ortadan kaldırarak öğrenme etkinliklerine katılımı istekli hale getirmelidirler. Öğretmenlere akademik risk almayı engelleyen faktörleri ortadan kaldırmalarının yanı sıra öğrencilerin akademik risk almadaki istekliklerini arttıracak yöntemleri de işe koşmaları önerilmektedir. Örneğin öğrencilerin yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerileri işe koşularak öğrencilerin akademik risk alma

düzeylerinin artmasına katkı sunulabilir. Yine öğretmenlere, deneysel çalışmalarla öğrencilerin akademik risk alma düzeylerini arttırdığı tespit edilen öğretim yöntemlerini (yansıtıcı düşünme, tahmin-gözlem-açıklama yöntemi gibi) derste kullanmaları önerilmektedir. Böylelikle öğrenciler öğrenme yönelimli olacaktır. Öğrenciler öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlu görevlere karşı direnç göstererek, yeni bilgi ve becerileri kazanmak için çalışacaktır. Bu durum ise öğrencilerin akademik risk alma konusundaki istekliklerinin ve akademik başarılarının artmasına katkı sunacaktır.

Araştırmada öğrencilerin performans odaklı değerlendirme atmosferi algıları ile akademik başarıları arasında negatif anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Dolayısıyla akademik başarının arttırılabilmesi için sınıfta performans odaklı değerlendirme atmosferinin oluşmasına neden olacak değerlendirme uygulamalarından kaçınılmalıdır. Öğretmenlerin öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi oluşturmasının akademik başarının artmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi için ise öğretmen öğrenme görevine başlamadan önce hedeflenen öğrenme çıktılarına ilişkin öğrencileri bilgilendirmelidir. Başarılı bir performansın değerlendirilme ölçütlerini açıklamalı, öğrencilerin varsa eksik yönlerini/yanlışlarını düzeltmeli, öğrencilere performanslarıyla ilgili olumlu yönler hakkında detaylı ve anında geribildirimler vermelidir. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin sınıftaki arkadaşlarına göre nasıl bir performans sergilediğinden çok bireysel değerlendirmeleri esas almalı ve üründen çok öğrenmeye ilişkin çabayı vurgulamalıdır. Ayrıca öğretmenler sınıf ortamında; öğrencinin gelişimine imkan veren fırsatlar oluşturarak, hatanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğu şeklinde bir bakış açısını öğrencilere kazandırmalı, öğrencilere değerlendirme süreci ile ilgili tercih yapma ve karar alma imkânı tanınmalıdır. Öğretmenler sınavlardaki ve sınıf içindeki değerlendirme görevlerini orta güçlükte seçmeli, tek bir değerlendirme yöntemi yerine çeşitli değerlendirme yöntemleri bir arada kullanılmalı ve katı kurallı değerlendirme ölçütlerinden kaçınılmalıdır. Böylelikle öğrencilerin öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi algısına sahip olması ve akademik başarılarının artması sağlanabilir.

Sınıf iklimi değişkeninin ilişki alt boyutunun öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif yönde etkili olduğu görülmektedir. Sınıf ikliminde öğrenci-öğrenci,

öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin niteliği öğrencinin sınıf iklimi algısını dolayısıyla akademik başarısını da etkilemektedir. Öğrenme ortamında sağlıklı bir iletişim ve ilişkinin kurulması için öğretmenlere; samimi, hoşgörülü bir yaklaşımla öğrencilerle ilişki kurması, öğrencilerin çekinmeden rahatlıkla fikirlerini ifade edebilmesini ve kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan bir öğrenme ortamı oluşturmaları önerilmektedir. Ayrıca öğretmenler; öğrencilerinin ve kendisinin bireyler arası ilişkileri geliştirebilecek nitelikte olmalıdırlar. Öğrenme ortamında öğretmen, sınıfta pozitif tutum oluşturulmalı, karşısındaki dinleme gibi genel iletişim becerilerini öğrencilere kazandırmalıdır. Öğretmen sınıfta öğrencilerle konuşurken ölçülü ve yakın bir ilişki kurarak ilgi göstermeli, öğrencilere nezaketli davranarak model olmalıdır. Öğretmenlerin nezaket ve iyi tavırlarıyla model olması olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasına katkı sunacaktır. Ayrıca öğretmenlere; öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerin düzenlenmesi, yakınlığın, uyumun artırılması için öğrenme ortamında işbirlikli öğrenme gibi yardımlaşma ve dayanışma duygusu kazandıran yöntemleri işe koşması önerilebilir. Bütün bu öneriler ışığında düzenlenen bir sınıf ikliminde öğrenci başarısı da artacaktır.

Araştırmada öğrencilerin sınıf iklimi değişkeninin öğretmen desteği alt boyutunun sosyal bilgiler başarılarını pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin dikkate alması gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Söz gelimi öğretmenler; öğrenme ortamında, öğrencilerin bilmediği konularda ya da eksik yönlerinin olduğu görevlerde gerekli desteği sağlamalı, öğrencilere tartışma olanağı sunmalı ve öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek yaşantılar sağlamalıdır. Buna ek olarak; öğretmenler öğrenme ortamında otoriter olmaktan çekinmeli ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek yakınlıkta olmalıdırlar. Bu önerilerin gerçekleştirilmesi ile öğrencilerin derse katılımı kolaylaşacak ve akademik başarısında bir artış olacaktır.

Araştırmada sınıf iklimi değişkeninin görev yönelimi alt boyutunun öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarısını pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktadan hareketle öğretmenlere sınıftaki zamanı etkin kullanmaları ve ders kapsamındaki etkinliklere ayırmaları önerilmektedir. Öğretmenlerin öğrenme ortamında hedeflenen davranışlara yönelik etkinliklere odaklanması, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde kalmasını sağlayacak ve ilgisinin kaymasını

önleyecektir. Bir diğer ifadeyle öğrencilerin dersten uzaklaşmalarının önüne geçilerek öğrenci başarısının artmasına katkı sağlanacaktır.

Başarı yönelimleri değişkeninin bağıl yaklaşma alt boyutunun öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarısı üzerinde etkili bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrenme ortamında rekabete dayalı bir ortam yerine, işbirliğini ön plana çıkaracak bir öğrenme atmosferi sağlaması durumunda, öğrencilerin mutlak ya da içsel yaklaşma başarı yönelimini benimsemeleri sağlanabilir.

5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının duyuşsal boyutunun akademik başarıyı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerinin karşılıklı etkileşim içinde olduğu göz önünde bulundurulduğunda; sosyal bilgiler dersine yönelik tutum değişkeninin duyuşsal boyutu ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi konu edinecek araştırmalarla, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin daha net biçimde ortaya konulabileceği düşünülmektedir.

Araştırma ile öğrencilerin sosyal bilgiler başarıları ile sınıf iklimi değişkeninin katılım, düzen-organizasyon ve kuralların açıklığı alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır. Yapılacak araştırmalarla mevcut bulgunun; çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin sınıf ikliminin söz konusu boyutlarına ilişkin algısının düşük olmasından mı kaynaklandığı ortaya konulabilir.

Araştırmada içsel yaklaşma/içsel kaçınma, mutlak yaklaşma/mutlak kaçınma ve bağıl kaçınma başarı yönelimleri ile sosyal bilgiler başarısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bağıl kaçınma yönelimi ile sosyal bilgiler başarısı arasındaki ilişkinin tespitine yönelik nitel araştırmalar yapılması bu bulgunun kaynağı konusunda fikir verebilir. Bu nedenle yeni yapılacak çalışmaların sosyal bilgiler başarısı ile bu değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konulmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar yedi farklı devlet ve 2 özel ortaokuldaki 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 928 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu

örneklemin diğer bütün ortaokullardaki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerini temsil etmesi düşünülemez. Fakat bütün devlet okullarında aynı müfredatın kullanıldığı ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin benzer yapılara sahip olduğu dikkate alındığında; örnekleme oluşturan öğrencilerin diğer ortaokullardaki öğrenciler ile benzer akademik özelliklere sahip oldukları varsayabilir. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bulguların benzer sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrenciler için de genellenebilir nitelikte olduğu ifade edilebilir. Her ne kadar örneklemelerin bazı yönleriyle benzeştiği söylenebilse de bütünüyle eşdeğer olması mümkün değildir. Dolayısıyla bu sınırlılığın aşılabilmesi için bütün ortaokul öğrencileri evrenini temsil edebilecek daha geniş örneklemeler üzerinde araştırmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu şekilde araştırmadaki örneklem seçimi ile ilgili karşılaşılan sınırlılığın aşılabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının öğrencilerin kendisi hakkında bilgi vermesi türünde olması, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf iklimi ve başarı yönelimlerinin sosyal bilgiler başarısına etkisini tam olarak yansıtamaması olasılığını doğurmaktadır. Bundan dolayı konu ile ilgili yapılacak daha sonraki araştırmalarda nitel veri toplama yöntemlerinin (gözlem-görüşme) kullanılması ile daha farklı bulguların elde edilebileceği ve yeni bakış açılarının ortaya konulabileceği söylenebilir.

Araştırma ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarısı ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf iklimi ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi bakımından yalnızca sosyal bilgiler dersi ile sınırlı kalmıştır. Bu sebeple yapılacak araştırmalarda öğrencilerin farklı derslerdeki başarıları ile bu değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konulabilir. Sosyal bilgiler dersi başarısı ile sözkonusu değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bu araştırma ulusal literatür açısından yenidir. Dolayısıyla bu araştırmanın; sosyal bilgiler dersinin yürütülmesinde ve sınıf içi öğrenme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerinin açıklanmasında literatüre farklı katkılarının olacağı söylenebilir.

Araştırma ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarıları; sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları, akademik risk alma, sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf iklimi ve başarı yönelimleri yordayıcı değişkenleri üzerinden incelenmiştir. Bu araştırmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu sınırlılığın aşılabilmesi için yapılacak araştırmalarda sosyal bilgiler başarısını yordayan farklı değişkenlerin de ele alınması önerilmektedir. Böylelikle sosyal bilgiler başarısını etkileyen faktörlerin daha geniş bir çerçevede



KAYNAKÇA

- Abrami, P.C., and Chambers, B. (1994). Positive social interdependence and classroom climate. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 120(3), 329-347.
- Açıkgöz, K. (1989). *Liselerdeki sınıf atmosferi üzerine bir araştırma*. Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Malatya.
- Açıkgöz, K., Özkal, N., ve Kılıç, A. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.
- Adelman, H.S. and Taylor, L. (2005). Classroom climate. In S.W. Lee, P.A. Lowe, and E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of school psychology* (pp. 88-90). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Afari, E., Aldridge, J.M., Fraser, B.J., and Khine, M.S. (2013). Students' perceptions of the learning environment and attitudes in game-based mathematics classrooms. *Learning Environments Research*, 16, 131-150. doi:10.1007/s10984-012-9122-6
- Akbiyık, C. and Seferoğlu, S.S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 90-99.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akdağ, H. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen ve öğrenci açısından uygulama dönütleri (Konya ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, A. (2006). 2x2 başarı yönelimleri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Albaili, M.A. (1995). An Arabic version of the study process questionnaire: reliability and validity. *Psychological Reports*, 77, 1083-1089.

- Aldridge, J.M., Fraser, B.J., and Huang, T.C-I. (1999). Investigating classroom environments in Taiwan and Australia with multiple research methods. *Journal of Educational Research*, 93, 48-62.
- Alkharusi, H. (2007). *Effects of teachers' assessment practices on ninth grade students' perceptions of classroom assessment environment and achievement goal orientations in Muscat science classrooms in the sultanate of Oman*. Unpublished doctoral dissertation, Kent University, USA.
- Alkharusi, H. (2009). Classroom assessment environment, self-efficacy, and mastery goal orientation: A causal model. *INTI Journal, Special Issue on Teaching and Learning*, 104-116.
- Alkharusi, H. (2011). Development and datametric properties of a scale measuring students' perceptions of the classroom assessment environment. *International Journal of Instruction*, 4(1), 105-120.
- Alkharusi, H. (2015a). Classroom assessment communication, perceived assessment environment, and academic achievement: a path analysis. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science* 8(2), 117-126.
- Alkharusi, H. (2015b). An evaluation of the measurement of perceived classroom assessment environment. *International Journal of Instruction*, 8(2), 45-54.
- Alkharusi, H., and Al-Hosni, S. (2015). Perceptions of classroom assessment tasks: An interplay of gender, subject area, and grade level. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 10(3), 205-217.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., and Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system--secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76-97.
- Allport, A.W. (1967). *Attitudes*. Fishbein, M. (Ed.) Readings in attitude theory and measurement. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Allport, G. W. (1935). *Attitudes*. In C. Murchison (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, Mass.: Clark University Press.

