

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI
(EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI)**

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENCİ DOYUMU:
ANKARA ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Musa Çam

Danışman: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş

**Ankara
Şubat, 2007**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında (Eğitim Psikolojisi Bilim Dalı) YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

.....

Üye:

.....

Üye:

.....

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

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

Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitimin nihai amacı kendini gerçekleştiren, sağlıklı, kendisine ve içinde bulunduğu topluma katkıda bulunan bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmada şimdiye kadar uygulanan yöntemler insanın uyarıcı-tepki bağlamında ele alan davranışçı yaklaşımın yön verdiği yöntemlerdi. Biliyoruz ki, kişinin duygu ve düşünceleri dikkate alınmadan önceden planlanmış ve tüm bireyleri aynı şekilde gören yaklaşımlar yerini öğrenciyi merkeze alan ve onun ihtiyaçlarını, duygu ve düşüncelerini dikkate alan yaklaşımlara bırakmaktadır. Bu aşamada öğrencinin duyguları, beklentilerinin karşılanması önem kazanmaktadır. Yetişkin hayatına atıldığında aramızda mutlu bireyler olarak görmek istediğimiz öğrencilerin halihazırdaki mutluluğunu da dikkate almak durumundayız. Orta öğretim kurumları bireylerin zamanının çoğunu alan bir yaşam alanıdır. Okulda yaşanan bir sorun öğrencinin diğer yaşam alanlarını da olumsuz etkileyebileceği gibi burada yaşanan doyum kişinin yaşam enerjisini de yükseltebilir. Böyle bir konuda Türkiye’de araştırmalara ihtiyaç olduğu kanısındayım. Bu yüksek lisans tez çalışması var olan durumu bir nebze aydınlatılabilmek adına atılmış bir adımdır. Bu konuda araştırmaların devamının geleceğine inanıyorum.

Araştırmanın bugüne gelmesinde emeği geçen herkese;

Odasına her gittiğimde, oradan inancımı tazeleyerek, mutlu bir şekilde ayrıldığım değerli hocam sayın Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ’e,

Gerek lisans öğrenimimde gerekse yüksek lisans ders aşamasında birikimden faydalandığım Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı’nın değerli öğretim üyelerine,

Aileme,

Dostlarıma

teşekkür ederim.

ÖZET

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENCİ DOYUMU: ANKARA ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı

ÇAM, Musa

Danışman: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında öğrenci doyumunu incelenmiştir. Verilerin toplanması için, Öğrenci Doyumu Anketi kullanılmıştır. Veriler, Ankara ilinde 6 farklı lise türünde öğrenim gören, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerden elde edilmiştir. Veriler üzerinde, frekans ve yüzde, tek yönlü varyans analizi ve t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanlar üzerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin anketin tümünden aldıkları puanlar arasında okul türüne, cinsiyete, ifade edilen gelir durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunların birlikte toplam puanlar üzerinde sınıf düzeyleri açısından bir farklılık görülmektedir. 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha çok doyum sağladığı görülmüştür. Toplam puanların dışında anketin alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde; öğrencilerin devam ettikleri okul türü açısından öğretmenler, arkadaşlar, dersler, etkinlikler, disiplin, özerklik ve donanım alt boyutunda aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetleri açısından aldıkları puanlar değerlendirildiğinde, dersler ve özerklik alt boyutundan alınan puanlar arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Öğrencilerin ifade ettikleri gelir açısından aldıkları puanlar arasında arkadaşlar alt boyutunda anlamlı fark görülmektedir. Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi açısından anketin öğretmenler, dersler, etkinlikler, özerklik ve iletişim alt boyutlarından aldıkları puanlar anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