- Alnabhan, M., Al-Zegoul, E. and Harwell, M. (2001). Factors related to achievement levels of education students at Mu'tah University. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(6), 593-604.
- Altınışik, S. (2001). *Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altıntaş, S. (2005). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 1-12.
- Alver, B. ve Küçüköğlü, A. (2004). Ders düzeni ve kuralların belirginliğinin öğrenci başarısına etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 65-80.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 177–207). San Diego, CA: Academic Press.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D.H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., and Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anderman L. (1999). Classroom goal orientation, school belonging, and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education*. 32, 89-103.
- Anderman L.H., Patrick, H., Hruda L.Z., and Linnenbrink, E. (2002). Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. In C. Midgley (Eds.), *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning* (pp. 243-278). Mahwah, NJ: Erlbaum

- Anderman, E.M., and Johnston, J. (1998). Television news in the classroom: What are adolescents learning? *Journal of Adolescent Research*, 13, 73-100.
- Anderman, E.M., and Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Anderman, E.M., and Wolters, C.A. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 369-389). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Anderman, E.M., and Young, A.J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.
- Anderman, E.M., Austin, C.C., and Johnson, D.M. (2002). The development of goal orientation. In A. Wigfield & J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 197-220). San Diego: Academic Press.
- Anderman, L.H., and Anderman, E.M. (2000). Considering contexts in educational psychology: introduction to the special issue. *Educational Psychologist*, 35(2), 67-68.
- Anderson, G.J., and Walberg, H.J. (1974). Learning Environments. In Walberg, H.J. (Eds.), *Evaluating educational performance: A sourcebook of methods, instruments, and examples*. Berkeley: McCutchan.
- Anderson, L.W. (1988). Attitude measurement: Attitudes and their measurement. In Keeves, J.P. (Eds.), *Educational research methodology, and measurement: An international handbook*. New York: Pergamon Press.
- Anderson, L.W., and Bourke, S.F. (2013). *Assessing affective characteristics in the schools*. New York: Routledge.
- Apaydın, Ç. ve Kızıllhan, P. (2011). Üniversitelerde sınıf öğrenme çevresinin ikinci mertebeden faktör analizi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17(4), 509-526.

- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arık, A. (1990). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Arkonaç, S.A. (2001). *Sosyal Psikoloji*. (2. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Arkün, S., ve Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 32-43.
- Armstrong, S., and Jesse, P. (1998). Student teams achievement divisions (stad) in a twelfth grade classroom: effect on student achievement and attitude. *Journal of Social Studies Research*, 22, 3-6.
- Aşçı, S. (2004). *Sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Avşar, Z., ve Alkış, S. (2007). İşbirlikli öğrenme yöntemi “Birleştirme I” tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 197-203.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım
- Baek, S.G., and Choi, H.J. (2002). The relationship between students’ perception of classroom environment and their academic achievement in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 3(1), 125-135.
- Bağçeci, B., Döş, B., ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-556.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., ve Bıçak, B. (2010). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Ankara: PegemA Akademi.

- Bal, C. (2003). *Çok gruplu veri setlerinde eksik gözlem sorununun çözümlenmesi ve sağlık alanında bir uygulama*. Yayımlanmamış doktora tezi. Osmangazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bandura, A. (1977b) Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change, *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *The social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In Kurtines W.M. & Gewirtz, J.L. (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Banks, S.R. (2012). *Classroom assessment: Issues and practices*. IL: Waveland Press Inc.
- Baron, R.A., and Byrne, D. (1977). *Understanding human Interaction*. (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Barth J.M., Dunlap S.T., Dane H., Lochman J.E. and Wells K.C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42(2), 115-133.
- Basadur, M.S. and Basadur, T.M. (2011). Attitudes and creativity. *Encyclopedia of Creativity*, 1(2), 85-95.
- Başaran. İ.E. (1996). *Eğitim psikolojisi* (5. Basım). Ankara: Gül.
- Batı, A.H., Tetik, C., ve Gürpınar, E. (2010). Öğrenme yaklaşımları ölçeği yeni şeklini Türkçeye uyarlama ve geçerlilik güvenirlik çalışması. *Tıp Bilimleri Dergisi*, 30(5), 1639-1646.
- Battistich V., Schaps E., and Wilson N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24, 243-262.

- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., and Solomon, D. (1996). Prevention effects of the child development project: early findings from an ongoing multisite demonstration trial. *Journal of Adolescent Research*, 11, 12-35.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., and Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.
- Bean, R.A., Bush, K.R., McKenry, P.C., and Wilson, S.M. (2003). The impact of parental, support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African-American and European American Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541.
- Beghetto, R.A. (2009). Correlates of intellectual risk taking in elementary school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 210-223.
- Bektaş Öztaşkın, Ö. (2014). Grafik örgütleyicilerinin sekiz türü ile sosyal bilgiler öğretimi: akademik başarı ve başarı yönelimlerine etkisi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(14), 83-109.
- Bennett, J.L. (2001). Trainers as leaders of learning. *Training & Development*, 43-45.
- Bennett, T. (2001). Reactions to visiting the infant-toddler and preschool centers in Reggio Emilia, Italy. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 1-7.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P.M., and Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bernardo. A.B.I. (2003). Approaches to learning and academic achievement of Filipino students. *Journal of Genetic Psychology*, 164(1), 101-114.
- Beverley, J. (2005) Perceptions of the learning context and learning approaches: Implications for quality learning outcomes in accounting. *Accounting Education*, 14(3), 271-291.

- Biggs, J.B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J.B. (1994b). Student learning theory and research. Where do we currently stand? In Gibbs G. (Eds.), *Improving student learning: Theory and practice*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development, Oxford Brookes University.
- Biggs, J.B., and Tang, C. (2007) *Teaching for quality learning at University Maidenhead*. Open University: Press/McGraw Hill.
- Biggs, J.B., Kember, D., and Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Birch, S.H., and Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Bloom, B.S. (1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41(8), 4-17.
- Bloom, B.S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. D.A. Özçelik, 3. basım) İstanbul: MEB Yayınları.
- Boivin, M., Dodge, K.A., and Coie, J.D. (1995). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 269-279.

- Booth, P., Lockett, P., and Mladenovic, R. (1999). The quality of learning in accounting education: The impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education*, 8(4), 277-300.
- BouJaoude, S. (1992). The relationship between students' learning strategies and the change in their misunderstandings during a high school chemistry course. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 687-699.
- Boyer, T. (2006). The development of risk-taking: a multi-perspective review. *Dev. Rev.*, 26, 291-345.
- Bransford, J.D., A.L. Brown, and Cocking, R.R. (2000). *How People Learn: brain mind, experience, and school*. National Academy Press: Washington, D.C.
- Braten, I., and Stromso, H.I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 371-388.
- Brookhart, S.M. (1994). Teachers' grading: Practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7, 279-301.
- Brookhart, S.M. (1997a). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10, 161-180.
- Brookhart, S.M. (1997b). Effects of the classroom assessment environment on mathematics and science achievement. *The Journal of Educational Research*, 90, 323-330.
- Brookhart, S.M. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers College Record*, 106(3), 429-458.
- Brookhart, S.M., and Durkin, D.T. (2004). Classroom assessment, student motivation, and achievement in high school social studies classes. *Applied Measurement in Education*, 16(1), 27-54.
- Brookhart, S.M., and Bronowicz, D.L. (2003). I don't like writing. It makes my fingers hurt: Students talk about their classroom assessments. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 221-242.

- Brookhart, S.M., and DeVoge, J.G. (1999). Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. *Applied Measurement in Education*, 12, 409- 425.
- Brookhart, S.M., Walsh, J.M., and Zientarski, W.A. (2006). The dynamics of motivation and effort for classroom assessment in middle school science and social studies. *Applied Measurement in Education*, 19(2), 151-184.
- Brophy, J. (1999). International Academy of Education, International Bureau of Education, UNESCO. Web:http://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/1045/Teaching_EN.pdf adresinden 27 Kasım 2015 tarihinde alınmıştır.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. (Second Edition). San Francisco Public University.
- Brown, M. R., Higgins, K., and Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it? *Intervention in School & Clinic*, 39, 3-7.
- Brown, M.W., and Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Budak, Y. (1998). Eğitimde toplam kalite yönetimi açısından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve programlarına bir yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 140, 35-38.
- Buldur, S. (2014). Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Cinsiyet perspektifi. *Eğitim ve Bilim* 39(176), 213-225.
- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., and Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415–436.
- Burç, E.D. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Byer, J.L. (1999). Measuring the effects of students' perceptions of classroom social climate on academic self-concept. Paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association, New Orleans, LA. (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429088.pdf>).
- Byrne, B., and Campbell, T.L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(5), 555-574.
- Byrne, B.M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications and Programming*. New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Byrne, D.B., Hattie, J.A, and Eraser, B.J. (1986). Student perceptions of preferred classroom learning environment. *Journal of Educational Research*, 80, 10-18.
- Byrne, M., Flood, B., and Willis, P. (2002). The relationship between learning approaches and learning outcomes: a study of irish accounting students. *Accounting Education*, 11(1), 27-42.
- Byrnes, J.P., Miller, D.C., and Schafer, W.D. (1999). Gender differences in risk taking: a meta- analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 367-383.
- Canıdemir, A. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approach to learning: There change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Cassel, M. (1992). *Locus of control and propensity for risk taking as related to achievement in higher education*. Unpublished Doctoral Dissertation, Education Montana State University, ABD.

- Cavallo, A.M.L. (1996). Meaningful learning, reasoning ability, and students' understanding and problem solving of topics in genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 625-656.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chamberlain, C. (1999). *Classroom climate: News from the University of Illinois at Urban*. Champaign: University of Illinois Press.
- Chang, C.Y. (2003). Teaching earth sciences: Should we implement teacher directed or student-controlled CAI in the secondary classroom? *International Journal of Science Education*, 25, 427-438.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153-161.
- Cheng, L. (1999). Changing assessment: Washback on teacher perceptions and actions. *Teaching and teacher education*, 15(3), 253-271.
- Chou, F.C. (1992). *Academic risk-taking as a function of evaluation-assessment ratio and payoff increments*. UMI ProQuest Digital.
- Dissertations. AAT 9308044, <http://proquest.umi.com/login>. Chu-Min, L., Yu-Win, H., Ling-Wen, H., Chi-Chung, L., Li-Yung, W., and Wen-Hsiu, T. (2007). Mortality salience, self-efficacy, and intentions of risk taking of Taiwanese surfers. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 182-183.
- Church, M.A., Elliot, A.J., and Gable, S.L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Cleave-Hogg, D., and Rothman, A. (1999). Discerning views; medical students' perceptions of their learning environment. *Eval Health Prof*, 14, 456-474.
- Clifford, M.M. (1988). Failure tolerance and academic risk taking in ten-to twelve-years-old students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 15-27.
- Clifford, M.M. (1991). Risk taking: Theoretical, empirical and educational considerations. *Educational Psychologist*, 26, 263-297.

- Clifford, M.M., and Chou, F.C. (1991). Effects of pay off and task context on academic risk taking. *Journal of Educational Psychology*, 83, 499-507.
- Clifford, M.M., Lan, W.Y., Chou, F.C., and Qi, Y. (1989). Academic risk taking: Developmental and cross-cultural observations. *Journal of Experimental Education*, 57, 321-338.
- Clifford, M.M., Chou, F.C., Mao, K., and Lan, W.Y. (1990). Academic risk taking, development, and external constraint. *Journal of Experimental Education*, 59, 45-64.
- Cochran-Smith, M. (2002). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teachers and Teacher Education*, 19, 5-28.
- Cochran-Smith, M. (2002). Reporting on teacher quality: The politics of politics. *The Journal of Teacher Education*, 53(5), 379-382.
- Corbin, S. (1994). *Lesson from the classroom: Male and female high school students' attitudes toward and achievement in social studies*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 393777).
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: modern conceptions of volition and educational research. *Educational Research*, 22, 14-22.
- Costello, A.B., and Osborne, J.W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Coşkun, N. ve Samancı, O. (2012). İlköğretim 4.ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 32-41.
- Crawford, K., Gordon, S., Nicholas, J., and Prosser, M. (1998). Qualitatively different experiences of learning mathematics at university. *Learning and Instruction*, 8(5), 455-468.