ABSTRACT

Student Satisfaction In High Schools: Ankara Case

ÇAM, Musa

Adviser: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

In this research, the student satisfaction in high schools education institutions was examined. The Student Satisfaction Survey was used to collect the data. Data were taken from students of different levels and grades studying in 6 different high schools of Ankara. Tests of frequency, percentage, variance analysis of single dimension and t-test were made on the data. As a result of the analysis, no significant difference was found among the total scores students had taken from the scale. Among the total scores students had taken from the whole survey, no significant difference was found according to the school type, sex, and the stated income level. However, there is a difference according to the grade levels among the total scores. It was found out that students in the 1st grade have provided more satisfaction than the students in the 2nd grade. Besides these total scores, when the scores taken from the sub-dimensions of the survey were examined, there were significant differences among the scores taken from the sub-dimensions such as teachers, friends, classes, activities, discipline, autonomy and equipment in terms of the schools the students are educated in. When the scores taken according to the sexes were evaluated, there was a significant difference according to the sub-dimensions of classes and autonomy. Among the scores according to the stated income levels, there was a significant difference in terms of the sub-dimension of friends. There was a significant difference among the scores taken from the sub-dimensions of teachers, classes, activities, autonomy, and communication according to the grade levels.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
İÇİNDEKİLER	iv
ŞEKİL VE TABLOLAR LİSTESİ	viii

BÖLÜM 1

GİRİŞ	1
PROBLEM	2
DOYUM KAVRAMI	4
ÖĞRENCİ DOYUMU	7
Öğrenci Doymu ve Öğrenci Özellikleri	11
Öğrenci Doymu ve Akademik Başarı	12
Yaş ve Sınıf Düzeyi	13
Öğrenci Doymu Ve Cinsiyet	14
Öğrenci Doymu ve Aile	15
Öğrenci Doymu ve Okul Özellikleri.....	16
Okul Büyüklüğü ve Sınıf Büyüklüğü	21
Fiziksel Donanım.....	23
Kayıt Oranı	24
Özerklik	25
Öğretim ve Dersler	26
Akademik Katılım	27
Sosyal Etkinlikler	27

Öğrenci Doyumu ve Okul İçi İletişim	28
Öğrenci Doyumu ve Güdülenme	30
Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	31
Frederic Herzberg ve Hijyen Kuramı	34
Thorndike'nin Bağ Kuramı ve Öğrenci Doyumu	35
Victor Vroom Beklenti Kuramı ve Öğrenci Doyumu.....	36
Öğrenci Doyumu İle İlgili Kuram ve Modeller	37
Aldemir ve Gülcan'ın Öğrenci Doyumu Modeli.....	39
Alexander Astin ve Katılım Kuramı.....	41
Astin'in Girdi-Çevre-Çıktı (Input-Environment-Output) Modeli	43
Bean ve Bradley'in Öğrenci Doyumu Modeli	47
Pace'nin Çabanın Niteliği Kuramı.....	49
Michalos'un Çoklu Tutarsızlık Kuramı	50
Tinto'nun Boylamsal Modeli	50
Benjamin and Holling'in Öğrenci Yaşam Kalitesi Kuramı	51
Wiers, Stensaker, ve Groggaard'ın Öğrenci Doyumu Modeli ..	52
Witt ve Handal'ın Birey-Çevre Uyum Modeli	53
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	54
AMAÇ	60
ÖNEM.....	61
TANIMLAR	64

BÖLÜM II

YÖNTEM	65
Araştırmanın Modeli.....	65
Evren ve Örneklem	65
Verilerin Toplanması	67
Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Faktör Analizi.....	68
Verilerin Analiz Edilmesi	69

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM	70
1. Okul Türüne Göre Öğrenci Doyumu Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum	70
2. Okul Türüne Göre Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum	71
3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre, Öğrenci Doyumu Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum	80
4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre, Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum	81
5. Öğrencilerin İfade Ettikleri Gelir Düzeyine Göre Öğrenci Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum	83
6. Öğrencilerin İfade Ettikleri Gelir Düzeyine Göre Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum	84
7. Öğrenim Gördüğü Sınıfa Göre, Öğrenci Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum	87
8. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre, Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum	89

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96
KAYNAKÇA	102
EKLER	
EK1 ÖĞRENCİ DOYUMU ÖLÇEĞİ İLK FORM	108
EK 2 ÖĞRENCİ DOYUMU ÖLÇEĞİ UYGULAMA FORMU	112

TABLOLAR ve ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrenci Doyumunu İlgilendiren Faktörlerin Kavramsal Yapısı	39
Şekil 2. Öğrenci Doyumu ile ilgili model (IEO Modeli) Şeması	46
Şekil 3. Bean ve Bradley'in öğrenci doyumunu modelinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında beklenen ilişki	48
Tablo .1 Araştırmaya Katılan Bireylerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	66
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Bireylerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Dağılımları.....	66
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Bireylerin İfade Ettikleri Gelir Durumuna Göre Dağılımları	67
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Bireylerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları.....	67
Tablo 5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Sayfa viii / 128Göre Öğrenci Doyumu Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlar	70
Tablo 6. Okul Türüne Göre, Öğrenci Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanlara Uygulanan ANOVA Sonuçları	71
Tablo 7. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre Öğrenci Doyumu Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlar.....	72
Tablo 8. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları	72
Tablo 9. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Arkadaşlar Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları	74
Tablo 10. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Dersler Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 11. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Etkinlikler Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları	76
Tablo 12. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Disiplin Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	77
Tablo 13. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Özerklik Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 14. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Donanım Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları	79

Tablo 15. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeğinin İletişim Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okula Göre ANOVA Sonuçları.....	79
Tablo 16. Cinsiyete göre Öğrenci Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Dağılımı Ve t Testi Sonuçları	80
Tablo 17. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Açısından Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	82
Tablo 18. Öğrencilerin İfade Ettikleri Gelir Durumlarına Göre Öğrenci Doyumu Ölçeği'nin Tümünden Elde Ettikleri Puanlar.....	83
Tablo 19. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Tümünden Aldıkları Puanların Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	84
Tablo 20. Öğrencilerin ifade ettikleri gelir durumlarına göre Öğrenci Doyumu Ölçeği'nin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar.....	85
Tablo 21. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanları İfade Edilen Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	86
Tablo 22. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre Öğrenci Doyumu Ölçeği'nin tümünden elde ettikleri puanlar	88
Tablo 23. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeğinin tümünden aldıkları puanların buldukları sınıfa göre ANOVA sonuçları.....	88
Tablo 24. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Öğrenci Doyumu Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlar	89
Tablo 25. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	90
Tablo 26. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Arkadaşlar Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	91
Tablo 27. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Dersler Alt Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	91
Tablo 28. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	92
Tablo 29. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Disiplin Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	93
Tablo 30. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Özerklik Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	94
Tablo 31. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Donanım Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	95
Tablo 32. Öğrencilerin ÖDÖ İletişim Alt Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	95

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Okul merkezli eğitim anlayışı yerini giderek öğrenci merkezli anlayışa bırakmakta, dolayısıyla bireyin özellikleri, duygu ve düşünceleri ön plana çıkmaktadır. Bireyden bağımsız, geri bildirim almadan sürdürülen eğitim çalışmalarının terk edilmekte olduğunu görmekteyiz. Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de kamu kurum ve kuruluşları ile özel kuruluşlarda müşteri odaklı toplam kalite çalışmalarına hız verilmektedir. Bütün bu gelişmeler dikkati eğitim kurumlarının bir yerde müşterisi olan öğrenci üzerinde toplamaktadır.

Geçmişte uygulanan kurum merkezli, öğrenciyi ikinci plana alan anlayışa bir tepki olarak gelişen ve öğrenciyi müşteri olarak gören bir farkındalık vardır. Bu bilinç gittikçe kabul görmekte, çağdaş eğitim, öğrencinin duygu ve düşüncelerine önem vermektedir (Sener ve Humbert, 2002). Yirminci yüzyıla kadar eğitim uygulamalarına hâkim olan klasik eğitim anlayışı insanı genel olarak akıl ve mantıkla davranan bir varlık olarak görmekte, öğretimde başkalarının edimlerinin aktarılmasına ve zihin disiplinine önem vermekteydi. Dolayısıyla bireysel farkları dikkate almayan bir anlayışa sahipti. Bu eğitim anlayışına bir tepki olarak ortaya çıkan ve Dewey tarafından ortaya atılan “ilerici eğitim anlayışı”nda eğitimin merkezini öğrenci almaktadır. Öğrenciyi merkeze alan bu eğitim anlayışı onu, duygu, düşünce ve değerleri ile bir bütün olarak görmektedir. Öğretimde ilgi, öğrencinin öğrenim yaşantılarına odaklanmıştır (Kuzgun, 1997).