- Çakır, E., ve Yaman, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin zihinsel risk alma becerileri ve üst bilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 163-178.
- Çalışkan, F. (2005). *İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlenmeli öykü yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Çaydaş, E. ve Balcıoğulları, A. (2003). *İlköğretim Altıncı ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, 165-174, İzmir.
- Çelik, E. (2010). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna, akademik risk alma düzeyine ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, K. (2008). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. Hüseyin Kıran (Edt.), *Etkili sınıf yönetimi içinde* (1-29). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelik, P. (2013). *Probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının fizik dersi başarısı, öğrenme yaklaşımları ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çepni, O. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik kaygı ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 7(2), 299-313.
- Çetin, B., İlhan, M. ve Yılmaz, F. (2014). Olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma arasındaki ilişkinin kanonik korelasyonla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 135-158.
- Çevik, E. (2009). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinden yazılı sınav soruları ile seviye belirleme sınavı sorularının programa uygunluğunun*

incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Çınar, D. (2007). *İlköğretim fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerine ve akademik risk alma düzeyine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çokluk, Ö., ve Kayri, M. (2011). Kayıp değerlere yaklaşık değer atama yöntemlerinin ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliği üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 289-309.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: PegemA Akademi Yayıncılık.

Çolak, E., ve Fer, S. (2007). Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 197-212.

Dağdelen, S. (2013). *Biyoloji derslerinde öğretmenlerin kişilerarası davranışı, sınıf öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dart, B., Burnett, P.C., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., Smith, D., and McCrindle, A. (1999). Classroom learning environments and students' approaches to learning. *Learning Environments Research*, 2(2), 137-156.

Davidoff, L.L. (1987). *Introduction to Psychology*. (3rd. Edition). New York: Mc Graw Hill International Book Company

Davidson, R.A. (2002). Relationship of study approach and exam performance. *Journal of Accounting Education*, 20, 29-44.

- DeBow, A. (2008). *I like my class and my class likes me! Links between children's perceptions of their classroom environment and socio-emotional adjustment*. Unpublished Doctoral Dissertation, New York City Board of Education.
- Demir, A. (2010). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Demir, S.B., ve Akengin, H. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 1(1), 26-40.
- Demircioğlu, H. ve Arpaçay, B. (1999). *Keşfettirme Yönteminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Başansı Üzerindeki Etkisi*. Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu Bildiri Özetleri, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Demirkaya, H. ve Çakar E. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 12, 33-49.
- Demirkaya, H., ve Arıbaş, K. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 179-187.
- Demirtaş, H. (2008). Sınıf yönetiminin temelleri. Hüseyin Kıran (Edt.), *Etkili sınıf yönetimi içinde* (1-29). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DeYoung, A.J. (1987). The status of American rural education research: An integrated review and commentary. *Review of Educational Research*, 57, 123-148.
- Diseth, Å. (2002). The Relationship between Intelligence, Approaches to Learning and Academic Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 219-230.
- Diseth, Å., and Ø. Martinsen, (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Educational Psychology*, 23(2), 195-207.

- Doğanay, A. (2000). *Yaratıcı Öğrenme, Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen yayınları.
- Doll, B., Spies, R.A., LeClair, C.M., Kurien, S.A., and Foley, B.P. (2010). Student perceptions of classroom learning environments: Development of the class maps survey. *School Psychology Review*, 39(2), 203-218.
- Domino, G., and Domino, M.L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donovan, M.S., and Bransford, J.D. (2005). *How students learn: Science in the classroom*. Washington: National Academies Press.
- Dorman J. (2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(2), 112–140.
- Dorman, J., Aldridge, J.M., and Fraser, B.J. (2006). Using students' assessment of classroom environment to develop a typology of secondary school classrooms. *International Education Journal*, 7(7), 906-915.
- Dorman, J.P. (2003). Cross-national validation of the What is Happening in this Class? (WIHIC) questionnaire using confirmatory factor analysis. *Learning Environments Research: An International Journal*, 6, 231-245.
- Dorman, J.P., Fisher, D.L., and Waldrup, B.G. (2006). Learning environments, attitudes, efficacy and perceptions of assessment: A LISREL analysis. In D.L. Fisher & M.S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments* (pp. 1- 28). Singapore: World Scientific.
- Dorman, J.P., Fraser, B., and McRobbie, C.J. (1997). Relationship between school level-and classroom level environments in secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 35(1), 74-91.
- Dorman, J.P., McRobbie, C.J., and Foster, W.J. (2002). Associations between psychosocial environment in religious education classes and students' attitude to Christianity. *Religious Education*, 97, 23-42.
- Dönmez, B. (2004). Sosyal sistem olarak sınıf ve sınıfın öğrenme iklimi. M. Şişman ve S. Turan (Edt). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Öğreti.

- Drew, P.Y., and Watkins, D. (1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: A casual modelling investigation with Hong Kong tertiary students. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 173-188.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., and Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907-1920.
- Dupeyrat, C., and Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040 –1048.
- Dweck, C.S., and Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Ediger, M. (1999). *Identified sins in teaching reading*. ERIC EJ711892. ED432728.
- Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 74-88.
- Ekpo, K., Akpan, O.E., Essien, E.E., and Imo Obot, M.M. (2009). Classroom climate and student academic achievement in social studies in cross river state. *An International Multi-Disciplinary Journal, Ethiopia*, 3(4), 413-428.
- Eley, M.G. (1992). Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education*, 23, 231-254.
- Ellez, A.M., ve Sezgin, G. (2002). *Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Elliot, A., and McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-509.

- Elliot, A.J. (1997). Integrating “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, (pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169 -189.
- Elliot, A.J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press
- Elliot, A.J., and Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A.J., and Covington, M.V. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 73-92.
- Elliot, A.J., and Thrash, T.M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139 -156.
- Elliot, A.J., Murayama, K., and Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648.
- Elliot, A.J., and Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-470.
- Ely, C. (1986). An analysis of discomfort, risk-taking, sociability and motivation in the second language classroom. *Language Learning*, 36, 1-25.
- Emrahoğlu, N., ve Öztürk, A.(2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına bilişsel farkındalığın etkisi: bir nedensel karşılaştırma araştırması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 18-30.
- Entwistle, N. (1998). Improving teaching through research on student learning. In Forest, J.J.F. (Eds.) *University Teaching: International Perspectives*. Garland, New York.

- Entwistle, N.J. and Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Croom Helm, London.
- Entwistle, N.J., and Smith, C.A. (2002). Personal understanding and target understanding: mapping influences on the outcomes of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 321-342.
- Erden, M., ve Akman, Y. (2011). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M., ve Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Ergin, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme*. Ankara: PegemA Akademi Yayınları.
- Ersözlü, Z.N. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24(1), 141-159.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Esen Kıran, B. (2005). Ergenlerde risk alma davranışı ile akademik başarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(29), 8-13.
- Felder, R., and Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Ferguson, P.D., and Fraser, B.J. (1998). Student gender, school size and changing perceptions of science learning environments during the transition from primary to Secondary School. *Research in Science Education*, 28(4), 387-397.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Fishbein, M., and Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison Wesley.

- Fisher, D., and Kent, H. (1999). Associations between teacher personality and classroom environment. *Journal of Classroom Interaction*, 33(1), 5–13.
- Fisher, D., Henderson, D., and Fraser, B. (1997). Laboratory environments & student outcomes in senior high school biology. *American Biology Teacher*, 59, 214-219.
- Fisher, D.L., and Fraser, B.J. (1981) Validity and use of My Class Inventory. *Science Education*, 65, 145-156.
- Fisher, D.L., Fraser, B.J., and Rickards, T. (1997). *Gender and cultural differences in teacher-student interpersonal behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Fouts, J.T. (1990). Female students, female teachers, and perceptions of the social studies classroom. *Social Education*, 54, 418-420.
- Fouts, J.T., and Myers, R.E. (1992). Classroom environments and middle school students' views of science. *Journal of Educational Research*, 85(6), 356-361.
- Fouts, J.T., and Myers, R.E. (1992). Classroom environments and middle school students' views of science. *Journal of Educational Research*, 85, 356–361.
- Fraenkel, J.R., Wallend, N.E., and Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Fraser B.J. (2001). Twenty thousand hours: editor's introduction. *Learning Environments Research*, 4, 1–5.
- Fraser, B.J. (1981). Using environmental assessments to make better classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 13, 131-144.
- Fraser, B.J. (1986). *Classroom Environment*. Croom Helm, London.
- Fraser, B.J. (1989). Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 307-325.
- Fraser, B.J. (1990). *Individualized Classroom Environment Questionnaire*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- Fraser, B.J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Eds.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning* (pp.493-541). New York: Macmillan.
- Fraser, B.J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7-34.
- Fraser, B.J. (1998). Science learning environments: Assessment, effects and determinants. In B.J. Fraser & K.G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 527–564). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer
- Fraser, B.J. (1998a). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environment Research*, 1, 7-33.
- Fraser, B.J. (1998b). Science learning environments: Assessments, effects, and determinants. In B.J. Fraser & K.G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 1-61). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Fraser, B.J. and Rentoul, A.J. (1982). Relationship between school-level and classroom level environment. *Alberta Journal of Educational Research* 28, 212-225.
- Fraser, B.J. (1987). Use of classroom environment assessments in school psychology. *School Psychology International*, 8, 205-219.
- Fraser, B.J., (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Eds.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning* (pp.493-541). New York: Mcmillan.
- Fraser, B.J., Aldridge, J.M., and Adolphe, F.S.G. (2010). A cross-national study of secondary science classroom environments in Australia and Indonesia. *Research in Science Education*, 40, 551-571.
- Fraser, B.J., and Fisher, D.L. (1982). Predicting students outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19, 498-518.

- Fraser, B.J., and Fisher, D.L. (1983). Use of actual and preferred classroom environment scales in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 303-313.
- Fraser, B.J., and McRobbie, C.J. (1995). Science laboratory classroom environments at schools and universities: A cross-national study. *Educational Research and Evaluation*, 1, 1-29.
- Fraser, B.J., and Treagust, D.F. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education. *Higher Education*, 15, 37-57.
- Fraser, B.J., and Wilkinson, W.J. (1993). Science laboratory classroom climate in British schools and universities. *Research in Science and Technological Education*, 11, 49-66.
- Fraser, B.J., and Wilkinson, W.J. (1993). Science laboratory classroom climate in british schools and universities. *Research in Science & Technological Education*, 11(1), 49-70.
- Fraser, B.J., Anderson, G.J., and Walberg, H.J. (1982). Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI) (third version). Perth: Western Australian Institute of Technology.
- Fraser, B.J., Fisher, D.L., and McRobbie, C.J. (1996). *Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Fraser, B.J., Giddings, G.J., and McRobbie, C.J. (1995). Evolution and validation of a personal form of an instrument for assessing science laboratory classroom environments. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 399-422.
- Freeman, T.M., and Anderman, L.H. (2005, January 12). Changes in mastery goals in urban and rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 20(1). Retrieved Jun 12, 2015, from <http://www.umaine.edu/jrre/20-1.pdf>

- Freiberg, H.J. (Eds.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Fry, H., Ketteridge, S., and Marshall, S. (2003). *A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic learning*. London: Routledge Falmer.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2006). Motivation and attitudes in second language learning. In M. Berns (Eds.), *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 164-171). Oxford: Elsevier.
- Gaskins, C.S. (2010). *Classroom environment and student learning: Classroom-level effects on achievement trajectories in late elementary school*. Doctoral Dissertation, University of Delaware, ABD.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child environment model. *Developmental Psychology*, 42(6), 1179-1192.
- Gazelle, H., and Ladd, G.W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, 257-278.
- Gazelle, H., and Rudolph, K.D. (2004). Moving toward and away from the world: Social approach and avoidance trajectories in anxious solitary youth. *Child Development*, 75, 829-849.
- Geban, Ö., Ertepinar, H., Yılmaz, G., Atlan, A. ve Şahpaz, Ö. (1994, Eylül). *Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin fen bilgisi başarılarına ve fen bilgisi ilgilerine etkisi*. I. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Gezer, M., İlhan, M. ve Şahin, İ.F. (2014). Sosyal bilgiler odaklı akademik risk alma ölçeğinin (SOARAÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 125-164 .

- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83-93.
- Gijbels, D., van de Watering, G., Dochy, F., and van den Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 327-341.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.
- Glass, G.S. and Smith, M.L. (1979). Meta-analysis of research on class size and achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(1), 2-16.
- Goddard, R.D., and Goddard, Y.L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Goh, S.C., and Fraser, B.J. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics classes in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199-229.
- Good, T., and Brophy, J. (1986). School effects. In M.C. Wittrock, (Eds.), *Handbook of research on teaching*, (pp. 570-602). New York: Macmillan.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177-196.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Gömlüksiz, M.N., ve Yüksel, Y. (2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin kaygıları. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 3, 71-81.
- Gözen, G. (2013). *Psikolojik test ve değerlendirme: Testlere ve ölçmeye giriş. Güvenirlik*. Ronald Jay Cohen & Mark E. Swerdlik, Çev. Ezel Tavşancıl. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

- Granstrom, K. (1996). Private communication between students in the classroom in relation to different classroom features. *Educational Psychology, 16*(4), 349-364.
- Graue, B. (1993). Integrating theory and practice through instructional assessment. *Educational Assessment, 1*(4), 293-309.
- Greene, B.A., Miller, R.B., Crowson, H.M., Duke, B.L., and Akey, K.L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 462-482.
- Gronlund, N. (2006). *Assessment of student achievement* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Gullone, E. and Moore, S. (2000). Adolescent risk-taking and the five factor model of personality. *Journal of Adolescence, 23*(4), 393-407.
- Gupta, A., and D.L. Fisher. (2012). Technology-supported learning environments in science classrooms in India. *Learning Environments Research, 15*(2), 195-216.
- Gündoğdu, M., Korkmaz, S., ve Karakuş, K. (2005). Lise öğrencilerinde risk alma davranışı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21*, 151-160.
- Haertel G.D., Waldberg H.J., and Haertel, H., (1981) Socio-psychologies environments and learning: A quantitative synthesis. *British Educational Research Journal, 7*, 27-36.
- Hahn, C.L., and Tocci, C. (1990). Classroom climate and controversial issues discussions: A five nation study. *Theory Etna Research in Social Education, 18*(4), 344-362.
- Hamre, B.K., and Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Karter, S.M., Lahte, A.T., and Elliot, A.J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom:

- Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284-1295.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Carter, S.M., and Elliot, A.J. (2000). Short term and long term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Harlen, W., and Crick, R.D. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10, 169-207.
- Harms, T., and Clifford, R. (1980). *Early childhood environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2005). *What is the nature of evidence that makes a difference to learning?* Paper presented at the ACER Conference, Melbourne. Retrieved from: <http://www.acer.edu.au/workshops/documents/HattieSlides.pdf>
- Haydel, J.B., Oescher, J., and Kirby, P.C. (1999, March). *Relationships between evaluative culture of classrooms, teacher efficacy, and student efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association, Montreal, Quebec, Canada.
- Hearn, J.C., and Moos, R.H. (1978). Subject matter and classroom climate: A test of Holland's Environmental Propositions. *American Educational Research Journal*, 15(1), 111-124.
- Henderson, D., Fisher, D.L., and Fraser, B.J. (2000). Interpersonal behaviour, laboratory learning environments, and student outcomes in senior biology classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 26-43.
- Hidi, S., and Harackiewicz, J.M. (2000). Motivating the academically unmotivated: Critical issues for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Horner, M.S. (1972). Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. *Journal of Social Issues*, 28, 157-176.

- Horner, M.S. (1978). The measurement and behavioral implications of fear of success in women. In J.W. Atkinson & J.O. Raynor (Eds.), *Personality, Motivation, and Achievement*. New York: Hemisphere.
- House, D.J. (2002). *An investigation of the effects of gender and academic self-efficacy on academic risk-taking for adolescent students*. UMI ProQuest Digital Dissertations. Umi Number: 3066174.
- Howes, C. (2000). Socio-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191-204.
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995b). Relations among childcare quality: teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activities in childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Howes, C., and Smith, E.W. (1995a). Children and their child care caregivers: Profiles of relationships. *Social Development*, 4(1), 44-61.
- Hoy, W.K., Sweetland, S.R., and Smith, P.A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: the significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Hu, L.T., and Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Huffman, D., Lawrenz, F., and Minger, M. (1997). Within-class analysis of 9th grade science students' perceptions of the learning environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(8), 791-804.
- Hulleman, C.S., Godes, O., Hendricks, B.L., and Harackiewicz, J.M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102, 880-895.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., and McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. In J. Juvonen & K.R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 66-97). New York, NY: Cambridge University.

- İlhan, M., ve Çetin, B. (2014a). Development of classroom assessment environment scale (CAES): Validity and reliability study. *Education and Science*, 39(176), 31-50.
- İlhan, M., ve Çetin, B. (2014b). Akademik Tükenmişlik ile Sınıf Değerlendirme Atmosferi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 51-68.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin matematik odaklı akademik risk alma davranışları: Bir ölçek geliştirme çalışması. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-28.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014c). Matematik başarı yönelimleri ölçeğinin geliştirilmesi (MBYÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 682-705.
- İlhan, M., Çetin, B., Öner Sünkür, M. ve Yılmaz, F. (2013). Ders çalışma becerileri ile akademik risk alma arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 123-146.
- İlhan, M., Çetin, B., ve Kılıç, M.A. (2013). Matematik öğrenme yaklaşımları ölçeğinin (MÖYÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 113-145.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 31-43.
- Jackling, B. (2005). Perceptions of the learning context and learning approaches: Implications for quality learning outcomes in accounting. *Accounting education*, 14(3), 271-291.
- Jackson, M.F., Barth, J.M., Powell, N., and Lochman, J.E. (2006). Classroom contextual effects of race on children's peer nominations. *Child Development*, 77, 1325-1337.
- Jagacinski, C., and Nicholls, J. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, 79, 107-114.

- Jagacinski, C.M., and Strickland, O.J. (2000). Task and ego orientation the role of goal orientations in anticipated affective reactions to achievement outcomes. *Learning and Individual Difference*, 12, 189-208.
- Jayshree, C. (2006). *Influence of classroom climate on academic achievement of learners in secondary schools*. Submitted in fulfilment of the requirements for the degree Master of Education in the Department of Educational Psychology and Special Education of the Faculty of Education at the University of Zululand.
- Jessor, R., Donovan, J.E., and Costa, F.M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. New York: Cambridge University Press.
- Johnson D.W., Johnson R.T., and Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *Journal of Psychology*, 114, 135-142.
- Jonassen, D.H., and Grabowsky, B.L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jöreskog, K. G., and Sörbom, D. (1993). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software.
- Kâğıtçı, B. (2014). *Fen dersine yönelik kaygı ölçeği geliştirilmesi ve ortaokul öğrencilerinin fen dersi kaygı ile tutum puanlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar* (10.Basım). İstanbul: Evrim Yay.
- Kan, A. ve Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.
- Kan, A., and Akbaş, A. (2006). Affective factors that influence chemistry achievement (attitude and self efficacy) and the power of these factors to predict chemistry achievement-I. *Journal of Turkish Science Education*, 3(1), 76-85.

- Kandemir, M., Çakır, O., ve Eşici, H. (2008). *Üniversite öğrencilerinin sınıf içinde algıladıkları empatik atmosfer ile benlik saygıları arasındaki etkileşimin sosyal özyeterlilikle ilişkisi*. 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kaplan A., Gheen, M., and Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *Br. J. Educ. Psychol*, 72(2), 191-212.
- Kaplan, A., and Maehr, M.L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
- Kaplan, A., and Maehr, M.L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educ Psychol Rev.*, 19, 141-184.
- Kaplan, A., and Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11, 187-212.
- Kaplan, L.S., and Owings, W.A. (2002). The politics of teacher quality: Implications for principals. *NASSP Bulletin*, 86(633), 22-41.
- Karasakal, N. ve Saracaloğlu, A.S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 343-362.
- Katz, D., (1967). *The Functional Approach to the Study of Attitude, Readings in Attitude Theory and Measurement*. M. Fishbein (Eds.). New York: John Wiley & Sons, Inc. 457-468.
- Kellam S.G, Ling, X., Merisca, R., Brown, C.H, Ialongo, N., Toyinbo, P. et al. (1998). The effect of level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 65-186.
- Kember, D., and Leung, D.Y.P. (1998). The Dimensionality of Approaches to Learning: an Investigation with Confirmatory Factor Analysis on the Structure of the SPQ and LPQ. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 395-407.

- Keys, T.D., Conley, A.M., Duncan, G.J., and Domina, T. (2012). The role of goal orientations for adolescent mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 47-54.
- Khattari, N., Riley, K.W., and Kane, M.B. (1997). Students at risk in poor, rural areas: A review of the research. *Journal of Research in Rural Education*, 13, 79-100.
- Kılbaş, Ş. (2006). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Kıncal, R.Y., Ergül, R., ve Timur, S. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 156-163.
- Kıran-Esen, B. (2002). *Akran baskısı düzeyi farklı olan öğrencilerin risk alma davranışı, sigara içme davranışı ve okul başarılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıran-Esen, B. (2003). Akran baskısı, akademik başarı ve yaş değişkenlerine göre lise öğrencilerinin risk alma davranışının yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 79-85.
- Kısakürek, M.A. (1985). *Sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi. Eğitim fakülteleri üzerine bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:144.
- Kızılgüneş, B. (2007). *Predictive influence of students' achievement motivation, meaningful learning approach and epistemological beliefs on classification concept achievement*. Unpublished master thesis. Middle East Technical University, Ankara.
- Kızılhan, P. (2011). *Sınıf atmosferinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kirby, J.R., Knapper, C.K., Evans, C.J., Carty, A.E., and Gadula, C. (2003). Approaches to learning at work and workplace Climate. *International Journal of Training and Development*, 7(1), 31-52.

- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Knight, S.L. (1991). The effects of students' perceptions of the learning environment on their motivation in language arts. *Journal of Classroom Interaction*, 25(2), 19-23.
- Koç, H. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin matematik odaklı akademik risk alma davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Koç, N. (1981). *Liselerde öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi uygulamalarının etkililiğine ilişkin bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi Yayınları, No: 104.
- Kolasa, B.J. (1979). *İşletmeler için davranış bilimine giriş* (Çev: Kemal Tosun ve Diğerleri). İÜ İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları, İstanbul.
- Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Köse, E. ve Küçüköğlü, A. (2009). Eğitim fakültelerindeki sınıf öğrenme çevresinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 61-73.
- Krech, D., and Crutchfield, R.S. (1965). *Sosyal psikoloji, nazariye ve problemler* (Theory and problems of social psychology – New York, McGraw-Hill), Çev: Erol Güngör, Baha Matbaası, İstanbul.
- Kurt, H., Ekici, G., Gökmen, A., Aktaş, M. ve Aksu, Ö. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji laboratuvarı sınıf çevresine ilişkin algılarına öğrenme stillerinin etkisi (Kolb öğrenme stili modeli örneği). *Turkish Studies*, 8(6), 157-177.

- Küçüköğlü, A. ve Akkuş, Z. (2007). Sınıf içi informal ilişkiler düzeninin öğrenci başarısına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-17.
- Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ. ve Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve On dokuz Mayıs Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 121-135.
- Küçüközer, H., Kırtak Ad, V.N., Ayverdi, L., ve Eğdir, S. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 11(3), 671-688.
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- La Paro, K.M., Pianta, R.C., and Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: findings from the prekindergarten year. *Elementary School Journal*, 104, 409-426.
- LaRocque, M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology In Practice*, 24(4), 289-305.
- Lasley, T.J., Siedentop, D., and Yinger, R. (2006). A systemic approach to enhancing Teacher quality: The Ohio model. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 13-21.
- Lau, K., and Lee, C.K.J. (2006). *Perception of classroom environment, achievement goals, and strategy use among Hong Kong students*. Paper Presented at the Asia-Pacific Educational Research Association Conference, Hong Kong.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lebens, M., Graff, M., and Mayer, P. (2011). The affective dimensions of mathematical difficulties in school children. *Education Research International*, 20, 1-13.

- Leech, N.L., Barlett, K.C., and Morgan, G.A. (2005). *SPSS for intermediate statistics; use and interpretation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leone, S. (2009). *The relationship between classroom climate variables and student achievement*. Doctoral Dissertation, College of Bowling Green State University, ABD.
- Leung, C.H. (2005). Modeling of parenting style, attribution, achievement motivation, and learning approaches among junior high school students. *Journal of Basic Education*, 14(1), 23-48.
- Levin, T., Naama, S., and Zipora, L. (1991). Achievements and attitudinal patterns of boys and girls in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(4), 315-328.
- Levin, T., Sabar, N., and Libman, Z. (1991). Achievements and attitudinal patterns of boys and girls in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(4), 315-328.
- Linnenbrink, E.A. (2005). The Dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.
- Linnenbrink, E.A., and Pintrich, P.R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In S. Volet & S. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts* (pp. 251 – 270). Amsterdam: Pergamon.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D.F., and Patall, E.A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at moderating Factors. *International Review of Social Psychology*, 21, 19-70.
- Loh, W.F. (2001). *Relationship between attitudes towards and academic achievement in social Studies*. Thesis [M.Ed.], National Institute of Education, Nanyang Technology University.
- Lucas, U. (2001). Deep and surface approaches to learning within Introductory Accounting: A phenomenographic study. *Accounting Education: An International Journal*, 10(2), 161-184.