Çağdaş eğitim çok yönlü, katılımcı, yaratıcı ve duyarlı insanı yetiştirmeye yöneliktir. Başka bir deyişle, çağdaş eğitimin amacı; bireyin yalnızca zihinsel gelişimi değil aynı zamanda fiziksel, sosyal ve duygusal yönlerden de gelişmesini sağlamaktır. Çağdaş eğitim; bireysel farklılıklara, kişinin istek ve ilgilerine önem vermeli, onu yetişkin ve iş hayatına daha hazır hâle getirebilmek için çaba göstermelidir (Nacakçı, 2004).

Eğitimde kalite denildiği zaman, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip

olması, kısaca, bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi akla gelmektedir. Eğitim örgütleri nitelikli ürünler ortaya çıkartabilmek için, eğitim kurumu içinde yer alanları (öğretmen ve öğrenciler) ve örgütün hizmet verdiği toplumsal çevreyi müşteri olarak algılayıp, bu kesimlerin doyumunu gözetmek zorundadır (Nacakçı, 2004).

Elliot ve Shin'e göre (2002) okullar genel olarak öğrenci deneyimlerinin akademik boyutu üzerinde durmaktadırlar. Ancak öğrencilerin eğitimin hangi yönlerine önem verdiğinin fark edilmesi gerekmektedir. Bir okul akademik ilerlemeye önem verirken öğrenciler sosyal etkinliklerin fazlalığına önem veriyor olabilir. Öğrencilerin büyük bir bölümünün akademik programlardan doyum sağladığı, ancak danışmanlık ve kariyer rehberliği gibi destek hizmetlerinden sağladıkları doyumun düşük olduğu belirtilmektedir (Elliot ve Shin, 2002).

Küreselleşme, eğitim politikası yapıcılarını politika değiştirme yönünde zorlamaktadır. Eğitim kurumları sosyo-ekonomik, teknolojik ve küresel etmenlerin etkisiyle birbirleriyle rekabet etmek zorundadırlar. Bu süreçte, öğrencilerin okul hizmetlerinden veya programlardan nasıl doyum sağladıklarını araştırmaya yönelik bazı çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin farklılıklarını ve onların ihtiyaçlarını karşılayacak hizmetleri anlamak için bu çalışmalara ihtiyaç vardır (Pattama, 2003).

Öğrenci merkezli eğitim anlayışında eğitimin odak noktasında bulunan öğrencinin kuruma ilişkin tutumu, memnuniyeti, beklentileri önemlidir. Öğrenci doyumunu bu çalışmada bütün bu kavramları içeren bir kavram olarak ele alınacaktır. Öğrenci doyumunu Türkiye'de henüz yeterince araştırılmamış, yeni ve önemli bir konudur.

PROBLEM

Öğrenci doyumunu; yeni bir konu olarak nitelendirilmektedir (Trudeau, 1999). Değişik ülkelerde öğrenci doyumunu üzerine önemli sayıda araştırma yapılmasına karşın (Harvey, 2001; Lee ve diğerleri, 2000; Benjamin ve Hollings, 1995, 1997) öğrenci doyumunun henüz tam anlamıyla araştırılmamış önemli bir alan olduğunu ileri sürmektedirler.

İnsan kişiliğinin bir bütün olarak gelişmesi, duygusal dünyasının da anlaşılmasını ve geliştirilmesini gerektirir. Öğrenci merkezli eğitimin benimsendiği günümüzde, öğrencilerin ruh sağlığını, güdülenmelerini ve başarı düzeylerini etkileme olasılığı bulunan öğrenci doyumunun incelenmesi gerekmektedir.

Mart 2003'te güncellenen Stirling Üniversitesi Ruh Sağlığı İlkeleri'ne göre Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'deki araştırmaların sonuçları, öğrencilerin özellikle ruh sağlığı sorunları ile karşı karşıya olduklarını göstermektedir. Öngider ve Yüksel (2002), üniversite öğrencileri arasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğrenci doyum düzeyi, öğrencilerin hem fiziksel hem de ruhsal sağlığını etkilemektedir. Doyumsuzluk strese neden olmakta ve bu da psikolojik ve psikosomatik rahatsızlıkları tetiklemektedir (Aldemir ve Gülcan, 2004). Bu nedenle, doyumun kaynaklarının belirlenmesi önemli bir çaba halini almaktadır (Aldemir ve Gülcan, 2004).