- Maehr, M., and Nicholls, J. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221–267). New York: Academic Press.
- Maehr, M.L., and Midgley, C. (1996). *Transforming School Cultures*. Boulder, CO: Westview.
- Magno, C. (2013). Assessing Students Critical Thinking and Approaches to Learning. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 12(2), 19-32.
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., and Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Marshall, D., and Case, J. (2005). Approaches to learning' research in higher education: a response to Haggis. *British Educational Research Journal*, 31(2), 257-167.
- Martin, A.J., and Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79, 327-365.
- Martin, B.L., and Reigeluth, C.M. (1999). Affective education and the affective domain: Implications for instructional design theories and models. In C.M. Reigeluth (Eds.), *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory. (Volume II)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Martin, C.R., and Newell, R.J. (2004). Factor structure of the hospital anxiety and depression scale in individuals with facial disfigurement. *Psychology Health and Medicine*, 9(3), 327-336.
- Marton, F., and Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning outcome and process *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., and Saljo, R. (1976a). On qualitative differences in learning-I: outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.

- Marton, F., and Saljo, R. (1976b). On qualitative differences in learning-II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Maslovaty, N., and Kuzi, E. (2002). Promoting motivational goals through alternative or traditional assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 28(3), 199-222.
- Mattern, R.A. (2005). College students' goal orientations and achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 27-32.
- Mayya, S.S., Rao, A.K., and Ramnarayan, K. (2004). Learning approaches, learning difficulties and academic performance of undergraduate students of physiotherapy. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 2, 4. <http://ijahsp.nova.edu/articles/vol2num4/mayya.htm>.
- McCartney, K. (1984). The effect of quality of day care environment upon children's language development. *Developmental Psychology*, 20, 244-260.
- McGregor, H.A., and Elliot, A.J. (2002). Achievement Goals as predictors of achievement-relevant process prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381-395.
- McMillan, J.H., and Lawson, S.R. (2001). *Secondary science teachers' classroom assessment and grading practices*. Metropolitan Education Research Consortium, Richmond, VA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED450158).
- McMillan, J.H., and Workman, D.J. (1998). *Classroom assessment and grading practices: A review of the literature*. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium. (ERIC Document Reproduction Service No. ED453263).
- MEB. (2009). Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. 07.01.2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/program> adresinden alınmıştır.
- Meece, J.L. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 454-480.

- Meece, J.L., and Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582–590.
- Meece, J.L., Blumfeld, P.C., and Hoyle, R.K. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Meece, J.L., Herman, P., and McCombs, B.L. (2003). Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals. *International Journal of Educational Research*, 39, 457-475.
- Mertler, C.A. (2003). *Preservice versus inservice teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?* Paper presented at the meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, OH.
- Meydan, H.C., ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Meyer, J.H.F., and Muller, M.W. (1990). Evaluating the quality of student learning—an unfolding analysis of the association between perceptions of learning context and approaches to studying at an individual level. *Studies in Higher Education*, 15(2), 131-152.
- Meyer, L.A., Wardrop, J.L. Linn, R.L., and Hastings, C.N. (1993). Effects of ability and setting on kindergartners' reading performance. *Journal of Educational Research*, 84, 142-160.
- Meyers, L.S., Gamst, G., and Guarino, A. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Middleton, M.J., and Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Middleton, M.J., Kaplan, A., and Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education*, 7, 289-311.

- Midgley, C., Anderman, E.M., and Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: a goal theory approach. *The Journal of Early Adolescence*, 15(1), 90-113.
- Midgley, C., Kaplan, A., and Middleton, M.J. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M.L., Urdan, T. et al. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Moore, D.W. and Glynn, T. (1984). Variations in question rate as a function of position in the classroom. *Educational Psychology*, 4(3), 233-248.
- Moos, R. H., and Moos, B.S. (1978). Classroom social climate and student absences a grades. *Thurnal of Educational Psychology*, 70, 263-269.
- Moos, R.H. (1974). *Evaluating treatment environments: A social ecological approach*. New York: Wiley.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments*. Washington: Jossey-Bass Publisher.
- Moos, R.H., and Trickett, E.J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R.H., and Trickett, E.J. (1995). *Classroom environment scale manual* (3rd ed.). Palo Alto: Cosulting Psychologists.
- Mucherah, W., Finch, H., and Smith, V. (2014). Exploring the relationship between classroom climate, reading motivation, and achievement: A look into 7th grade classrooms. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 8(1), 93-110.
- Mucherah, W.M. (2003). The influence of technology on the classroom climate of Social studies classrooms: A multidimensional approach. *Learning Environments Research*, 6, 37-57.

- Mucherah, W.M. (2008). Classroom climate and students' goal structures in high school biology classrooms in Kenya. *Learning Environment Research*, 11, 63-81.
- Mumcu, M. (2008). *İlköğretim okulu öğrenci ve öğretmenlerinin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Neihart, M. (2010). Systematic risk-taking. *Roeper Review*, 21(4), 289-292.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T., Boykin, A., Brody, N., Ceci, S., and Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.
- Newble, D.I., and Entwistle, N.J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education*, 20(3), 162-175.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M., and Nolen, S.B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nichols, W.D., Jones, J., & Hancock, D. (2003). Teachers' influence on goal orientation: Exploring the relationship between eighth graders' goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning, and their teachers' instructional strategies. *Reading Psychology*, 24(1), 57-87.
- Nolen, S.B., and Haladyna, T.M. (1990). Motivation and studying in high school science. *Journal of Research in Science Education*, 27, 115-126.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nye, B., Hedges, L.V., and Konstantopoulos, S. (2001). The long-term effects of small classes in early grades: Lasting benefits in mathematics achievement at grade 9. *Journal of Experimental Education*, 69, 245-257.

- Ormrod, J.E. (2013). *Öğrenme Psikolojisi*. (Çev. Edit. Mustafa Baloğlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Önder, İ., ve Beşoluk, Ş. (2010). Düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeğinin (R-SPQ-2F) Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 55-67.
- Öner Sünkür, M. (2013). *Fen ve Teknoloji dersinde tahmin et-gözle-açıkla yöntemi ile desteklenmiş yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlik uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Öner Sünkür, M., İlhan, M., Kinay, İ. ve Kılınç, M. (2013). An examinations of the relation between 8th grade students' level of academic risk taking and their positive and negative perfectionism traits. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 1-10.
- Öner, N. (1994). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Özçelik, D.A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim* (4. basım). Ankara: ÖSYM Yayınları
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özkal, N. (2000). *İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özkal, N. (2002). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 52-55.
- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006). Cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı durumlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31, 22-28.

- Özkan, G. ve Sezgin Selçuk, G. (2014). Lise öğrencilerinin fizik öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 101-127.
- Özkan, S. (2008). *Modeling elementary students' science achievement: the interrelationships among epistemological beliefs, learning approaches, and self-regulated learning strategies*. Unpublished Doctoral Dissertation. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Özmenteş, G. (2006). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online* 5(1), 23-29.
- Öztürk, C. (1999). İlköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 11-20.
- Öztürk, C. ve Baysal, N. (1999). İlköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 13-21.
- Özyılmaz Akamca, G. (2008). *İlköğretimde analogiler, kavram karikatürleri ve tahmin-gözlem-açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pace, D., and Price, M. (2005). Instructional techniques to facilitate inclusive education. In D. Schwartz (Eds.), *Including Children with Special Needs* (pp. 115-131). Westport, CT: Greenwood Press.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., and Cheong, Y.F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 437-455.
- Pajares, F., Britner, S.L., and Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 406-422.

- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (2nd ed.). Australia: Australian Copyright.
- Patrick, H., Anderman, L.H., Ryan, A.M., Edelin, K., and Midgley, C. (2001). Teachers communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary. School Journal*, 102, 35-58.
- Patrick, H., Ryan, A.M., and Kaplan, A. (2007). Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Pedhazur, E.J., and Schmelkin, L.P. (1991). *Measurement, design, and analysis: An integrated approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pehlivan, H., and Köseoğlu, P. (2011). The reliability and validity study of the attitude scale for physics course. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3338-3341.
- Pehlivan, H., ve Köseoğlu, P. (2011). Fen lisesi öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 90-102.
- Peisner-Feinberg, E., and Burchinal, P. (1997). Relations between preschool children's child care experiences and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 451-477.
- Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S. L., and Yazejian, N. (2001). The relation of preschool quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Pekrun, R., Elliot, A.J., and Maier, M.A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- Peled, I. (1997). Forms of passiveness encoding and risk taking of poor math learners. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 28(4), 581-589.

- Phan, H.P. (2012). Achievement goals, classroom environment, and reflective thinking: A conceptual framework. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 571-602.
- Pianta, R., and Walsh, D. (1996). *High risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York, NY: Routledge Publishing. Wubbels & Levy.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et al. (2005). Features of preschool programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144-159.
- Pianta, R., Steinberg, S., and Rollins, B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationship and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Pianta, R.C., and Walsh, D.J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., Payne, C., Cox, M., and Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102 (3), 225-238.
- Pianta, R.C., LaParo, K.M., and Hamre, B.K. (2008). *Classroom assessment scoring system manual pre-k*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pierce, C. (1994). Importance of Classroom Climate for At-Risk Learners. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 37-42. DOI:10.1080/00220671.1994.9944832
- Pintrich, P.R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.

- Pintrich, P.R., and Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M.L. Maehr, & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 371–402). Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P.R., and Schrauben, B. (1992). Students motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. Schunk, & J. Meece, *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Pintrich, P.R., and Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P.R., Conley, A.M., and Kempler, T.M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Pişkin, M. (2004). İçedönük ve dışadönük kişilik yapısı. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (s. 199-238). Ankara: Nobel Dağıtım.
- Popilskis, L.B. (2013). *The link between students' achievement goals and perceptions of the classroom environment*. Unpublished Doctoral Dissertation. Fordhman University, New York.
- Prosser, M. and Millar, R. (1989) The "how" and "why" of learning physics. *European Journal of the Psychology of Education*, 4, 513-528.
- Rahman, S., and Mokhtar, S. (2012). Structural relationship of learning environment, learning approaches, and generic skills among engineering students. *Asian Social Science*, 8(13), 280-290.
- Ramsden, P. (1988). Context and strategy: Situational influences on learning. In R.R. Schmeck (Eds.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 159-184). New York: Plenum Press.
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning: New perspectives*. London: Kogan Page.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.

- Ramsden, P. (2000). *Learning to teaching in higher education*. London: New York Routledge Falmer.
- Randhawa, B.S., and Michayluk, J.O. (1975). Learning environment in rural and urban classrooms. *American Educational Research Journal*, 12, 265-285.
- Rasberry, M.A., and Mahajan, G. (2008). *From isolation to collaboration: Promoting teacher leadership through PLCs*. Hillsborough, North Carolina: The Center for Teaching Quality.
- Razon, N. (1987). Öğrenme olgusu ve okul başarısını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, Ankara: TED Yayınları, 63.
- Reid, C., and Fisher, D.L. (2010). Students' perceptions of their science teacher's behaviour and how it affects their self-efficacy: A qualitative analysis. In Sixth International Conference on Science, Mathematics and Technology Education, Hualien Taiwan: 6th SMTE Organizing Committee.
- Rhem, J. (1995) Deep/surface approaches to learning: an introduction. *The National Teaching and Learning Forum*, 5(1), 1-5.
- Rice, J.K. (1999). The impact of class size on instructional strategies and the use of time in high school mathematics and science courses. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 215–229.
- Richardson, J.T.E. (2003). Approaches to studying and perceptions of academic quality in a short web based course. *British Journal of Educational Technology*, 34(4), 433-442.
- Rita, R., and Martin-Dunlop, C. (2011). Perceptions of the learning environment and associations with cognitive achievement among gifted biology students. *Learning Environments Research*, 14, 25- 38.
- Robinson, L.E. (2012). *Academic Rick-taking in an online environment*. Unpublished master's thesis. Connecticut University, USA.
- Robinson, L.E., and Bell, A. (2012). *Exploring adult risk propensity and academic risk-taking within the online learning environment*. Paper presented at the Adult Education Research Conference (AERC), Saratoga Springs.