Aldemir ve Gülcan (2004) öğrencilerin buldukları sınıf, cinsiyet gibi özelliklerinin doyumla ilişkisi olup olmadığının araştırılmaya değer bir konu olduğunu belirtmektedir. Yazarlar, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde gerçekleştirdikleri araştırmada ilk sınıfların doyumlarının daha yüksek olduğu ve son sınıftaki öğrencilerin doyum düzeylerinin (özellikle erkeklerde) anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşmışlar ve bunu öğrencilerin Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi'nde yaşla birlikte artan mezuniyet ve sonrasında iş bulma stresiyle yaşanan mutsuzluğa bağlamışlardır. Benzer bir durumun ÖSYS'ye hazırlanan öğrencilerde de yaşanma ihtimali vardır ve araştırılması gerekmektedir.

Elliott ve Shin (2002)'e göre öğrenci doyumunu, öğrencilerin güdülenme ve hatırlama becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak adına öğrenci doyumunun sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin daha başarılı ve mutlu olabilmeleri bir bakıma doyum düzeyleri ile ilişkilidir. Bu bakımdan Türkiye'de öğrenci doyumunu çalışmalarına ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÖSYS) gibi önemli bir sınav öncesinde öğrencilerin beklentileri ve amaçları farklı olacaktır. Beklenti ve tercihler öğrenci doyumunu etkilemektedir. Diğer bir deyişle kişinin beklentisi

ile performansın örtüşmesi doyum, örtüşmemesi ise doyumsuzlukla sonuçlanacaktır (Aldemir ve Gülcan, 2004). Şu halde ortaöğretim öğrencilerinin beklentilerinin ne kadar karşılandığı konusunda da bir fikir sahibi olabilmek adına böyle bir araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır.

Öğrencinin algıladığı gelir düzeyi, doyumunu etkileyebilir. Gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin beklentilerinin düşük olup olmaması, gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise sahip oldukları olanakların doyumlarına yansıyor yansımadağı, cevaplanması gereken önemli sorulardır.

DOYUM KAVRAMI

Doyum konusu ilk olarak Karapetoff (1903) tarafından insanların hayattan duyduğu doyuma ilişkin yorumuyla ele alınmıştır. Karapetoff, doyum kavramını zamanla ulaşılan ve istendik şeylerin miktarının matematiksel bir işlevi olarak tanımlamıştır. Esas olanın geçici hoşnutluk olmadığını, ancak bu miktarda hoşnutluk ile zaman içerisinde elde edilen değişimler olduğunu belirtmiştir. Karapetoff, doyumun dış kaynaklı ve toplumsal olaylardan değil, bireylerin iç dinamiklerinden kaynaklandığını ifade etmiştir (Akt. Cirone, 2003)

Fromm'a (1997) göre doyumun temelinde bir yoksunluk ve eksiklik hali vardır. Bedenin karşılanmayan ihtiyaçları gerginlik yaratır ve bu gerginliğin giderilmesi de insana belli bir tatmin verir. Fizyolojik ihtiyaçlar da, ruhsal ihtiyaçlar da bir kıtlık sisteminin bölümleridir. Ancak, bu kıtlık alanının ötesinde bolluk alanı yer almaktadır. Fromm, gerginliklerin giderilmesini tatmin alanı olarak nitelerken insani bir alan olarak değerlendirdiği bolluk alanını mutluluk olarak ifadelendirmiştir. Kıtlıkla bolluk, dolayısıyla tatminle mutluluk arasındaki fark her türlü etkinlik alanı için geçerlidir. Açlık gibi fizyolojik bir ihtiyacı tatmin etmek gerginliği giderdiği için insana zevk verir. İştahın tatmin edilmesinden duyulan zevkle açlığın tatmin edilmesinden duyulan zevk arasında nitelik bakımından fark vardır.

Doyum, istendik koşulların var olması veya istenmedik koşulların yokluğu olarak da tanımlanmaktadır. Bununla birlikte mutluluk, sevinç, kendini gerçekleştirme, anlamlılık, özerklik gibi kavramları da içermektedir. Stresin, depresyonun, kaygının, hayal kırıklığının ve nefretin olmamasına işaret etmektedir. Doyum, duygusal ve bilişsel durumların sonucu olan

mutluluğun bir parçası olarak görülmüş ve bazı çalışmalarda mutlulukla ilişkili bulunmuştur (Grove, 2001).