- Rodriguez, M.C. (2010). The role of classroom assessment in student performance on TIMSS. *Applied Measurement in Education*, 17(1), 1-24.
- Roelofs, E., Visser, J., and Terwel, J. (2003). Preferences for various learning environments: Teachers' and parents' perceptions. *Learning Environments Research*, 6, 77-110
- Roeser, R.W., Midgley, C., and Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Rokeach, M.J. (1968). A Theory of Organization and Change Within Value Attitude System. *Journal of Social Issues*, 24, 13-22.
- Rosenberg, M.J., Hovland, C.I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C.I. Hovland ve M.J. Rosenberg (Ed.), *Attitude Organization and Change*. New Haven: Yale University Press.
- Rowe, J.P., Shores, L.R., Moot, B.W. and Lester, J.C. (2010). *Integrating learning and engagement in narrative centered learning enviroments*. If accepted: To appear in Proceedings of the tenth International Conference on Intelligent Tutoring Systems (ITS). Pittsburgh, P.A.
- Ryan, A.M., and Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Ryan, A.M., Pintrich, P.R., and Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93-114.
- Sadler-Smith, E. (1996). Approaches to Studying: Age, Gender and Academic Performance. *Educational Studies*, 22(3), 367-379.
- Sanford, N. (1961). Rcent research on the American College student: I. In N.C. Brown (Eds.), *Orientation to college learning-a reappraisal: report of a conference on introduction of entering students to the intellectual life of the college* (pp. 18-25). Washington, D.C: American Council on Education.

- Sarpkaya, R. (2008). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sayın, A. (2010). *Öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının üniversite başarı not ortalaması ve ortaöğretim başarı puanı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schermelleh-Engel, K., and Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T., and Bruning, R. (1995). Academic goal orientations and student classroom achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 359-368.
- Schriesheim, C.A., and Eisenbach, R.J. (1995). An exploratory and confirmatory factor analytic investigation of item wording effects on obtained factor structures of survey questionnaire measures. *Journal of Management*, 21(6), 1177-1193.
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 14-22.
- Schunk, D.H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. (Çev. Muzaffer Şahin. Edit.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Schunk, D.H., and Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D.H., and Swartz, C.W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Seçer, İ. (2013). SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi, analiz ve raporlaştırma. Ankara: Anı yayıncılık.
- Selçuk, G., Çalışkan, S., ve Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25-41.

- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*, (12.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sherif, M., and Sherif, C.W. (1996). *Sosyal psikolojiye giriş II* (Çev: Mustafa Atakay ve Aysun Yılmaz). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasından süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.
- Sinclair, B., and Fraser, B.J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5, 301-328.
- Sinclair, B.B., and Fisher, B.L. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5, 301-328.
- Sipahi, B., Yurtkoru, S. ve Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skaar, N.R. (2009). *Development of the adolescent exploratory and risk behavior rating scale*. Unpublished Doctoral Dissertation. Minnesota University, ABD.
- Smith, M.B. (1968). *Attitude change international encyclopedia of the social sciences*. Crowell and Mac Millan.
- Smith, M.L. (2001). Adolescence: Change and Continuity-Peer Pressure. <http://www.Yahoo.com/bin/search?p=peer+pressure&y=y&e> adresinden 27.03.2015 tarihinde ulaşıldı.
- Snelgrove, S., and Slater, J. (2003). Approaches to learning: Psychometric testing of a study process questionnaire. *Journal of Advanced Nursing*, 43(5), 496-505.
- Sönmez, V. (2004). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spencer, J. (2003). *Learning and teaching in the clinical environment*. BMJ, 326, 591-594.

- Steiner, L.A. (2007). *The effect of personal and epistemological beliefs on performance in a college developmental mathematics class*. Unpublished doctoral thesis. Kansas State University.
- Stevens, J.P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). New York: Routledge.
- Stiernborg, M., and Bandaranayake, R.C. (1996). Medical students' approaches to studying. *Medical Teacher*, 18(3), 229-236.
- Stiggins, R., and Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory Into Practice*, 44, 11-18.
- Stiggins, R.J. (1999). *Assessment, student confidence, and school success*. Phi Delta Kappan, 81, 191-198.
- Stiggins, R.J., and Conklin, N.F. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Stipek, D., Salmon, J., Givvin, K., Kazemi, E., Saxe G., and MacGyvers, V. (1998). The value (and convergence) of practices suggested by motivation research and promoted by mathematics education reformers. *Journal of Research in Mathematics Education*, 29, 465-488.
- Stipek, D.J. (2002). *Motivation to learn: From theory to practice* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Stormshak, E.A., Bierman, K.L., Bruschi, C., Dodge, K.A., Coie, J.D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 169-182.
- Strum, I.S. (1971). *The relationship of creativity and academic risk-taking among fifth graders: Final report*. ERIC Document Reproduction Service No: ED046212.
- Struyven, K., Dochy, F., and Janssens, S. (2008). Students' likes and dislikes regarding student-activating and lecture-based educational settings: Criteria that matter. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), 295-317.

- Svensson, L. (1997). On the qualitative differences in learning, III: Study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 233-243.
- Şahin Kürşat, M., ve Nartgün, Z. (2015). Kayıp veri sorununun çözümünde kullanılan farklı yöntemlerin ölçüklerin geçerlik ve güvenilirliği bağlamında karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 254-267.
- Şeker, A. (2000). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf iklimi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şeker, H., ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şen, H.Ş. (2013). The attitudes of university students towards learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 947-953.
- Şendur, E.P. (1999). *Sınıf atmosferi ve öğrenci güdüsü*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tabachnick, B.G., and Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, Pearson Education, Inc.
- Tapola, A., and Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 291-312.
- Tarım, K. ve Dinç Artut, P. (2016). Matematik Eğitiminde Teoriler. Erhan Bingölbali, Selahattin Arslan, İsmail Özgür Zembat. (Ed.). *Tutum ve Matematik Başarısı* içinde (s.767-784). Ankara: PegemA yayıncılık.
- Tarman, S. (1999). Yaratıcılık: Zekâ ve eğitimle ilişkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 63, 10-14.
- Tay, B., Özkan, D. ve Akyürek Tay, B. (2009). The effect of academic risk taking levels on the problem solving ability of gifted students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1099-1104.
- Tay, B., ve Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.

- Taylor, B.A., and Fraser, B.J. (2003). *The influence of classroom environment on high school students' mathematics anxiety*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, April 21, Chicago, IL. ERIC Publication (ED476644).
- Taylor, B.A., and Fraser, B.J. (2013). Relationships between learning environment and mathematics anxiety. *Learning Environment Research*, 16(2), 297-313.
- Taylor, M.E. (2010). *Teaching efficacy, innovation, school culture and teacher risk taking*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Louisville, ABD.
- Taylor, P., Dawson, V., and Fraser, B. (1995). *A constructivist perspective on monitoring classroom learning environments under transformation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Taylor, P.C., Fraser, B.J., and Fisher, D.L. (1997). Monitoring Constructivist Classroom Learning Environments. *International Journal of Educational Research*, 27, 293-302.
- Taylor, S.E., Peplau, L.A., and Sears, D.O. (2003). *Social psychology* (11th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Teh, G., and Fraser, B.J. (1994). An evaluation of computer-assisted learning in terms of students' achievement, attitudes and classroom environment. *Evaluation and Research in Education*, 8, 147-161.
- Tekbıyık, A. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (Edit. Doç. Dr. Mustafa METİN). Ankara: PegemA Yayıncılık..
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S.(2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Thorp, H., Burden, R.L. and Fraser, B.J. (1994). Assessing and improving classroom environment. *School Science Review*, 75, 107-113.

- Thurstone, L.L. (1967). Attitudes can be measured, readings in attitude theory and measurement. Ed: Martin Fishbein. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Tok, H., Özgan, H., and Döş, B. (2010). Assessing metacognitive awareness and learning strategies as positive predictors for success in a distance learning class. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 123-134.
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568.
- Topoğlu, O., ve Ünal Öney, E. (2013). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1301-1312.
- Trickett, E.J., and Moos, R.H. (1973). . Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal Education Psychology*, 65, 93-102.
- Trickett, E.J. (1978). Toward a social-ecological conception of adolescent socialization: Normative data on contrasting types Of public school classrooms. *Child Development*, 49, 408-414.
- Trickett, E.J., and Moos, R.H. (1974). Personal correlates Student satisfactions in high school classrooms. *Community Psychology*, 2, 1-12.
- Trickett, E.J., and Moos, R.H. (1995) *Classroom Environment Scale Manual: Development, Application, Research* (3rded). Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Trigwell, K., and Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning outcomes. *Higher Education*, 22(3), 251-266.
- Trigwell, K., and Prosser, M. (1991). Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 265-275.

- Trigwell, K., Prosser, M., and Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 1, 57-70.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., and Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251-266.
- Turgut, M.F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Turgut, M.F., ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Urbina, S. (2004). *Essentials of psychological testing*. New Jersey: John Wiley & Sons. Inc.
- Urdan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 99–141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Urdan, T., and Schoenfelder, E.M. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Urdan, T., Midgley, C., and Anderman, E.M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *Am. Educ. Res. J.*, 35, 101-135.
- Uslu, A. (2002). *Yüzüncü yıl üniversitesinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, E. (2010). *A modeling study: The interrelationships among elementary students' epistemological beliefs, learning environment perceptions, learning approaches and science achievement*. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

- Uysal, R., ve Yılmaz Bingöl, T. (2014). Ergenlerde risk alma davranışının öz-yeterlik ve farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 573-582.
- Uzun, A. (2006). *Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ünal, G., ve Ergin, Ö. (2006). Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 36-52.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(45), 109-127.
- Van Rossum, E.J., and Schenk, S.M. (1984). The Relationship between learning conception, study strategy and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wakgari, T., and Teklu, T. (2013). Approaches of classroom activities in mathematics achievements in Ethiopian college of teachers education: An experimental action research. *Journal of Education and Practice*, 4(3), 9-17.
- Walberg, H.J. (1969). Predicting class learning: An approach to the class as a social system. *American Educational Research Journal*, 6, 529-542.
- Walberg, H.J. (1986). Synthesis of Research on Teaching', in M.C. Wittrock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (third edition), (pp. 214-229). American Educational Research Association, Washington, DC.
- Waldrip, B.G., D.L., Fisher, and Dorman, J. (2009). Identifying exemplary science teachers through students' perceptions of their learning environment. *Learning Environments Research*, 12(1), 1-13.

- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., and Walberg, H.J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, 30-43.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., and Walberg, H.J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M.C. Wang and E.W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wang, M.T., and Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Wang, X. (2004). *Chinese EFL students' perceptions of classroom assessment environment and their goal orientations in the college English course*. Unpublished master's thesis. Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Wannarka, R., and Ruhl, K. (2008). Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: A review of empirical research. *Support for Learning*, 23, 89-93.
- Waxman, H.C., and Huang, S.L. (1997). Classroom instruction and learning environment differences between effective and ineffective urban elementary schools for African American students. *Urban Education*, 32(1), 7-44.
- Wegerif, R., and De Laat, M. (2011). Using Bakhtin to re- think the teaching of higher-order thinking for the network society. In S. Ludwigsen, A. Lund, I. Rasmussen & R. Saljo (Eds.), *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices* (pp. 313-329). London: Routledge.
- Wentzel, K.R. (1994). *Chair, motivation in schools: "Stop your socializing and sit down!" An open discussion about the social influences on adolescents' achievement motivation*. Paper presented of the Symposium at the Biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, San Diego.
- Weston, R., and Gore, P.A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.

- William, D. (2007). Content then process: Teacher learning communities in the service of formative assessment. In D.B. Reeves (Eds.), *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning*. Bloomington, IN: SolutionTree.
- Withall, J. (1951). The development of a climate index. *The Journal of Educational Research*, 45, 93-99.
- Wolter, C.A., Yu, S.L., and Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.
- Wolters, C.A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Wolters, C.A., Yu, S.L., and Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Wong, A.F.L., and Fraser, B.J. (1996). Environment-attitude associations in the chemistry laboratory classroom. *Research in Science and Technological Education*, 14, 91-100.
- Wubbels, T., and Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer Press.
- Yaman, S., ve Köksal, M.S. (2014). Fen öğrenmede zihinsel risk alma ve yordayıcılarına ilişkin algı ölçeği Türkçe formunun uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(3), 119-142.
- Yavuzer, H. (2004). *Okul Çağı Çocuğu* (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, K., Tay, B., ve Ateş, S. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının akademik risk alma düzeylerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışma*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Yılmaz, A., ve Demir, S.B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1705-1718.
- Young, A., and Fry, J.D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.
- Yuen-Yee, G.C., and Watkins, D. (1994). Classroom environment and approaches to learning: An investigation of the actual and preferred perceptions of Hong Kong secondary school students. *Instructional Science*, 22(3), 233-246.
- Yüce, S. (2008). *Taşınabilir eğitim-öğretim yapan ilköğretim okullarındaki II. kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zeegers, P. (2001). Student learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.
- Zeigler, D.C. (2000). *Teaching teens with ADD and ADHD: A quick reference guide for teachers and parents*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Zeybek, F. (2012). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin temel derslere yönelik durumluk kaygı ve tutumlarının cinsiyet ve akademik başarılarına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Zhang, L.F. (2000). University students' learning approaches in three cultures: an investigation of Biggs's 3P Model, *The Journal of Psychology*, 134(1), 37-55.
- Zhang, L.F., and Sternberg, R.J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology*, 134(5), 469-489.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R., Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zweig, D., and Webster, J. (2004). Validation of a multidimensional measure of goal orientation. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 36(3), 232-243.



EKLER

EK 1. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Ders çalışırken Sosyal bilgiler dersine daha çok vakit ayırırım.	1	2	3	4	5
2. Sosyal bilgiler dersine çalışırken canım sıkılır.	1	2	3	4	5
3. Sosyal bilgiler dersi sınavlarından düşük not alacağımı düşünmek beni ders çalışmaktan soğutuyor.	1	2	3	4	5
4. Sosyal bilgiler benim için ilgi çekicidir.	1	2	3	4	5
5. Sosyal bilgiler dersi konularını seviyorum.	1	2	3	4	5
6. Sosyal bilgiler dersi sınavlarından çekinirim.	1	2	3	4	5
7. Sosyal bilgiler dersi ile ilgili konuları araştırırım.	1	2	3	4	5
8. Sosyal bilgiler dersinde zaman geçmek bilmez.	1	2	3	4	5
9. Sosyal bilgiler dersi konuları bana çok eğlenceli geliyor.	1	2	3	4	5
10. Sosyal bilgiler konuları bende merak uyandırmıyor.	1	2	3	4	5
11. Sosyal bilgiler dersinin gelmesini dört gözle beklerim.	1	2	3	4	5
12. Sosyal bilgiler dersinde asla başarılı olamam.	1	2	3	4	5
13. Sosyal bilgiler dersinden asla iyi bir not alamam.	1	2	3	4	5
14. Sosyal bilgiler dersine hangi kaynaklardan çalışacağımı biliyorum.	1	2	3	4	5
15. Sosyal bilgiler dersinden nefret ediyorum.	1	2	3	4	5
16. Boş zamanlarımda sosyal bilgiler dersini çalışırım.	1	2	3	4	5
17. Arkadaşlarımla sosyal bilgiler konuları üzerinde tartışırım.	1	2	3	4	5
18. Sosyal bilgiler ile ilgili kitapları okurken sıkılmam.	1	2	3	4	5
19. Sınıfta sosyal bilgiler dersi ile ilgili konuları tartışmalara katılırım.	1	2	3	4	5
20. Sosyal bilgiler dersinde yarım kalan konuları evde tamamlarım.	1	2	3	4	5

EK 2. Sosyal Bilgiler Odaklı Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Amacım mümkün olduğu kadar az vakit ayırarak sosyal bilgiler dersinden geçmektir.	1	2	3	4	5
2. Sosyal Bilgiler dersini ilginç bulmuyorum, bu nedenle çalışmamı en az düzeyde tutuyorum.	1	2	3	4	5
3. Sosyal Bilgiler dersindeki bazı konuları anlamasam bile bu konuları ezberleyerek sınavdan yüksek not almaya çalışırım.	1	2	3	4	5
4. Sosyal Bilgiler dersini geçmenin en iyi yolunun sınavda çıkma ihtimali olan soruları ezberlemek olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
5. Sosyal Bilgiler sınavında çıkma olasılığı olmayan konulara önem vermem.	1	2	3	4	5
6. Sosyal Bilgiler çalıştığımda genelde sınıfta anlatılanlarla yetinirim, çünkü sosyal bilgiler konularına daha fazla çalışmanın gereksiz olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7. Sosyal Bilgiler dersi konularını çalışırken, konuların birbiriyle ve günlük hayatla bağlantısını kurmaya çalışmam.	1	2	3	4	5
8. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler sınavlarında çıkmayacak konuları anlatması gereksizdir.	1	2	3	4	5
9. Yalnızca ilgimi çeken sosyal bilgiler konularına çalışırım. İlgimi çekmeyen sosyal bilgiler konularına sınavdan geçecek kadar çalışma yeterlidir.	1	2	3	4	5
10. Sadece sosyal bilgiler dersinden geçmeye yetecek kadar çalışmak önemlidir. Bundan daha fazla çalışma kafa karıştırıcı ve zaman kaybıdır.	1	2	3	4	5
11. Sosyal Bilgiler dersine farklı kaynaklardan çalışmak yerine tek bir kaynaktan çalışmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
12. Sosyal Bilgiler çalışmanın bana derin bir haz verdiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
13. Sosyal Bilgiler konularını çalışmak iyi bir roman okumak ya da güzel bir film izlemek kadar keyif verici olabilir.	1	2	3	4	5
14. Sosyal Bilgiler dersinde konuları tamamen anlayıncaya kadar bu konularda kendimi test ederim.	1	2	3	4	5
15. Bence her sosyal bilgiler konusu içine girince ilginç olabilir.	1	2	3	4	5
16. Merakımı çeken sosyal bilgiler konularının yanı sıra ilgimi daha az çeken Sosyal bilgiler konularına da çalışırım.	1	2	3	4	5
17. Sosyal Bilgiler dersinde yeni bir konuyu öğrenirken bu konuyu daha önce öğrendiklerim ile ilişkilendirerek anlamlandırmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
18. Farklı sosyal bilgiler soruları ile karşılaştığımda, önceki bilgilerimden yola çıkarak yeni bir çözüm yolu geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
19. Bir sosyal bilgiler konusuna tek bir kaynaktan çalışmak yerine; farklı kaynaklara başvururum.	1	2	3	4	5
20. Sosyal Bilgiler konularını günlük hayat ile ilişkilendirerek anlamlandırmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21. Sosyal Bilgiler dersinde belli bir konuyla ilgili bir bilgiye ulaşmada daha iyi yollar bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
22. Sosyal Bilgiler dersinde görüş bildirirken, fikirlerimi ne kadar iyi açıkladığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
23. Sosyal Bilgiler dersinde genellikle öğrenmem gereken şeylerin anlamını kavramaya çalışırım.	1	2	3	4	5
24. Sosyal Bilgiler dersini çalışırken bir şeyleri anlamazsam farklı bir yaklaşım denerim.	1	2	3	4	5

EK 3. Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Sosyal bilgiler dersinin anlaşılması güç olan konularını tartışmayı severim.	1	2	3	4	5
2. Hata yapma ihtimalim olsa bile sosyal bir problemi tartışırken farklı bakış açıları belirtmekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
3. Sosyal bilgiler dersi ödevlerini seçme şansım olduğunda zor olan ödevleri kolay olanlara tercih ederim.	1	2	3	4	5
4. Sosyal Bilgiler dersinde bir konu ile ilgili yanlış cevap verdiğim zaman cesaretim çok kırılır.	1	2	3	4	5
5. Ezberlenerek doğru yanıtlanabilecek sorular yerine, tartışmaya açık konular üzerinde fikirlerimi söylemek daha keyiflidir.	1	2	3	4	5
6. Bazı yanlışlar yapsam bile zor olan sosyal bilgiler dersi ödevleriyle uğraşmayı severim.	1	2	3	4	5
7. Farklı düşünmeyi gerektiren sosyal bilgiler dersi konularına çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5
8. Sosyal Bilgiler dersi ödevlerinde yanlış yapmaktan endişe duyarım.	1	2	3	4	5
9. Kolay fakat sıkıcı bir sosyal bilgiler dersi ödevinde mükemmel bir not almaktansa zor bir ödevde hata yapmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
10. Sosyal Bilgiler dersinde doğruluğundan emin olmadığım fikirleri paylaşmaktan çekinmem.	1	2	3	4	5
11. İyi olmadığım sosyal bilgiler dersi konularıyla ilgili bir soru ile karşılaştığımda bile cevaplamak için uğraşırım.	1	2	3	4	5
12. Sosyal Bilgiler dersi ödevinde başarısız olduğum zaman hiçbir şey bana keyif vermez.	1	2	3	4	5
13. Sosyal Bilgiler dersi sınavında tercihli soru sorulursa, düşük puan alma ihtimaline karşı yine de zor olan soruları tercih ederim.	1	2	3	4	5
14. Sosyal Bilgiler dersinde yaptığım hataları öğrenme için bir fırsat olarak görürüm.	1	2	3	4	5
15. Sosyal Bilgiler dersinde düşük bir not alırsam zihnimi toplayıp daha sıkı çalışırım.	1	2	3	4	5
16. Sosyal bilgiler dersinde kötü bir not aldığım zaman bunu kimsenin duymasını istemem.	1	2	3	4	5
17. Sosyal Bilgiler dersinde düşük bir not alırsam, hata ve eksiklerimi açıklaması için öğretmenime veya arkadaşlarıma sorarım.	1	2	3	4	5
18. Sosyal Bilgiler dersinde zorlandığım bir konuyu anlamak için tekrar tekrar çalışırım.	1	2	3	4	5
19. Sosyal Bilgiler dersinde düşük bir not alsam da çalışarak notumu yükseltebilirim.	1	2	3	4	5
20. Bir Sosyal Bilgiler dersi ödevini yaparken başarısız olursam hemen vazgeçerim.	1	2	3	4	5
21. Sosyal Bilgiler dersinde bildiğim ifadelerden yola çıkarak konu ile ilgili genellemeler yapmaktan çekinmem.	1	2	3	4	5

EK 4. Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Bu sınıfta uygulanan değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görebilmelerini sağlar.	1	2	3	4	5
2. Bu sınıfta uygulanan sınavlar öğrenciler için zordur.	1	2	3	4	5
3. Bu sınıfta, uygulanan değerlendirme etkinlikleri hangi konulara daha fazla çalışmaları gerektiği hakkında öğrencilere yardımcı olur.	1	2	3	4	5
4. Bu sınıfta, öğretmenler öğrencilerin konuları anlayıp anlamadığından çok notlarına önem verirler.	1	2	3	4	5
5. Bu sınıfta, öğrencilere performansları ile ilgili eksikliklerini tamamlamalarını sağlayacak açıklamalar yapılır.	1	2	3	4	5
6. Bu sınıfta, verilen ödevler ve uygulanan sınavlar birbiriyle uyumlu değildir.	1	2	3	4	5
7. Bu sınıfta, öğrencilere öğrenme konusuna ilişkin hatalarını düzeltmeleri için fırsat verilir.	1	2	3	4	5
8. Bu sınıfta, sınavlarda uygulanan puanlama sistemi öğrencilerden beklenenin ne olduğunu göstermeye yönelik değildir.	1	2	3	4	5
9. Bu sınıfta uygulanan değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin günlük yaşamları ile ilişkilidir.	1	2	3	4	5
10. Bu sınıfta yapılan değerlendirmelerde, öğrencilerin gösterdikleri çabadan çok sınav puanlarına vurgu yapılmaktadır.	1	2	3	4	5
11. Bu sınıfta, değerlendirme sürecinde öğrencilere de sorumluluk verilir.	1	2	3	4	5
12. Bu sınıfta, başarının ölçüsü öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilerden daha iyi bir performans sergileyip sergilemediğidir.	1	2	3	4	5
13. Bu sınıfta, öğrencilerin konuyu ne düzeyde anladığını belirlemek için sınıf içi tartışmalar, proje ödevleri, çoktan seçmeli testler, ev ödevleri, yazılı ve sözlü sınavlar gibi farklı görevlerden bazılarının bir arada bulunduğu çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.	1	2	3	4	5
14. Bu sınıfta, sınıf içinde işlenen konular ile verilen ödevler birbirinden kopuktur.	1	2	3	4	5
15. Bu sınıfta, sınav sonuçları öğrencinin gelişimine yönelik bilgi vermeyi amaçlar.	1	2	3	4	5
16. Bu sınıfta, öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilerden düşük bir performans göstermesi eleştirilmesine neden olabilmektedir.	1	2	3	4	5
17. Bu sınıfta uygulanan değerlendirme yöntemleri öğrencileri düşünmeye teşvik eder.	1	2	3	4	5
18. Bu sınıfta kullanılan değerlendirme yöntemleri öğrencinin gösterdiği çabadan çok ortaya koydukları ürünü ölçmeye yöneliktir.	1	2	3	4	5