Mutluluk, sıklıkla pozitif bir ruh halinde yaşamak (örneğin haz, memnuniyet gibi) ve yaşamın tümünden ya da bir parçasından tamamen doyuma ulaşmaktır (Lu ve Shih, 1997). Ryff (1989), mutluluğu kendini gerçekleştirme ve iyilik hali ile birlikte incelemiştir ve özkabul, çevreyi kontrol edebilme ve yaşam amacının yaşam doyumu mutluluk ve özsaygı ile ilişkili bulmuştur.

Andrews ve Whitney (1974), mutluluğun olumlu duygulanım, yaşam doyumu ve olumsuz duyguların yokluğu olarak üç ögesi olduğunu belirtmiştir. Bu yazarlar ayrıca, mutluluğu olumlu duygulanımın yoğun olarak yaşandığı zaman süreci olarak değerlendirmektedirler (Akt., Köker, 1991).

Doyum sadece duygusal durumla ilişkili değil, aynı zamanda bilişsel süreçlerle de ilişkilidir (Grove, 2001). Doyum, kişinin genel mutluluğunun bir boyutu, kişinin hayatında işlerin ne kadar yolunda gittiğinin etraflı bir değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Andrews, 1986; Argyle, 1987). Kişisel mutlulukla ilgili literatür ve araştırmalar, neden, nasıl ve neyin hayatlarını olumlu yönde geçirmelerine yol açtığı sorularına odaklanmıştır. Kişisel mutluluğu sınıflandırmak için, yaşam doyumu, hayatın niteliği, mutluluk, maneviyat, refah ve olumlu etkiyi de içeren birkaç değişik kavram kullanılmıştır (Andrews, 1986; Diener, 1984; Lewinsohn, Redner ve Seeley, 1991; Akt., McClain, 2000).

Yaşam doyumu, hayatı ilgilendiren bilişsel değerlendirme süreci olarak tanımlanır. Doyum, çocuklarda ve ergenlerde olumlu kişisel mutluluğun bir göstergesi olarak ele alınmıştır. Okul doyumu da okulun niteliğinin kişisel ve bilişsel değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır (McClain, 2000).

Sosyal psikolojik açıdan, bireylerin belli bir konudaki doyumu, bu konuya ilişkin duygusal tepkilerine işaret eder (Bilgin, 1995). Öğrenci doyumuna ilişkin çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Tanımlamalar bu konuya ilişkin üretilmiş modellerle birlikte farklılık göstermektedir. Trudeau'e (1999) göre; öğrenci doyumu ile ilgili kesin ve yaygın olarak kabul görmüş kavramsal bir tanım yoktur. Çoğu durumda araştırmacı tarafından kullanılan yöntemle bağlı olarak doyum tanımı yapılmıştır.

Türkçe’de doyum (satisfaction) kavramı, tatmin olma, memnuniyet ve hoşnutluk gibi kavramlarla aynı anlamda kullanılmaktadır. İngilizce’de satisfaction olarak kullanılan bu kavram, Oxford sözlüğünde (1996), “beklentilerin, isteklerin karşılanması” olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte memnuniyet kavramının anlamı Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü’nde (2005) sevinç, sevinme, kıvanç, kıvanma olarak yer almaktadır. Aynı sözlükte doyum kavramı; “eldekenden hoşnut olma durumu, yetinme, kanma, kanaat” ve “bazı istekleri giderme, tatmin” olarak yer almaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasını ve var olan durumdan tatmin olmasını ifade etmek için bu araştırmada “doyum” kavramı kullanılmıştır.

Doyum, kişinin bir nesneye karşı gösterdiği bir tutumdur. Dolayısıyla da karmaşık bilişlerin (inançlar ve bilgiler), duyguların ve davranışsal eğilimlerin bileşimini ifade etmektedir (Aldemir ve Gülcan 2004). Doyum nesnesi herhangi bir şey olabilir. Bir kişi bir şeyden memnun olduğunu iddia ediyorsa kişinin o spesifik objeye yönelik olumlu bir tutumunun olduğu söylenebilir. Ya da bir kişi herhangi bir şeyden memnuniyetsizlik duyuyor olabilir. Bu durumda bu kişinin de söz konusu objeye yönelik olumsuz tutumları olduğu söylenebilir (Aldemir ve Gülcan, 2004).