EK 5. Sınıf İklimi Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Öğrenciler bu sınıfta yaptıkları etkinlikler için çok çaba gösterirler.	1	2	3	4	5
2.Bu sınıftaki öğrenciler birbirlerini gerçekten çok iyi tanırar.	1	2	3	4	5
3.Bu sınıfta öğretmenler öğrenciler ile konuşmak için çok zaman ayırmazlar.	1	2	3	4	5
4.Bu sınıfta genellikle dersle ilgili konulardan çok, ders ile ilgili olmayan konular üzerine konuşuruz.	1	2	3	4	5
5. Bu sınıf iyi organize olmuştur.	1	2	3	4	5
6. Bu sınıfta, öğrencilerin uymaları için açık bir biçimde tanımlanmış kurallar vardır.	1	2	3	4	5
7. Bu sınıftaki öğrenciler dersteiken çok fazla dalıp giderler.	1	2	3	4	5
8. Bu sınıftaki öğrenciler birbirlerini tanımayı çok önemsemezler.	1	2	3	4	5
9. Bu sınıfta, öğretmenler öğrenciler ile kişisel olarak ilgilenirler.	1	2	3	4	5
10.Bu sınıfta yapılan etkinliklere belirli bir düzeyde katılmak önemlidir.	1	2	3	4	5
11. Bu sınıftaki öğrenciler genellikle sessizdirler.	1	2	3	4	5
12. Bu sınıftaki kurallar çok sık değişir.	1	2	3	4	5
13. Bu sınıftaki öğrenciler dersteiken genellikle saate bakarlar.	1	2	3	4	5
14. Bu sınıfta çok sayıda arkadaşlık ilişkisi kurulmuştur.	1	2	3	4	5
15. Bu sınıftaki öğretmenler bir otoriteden çok arkadaş gibidirler.	1	2	3	4	5
16. Bu sınıftaki öğrenciler çok fazla çalışmazlar.	1	2	3	4	5
17. Bu sınıftaki öğrenciler çok fazla tembellik ederler.	1	2	3	4	5
18. Bu sınıftaki öğretmenler, sınıfın kurallarına uyulmadığında, ne olacağı hakkında öğrencileri bilgilendirir.	1	2	3	4	5
19. Bu sınıftaki öğrencilerin çoğu öğretmenlerin söylediklerini dikkatli bir şekilde dinlerler.	1	2	3	4	5
20. Bu sınıfta bir proje çalışması için grup oluşturmak kolaydır.	1	2	3	4	5
21. Bu sınıftaki öğretmenler öğrencilere yardım etmek için ellerinden geleni yaparlar.	1	2	3	4	5
22. Bu sınıf, bir öğrenme ortamı olmasından çok bir sosyal etkinlik yeridir.	1	2	3	4	5
23. Bu sınıf genellikle gürültülüdür.	1	2	3	4	5
24. Bu sınıfta öğretmenler uyulması gereken kuralların neler olduğunu açıklarlar.	1	2	3	4	5

EK 6. Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Sosyal bilgiler dersinde öğreneceğim konuları geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeyi hedeflerim.	1	2	3	4	5
2. Benim için sosyal bilgiler dersindeki en önemli hedef yeni bilgiler edinmektir.	1	2	3	4	5
3. Sosyal bilgiler dersi ile ilgili bilgilerimi sürekli olarak geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
4. Sosyal bilgiler dersinde öğrenebildiğim kadar çok şey öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
5. Beni düşünmeye sevk eden sosyal bilgiler konularını daha çok severim.	1	2	3	4	5
6. Sosyal bilgiler dersinde anlatılan konuları mümkün olan en iyi şekilde anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
7. Sosyal bilgiler dersi sınavlarındaki soruların çoğunu doğru olarak cevaplamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
8. Sosyal bilgiler dersi sınavlarında soruları en iyi şekilde cevaplamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
9. Sosyal bilgiler dersinde başarılı olmamı sağlayacak fırsatlara önem veririm.	1	2	3	4	5
10. Sosyal bilgiler dersindeki en önemli hedeflerimden biri daha önceki notlarıma göre daha yükse bir not alabilmektir.	1	2	3	4	5
11. Sosyal bilgiler dersi sınavlarında sınıf arkadaşlarıma göre yüksek not almak başarılı olduğum anlamına gelir.	1	2	3	4	5
12. Sosyal bilgiler dersi sınavlarında sınıf arkadaşlarımdan düşük not aldığı bir sınavdan yüksek not almak başarımın göstergesidir.	1	2	3	4	5
13. Sosyal bilgiler dersinde sınıf arkadaşlarımdan daha başarılı görünmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
14. Sosyal bilgiler dersine çalışmanın temel nedenlerinden biri sınıf arkadaşlarımdan başarılı bir öğrenci olduğumu düşünmesini sağlamaktır.	1	2	3	4	5
15. Sosyal bilgiler dersi sınavlarında çok yüksek bir not almasam da aldığım notun sınıf arkadaşlarımdan notundan yüksek olması beni mutlu etmeye yeter.	1	2	3	4	5
16. Sosyal bilgiler dersi sınavlarında soruları yanlış yanıtlamaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
17. Sosyal bilgiler dersi sınavlarında çok sayıda yanlış cevabımın olması beni endişelendirir.	1	2	3	4	5

18. Sosyal bilgiler dersinde önceki sınav notlarımdan daha düşük not almaktan korkarım.	1	2	3	4	5
19. Sosyal bilgiler dersinde başarılı olmamı engelleyecek durumlardan kaçınırım.	1	2	3	4	5
20. Sosyal bilgiler dersinde sınıftaki arkadaşlarıma göre kötü performans göstermekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
21. Sosyal bilgiler dersinde öğretmenin sorduğu bir soruya yanlış cevap vereceğim düşüncesiyle kaygılanırım.	1	2	3	4	5
22. Sosyal bilgiler dersinde bir soruya cevap verirken komik görünmekten veya aptal durumuna düşmekten korkarım.	1	2	3	4	5
23. Sosyal Bilgiler dersinde sınıf arkadaşlarım tarafından başarısız bir öğrenci olarak görünme konusunda kaygılanırım.	1	2	3	4	5
24. Sosyal bilgiler dersi sınavlarında sınıf arkadaşlarımdan daha düşük not alma konusunda endişelenirim.	1	2	3	4	5
25. Sosyal bilgiler dersinde işlenen konuları tam olarak öğrenememekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
26. Sosyal bilgiler dersinde öğreneceğim şeyleri yanlış öğrenme ihtimali beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
27. Öğrendiğim sosyal bilgiler dersi konularını zamanla unutma düşüncesi beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
28. Sosyal bilgiler dersi ile ilgili soruları çözerken hata yapabilirim düşüncesiyle kaygılanırım.	1	2	3	4	5
29. Sosyal bilgiler dersinde öğrenmem gereken konuların tümünü öğrenemeyeceğimden korkarım.	1	2	3	4	5

EK 7. Araştırma İzni

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/605/587888

19/01/2015

Konu: Anket izni

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

DİYARBAKIR

Üniversitenizin Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Arş.Gör.Melahat GEZER'in, "Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimler Ölçeği, Sosyal Bilgiler Odaklı Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları, Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği, Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk alma Ölçeği ve Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği" adlı tez çalışması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup ilimizde örneklem olarak belirlenen okullarda İlkokul ve Ortaokul kademelerinde yapılacak anket çalışmalarının, gönüllülük esası gözönünde bulundurularak ve eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Adnan HURATA
Millî Eğitim Müdür V.

EKİ:

1- Araştırma Değerlendirme Formu

Güvenli Elektronik İmzalı

Aşıl ile Aynıdır

20.01.2015

Orhan Yılmaz

Mehmet Akif ERSOY Cad. Yenişehir/DİYARBAKIR

Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr

e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mesut OK VHK!

Tel: (0 412) 226 58 50

Faks: (0412) 226 58 28

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/01/2015-252



1974



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 68508712-100-
Konu : Anket İzni (Melahat GEZER)

DİYARBAKIR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Arş. Gör. Melahat GEZER'in, "Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği, Sosyal Bilgiler Odaklı Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği, Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği ve Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği" adlı anket çalışmalarını yazımız eki listede adları bulunan ilkokul ve ortaokullarda uygulayabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunda bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa ARICA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ekler :
1- 1 Yazı
2- Dilekçe
3- Danışman Onayı
4- Okul Listesi
5- 5 Adet Ölçek Formları

T.C. DİYARBAKIR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ	
Gönderen Kurum Tarih	
Sayı	
Bölgem	strateji belisi sb

Evrak Doğrulamak İçin : <http://ebelge.dicle.edu.tr/en/Vision/Dogrula/BP7L94>

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon: +90 412 241 10 12 Faks: +90 412 248 80 28
e-Posta: dicle@dic.edu.tr Elektronik Ağ: <http://www.dicle.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için inibet: Sebahat Ecer
Evrak Pın Kodu: 93742



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 8. Öğrenci Cevap Kağıdı

ÖĞRENCİ ANKETİ CEVAP KAĞIDI

ÖĞRENCİ NO
KODLAMA YAPMAYINIZ
BU BÖLÜM ARAŞTIRMACI TARAFINDAN DOLDURULACAKTIR.

ÖĞRENCİ NO

OKUL ADI	SINIF ŞUBE
----------	------------

1 OKUL TÜRÜ DEVLET Lİ.O ÖZEL Lİ.O

2 CİNSİYET KIZ ERKEK

3 GEÇEN YILKI SOSYAL BİLGİLER KARNE NOTUNUZ 1 2 3 4 5

DİKKAT
YUMUŞAK KURŞUN KALEM
VE SİLĞİ KULLANINIZ
ÖRNEK KODLAMA ●

4 ANNENİZİN ÖĞRENİM DURUMU ?
 OKUMA YAZMA BİLMİYOR
 İLKOKUL
 ORTAOKUL
 LİSE
 ÜNİVERSİTE

5 BABANIZIN ÖĞRENİM DURUMU ?
 OKUMA YAZMA BİLMİYOR
 İLKOKUL
 ORTAOKUL
 LİSE
 ÜNİVERSİTE

6 AİLENİN AYLIK GELİRİ
 YOK
 499 TL'YE KADAR
 500 - 999
 1000 - 1999
 2000 TL ÜZERİ

7 ÖĞRENİMİNİZİ DESTEKLEYEN OKUL DIŞI FAKTÖRLER
 ÖZEL DERS
 DERSHANE
 OKUL KURSLARI
 AİLE DESTEĞİ

8 DÜZENLİ HARÇLIK ALIYOR MUSUNUZ ? EVET HAYIR

9 EVİNİZDE BİLGİSAYAR VAR MI ? EVET HAYIR

10 KENDİNİZE AİT ODANIZ VAR MI ? EVET HAYIR

(Belden Faldı İspartemere Yapıldırınız)

TUTUM ANKETİ	ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ANKETİ	AKADEMİK RİSK ALMA ANKETİ	SINIF DEĞERLENDİRME ATMOSFERİ ANKETİ	SINIF İKLİMİ ANKETİ	BAŞARI YÖNELİMLERİ ANKETİ
H. Kalmıyorum	H. Kalmıyorum	H. Kalmıyorum	H. Kalmıyorum	H. Kalmıyorum	H. Kalmıyorum
Kalmıyorum	Kalmıyorum	Kalmıyorum	Kalmıyorum	Kalmıyorum	Kalmıyorum
Karıncam	Karıncam	Karıncam	Karıncam	Karıncam	Karıncam
Kalmıyorum	Kalmıyorum	Kalmıyorum	Kalmıyorum	Kalmıyorum	Kalmıyorum
Umarım Kalmıyorum	Umarım Kalmıyorum	Umarım Kalmıyorum	Umarım Kalmıyorum	Umarım Kalmıyorum	Umarım Kalmıyorum
1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9
10	10	10	10	10	10
11	11	11	11	11	11
12	12	12	12	12	12
13	13	13	13	13	13
14	14	14	14	14	14
15	15	15	15	15	15
16	16	16	16	16	16
17	17	17	17	17	17
18	18	18	18	18	18
19	19	19	19	19	19
20	20	20	20	20	20
21	21	21	21	21	21
22	22	22	22	22	22
23	23	23	23	23	23
24	24	24	24	24	24

Arş. Gör. Melehat GEZER

ÖZGEÇMİŞ

Melehat GEZER 1988 yılında Muş'ta doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini İzmir'de tamamladı. 2005 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde lisans eğitimine başladı ve 2009 yılında mezun oldu. 2009-2010 Öğretim Yılı'nda Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalında yüksek lisans programına başladı. Yüksek Lisans eğitimine devam ederken 2011 yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalına araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı ve halen aynı görevinde devam etmektedir. Yazar yüksek lisans derecesini Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan 2011 yılında almıştır. Doktora eğitimini ise Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yapmaktadır. Orta düzeyde İngilizce bilen yazarın ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanmış makaleleri ile yurtiçi ve yurt dışı bilimsel toplantılarda sunulmuş bildirileri bulunmaktadır.