Doyum kavramı içinde yer alan “tutum”, “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik öge ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli olarak oluşturan bir eğilim” olarak tanımlanmıştır (Kağıtçıbaşı, 1996). Tutumlar, ortamsal etkenler, alışkanlıklar ve beklentilerle birlikte insan davranışlarını etkilemektedir.

Öğrenci doyumunu, eğitimle ilgili deneyimlerin ve sonuçların öğrenciler tarafından öznel bir şekilde değerlendirilmesine işaret etmektedir (Oliver ve DeSarbo, 1989; Akt. Elliot ve Shin, 2002). Örneğin Wiers-Jenssen ve diğerleri (2002), öğrenci doyumunu, okulun sağladığı hizmetlerin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi sonucunda ulaştıkları mutluluk olarak görmüşlerdir.

Öğrenci doyumunu, beklenti düzeyi ve algılanan gerçeklik arasındaki boşluk olarak da tanımlanmıştır. Örneğin Franklin ve Shemwell (1995) tarafından, “süreci yaşamadan önce sürecin sonucuna (okul deneyimlerine) ilişkin bireysel beklentiler ile birey tarafından algılanan gerçek arasındaki fark” vurgulanmıştır (Trudeau, 1999).

Görüldüğü üzere öğrenci doyumuna ilişkin çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımların sayısını daha da artırmak mümkündür. Hom (2002) tarafından geliştirilen ve bu araştırmada da benimsenen öğrenci doyumuna, “bireyin geçmiş ve şimdiki bilgileri, beklentileri, deneyimleri ile algıladığı hizmet ve sonuç değerlendirmesi sonunda hissettiği olumlu duygu” (Hom, 2002) olarak tanımlanmıştır.

ÖĞRENCİ DOYUMU

Öğrenci doyumunun bir araştırma konusu olarak ele alınması 1960 ve 1970’li yıllara karşılık gelmektedir. Gerçekten de 1960’tan önce öğrenci doyumuna ilişkin sadece bir çalışmanın yapılmış olması dikkat çekicidir (Elrod, 2002).

Trudeau, (1999) öğrenci doyumunu araştırmalarının gelişimini iki dönemde incelemiştir. İlk dönem 1960’lı yıllarda öğrencilerin Vietnam savaşı nedeniyle gösteriler yapması ve antisosyal davranışlara yönelmeleri sonucunda üniversitelerde meydana gelen huzursuzlukları kapsamaktadır. Bu dönemde yükseköğrenim gören öğrencilerin doyum düzeyi düşüktü ve gösteriler ya da antisosyal davranışlar bir anlamda öğrencilerin doyumsuzluklarını dışa vurma biçimiydi. Bu gösteriler ve davranışlar, öğrencilerin yüksek öğrenimle ilgili memnun edici bulmadıkları durumları iyileştirmeyi amaçlayan bir dizi çalışmayı beraberinde getirdi. Bu çalışmalar öğrenci doyumunu ve yükseköğretimin akademik yönlerine odaklanmıştı (Trudeau, 1999).

Öğrenci doyumunu konusuna duyulan yoğun ilgi ile nitelenen ikinci dönem 1980’lerin ortalarında başlayarak günümüze kadar uzanmaktadır. Bu dönemde öğrenci doyumuna yönelik ilgi açık açık dile getirilmiştir. Öğrenci doyumuna yönelik mevcut ilginin 1960 ve 70’lere göre daha yoğun olabileceğine dair bazı göstergeler vardır. Benjamin ve Hollings (1995) bunu “kaliteye (öğrenci yaşam kalitesine) yönelik ilgi yeni olmasa da, yeni sorumluluklar bu ilgiyi endişeye dönüştürmüştür” şeklinde ifade etmiştir (Akt. Trudeau, 1999).

Yurtdışındaki öğrenci doyumunu araştırmaları daha çok öğrencileri elde tutmaya yönelik çabaların ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde

eğitim kurumlarının, öğrencileri, akademisyenleri ve diğer kaynakları elde etmek için çalıştığı rekabetçi bir pazar olarak tarif edilebileceği ileri sürölmektedir (Trudeau, 1999). Geçmişte okulların öğrenci kabul ederken seçici davranmak gibi bir lükse sahip oldukları, okulun öğrencileri değil öğrencilerin okulu memnun etmelerinin beklendiği, zamanla artık okulların değil öğrencilerin seçici duruma geldikleri vurgulanmaktadır (Trudeau, 1999). Rekabetçilik ve üstünlük etme arayışları öğrenci doyumuna olumlu yönde etki edebilir. Ancak Türkiye’de öğrenci doyumunun önemsendiği bir yaklaşımın gelişmesi, rekabetçilikten daha çok ilerici eğitim anlayışının benimsenmesi ve kendini gerçekleştirebilen, mutlu bireylerin yetişmesi açısından ele alınabilir.

Okul, öğrencinin zamanının büyük bir kısmını geçirdiği aile dışı ortamdır. Okul yaşantılarının niteliğine ilişkin olumlu değerlendirmelerde bulunanlar genel olarak mutluluk hissetmeye daha eğilimli olurlar (McClain, 2000). Okula karşı olumlu tepkiler, öğrencilerin mezun oluncaya kadar okula katılma istekliliğini ve öğrenmeye adanmışlığını artırabilir. Aynı şekilde bu öğrenciler, diğer öğrenciler ve akranlar arasında olumlu, destekleyici ilişkiler geliştirebilir (McClain, 2000).

Sener ve Humbert, (2002) ideal öğrenci doyumunun ne kadar mümkün olabileceği konusunda öğrenci doyumunu maksimize etmek ve en iyi öğrenim yaşantısını sağlamak arasında bir dereceye kadar çelişki yaşandığını belirtmişlerdir. Bunu, kurumun, öğrencilerin, ailelerin, çalışanların ve yöneticilerin farklı istek ve ihtiyaçlara sahip olmalarıyla açıklamaktadırlar.

Öğrenci doyumunu kavramı genellikle odağın birincil derecede öğrenci istekleri üzerinde olması olarak algılanmaktadır. “Müşteri her zaman haklıdır” gibi bazı cümlelerle ifade edildiği gibi, en temel düzeyde öğrenci bir müşteri olarak düşünölmektedir. Öğrenciyi memnun etmek bir dereceye kadar isteklerini karşılamak anlamına gelmektedir, bu kavram doğrudur. Fakat Humbert’e (2002) göre, öğrenci her zaman ne istediğini bilmez ve istekleri ile ihtiyaçları arasında çelişkiler vardır. Bu nedenle öğrencilere istedikleri şeyi sağlamakla (büyük ihtimalle maksimum doyuma yönlendiren) ihtiyaçlarını karşılamak (en azından kısa vadede belirtilen doyumunu azaltabilecek) arasında bir boşluk vardır. Bu boşluk bir dereceye kadar “bilinçli tüketiciler” yaratma girişimiyle iç içedir. Örneğin neye ihtiyacı olduğunu öğrenmek isteyen öğrenciler bu meseleyi tam olarak ortaya koymaz, çünkü eğitim

sürecinde kendi istekleri ile öğrencilerin ihtiyaç algıları farklı olan başka etki grupları da vardır (Sener ve Humbert, 2002).

Öğrencilerin kendi doyumları için sorumluluklarının bazılarını üstlenmek durumunda oldukları, çünkü onlardan belli bir düzeyde performans beklendiği, öğrenme sürecinin doğal olarak zor ve hatta acı verici olduğu, aksi halde belirtilen öğrenci doyumuna erişilemeyeceği ileri sürülmektedir (Sener ve Humbert, 2002). Bu görüş aynı zamanda öğrencilerin kendileri için en iyi olan şeyi her zaman bilemeyeceklerini varsaymaktadır. Fakat bu görüş aynı zamanda diğer grupların (fakülte, kurum, çalışanlar, aileler) öğrenciler için neyin en iyi olduğunu bilebileceklerini ima etmektedir. Bu süreçte kaçınılmaz olarak, öğrencilerin istek ve ihtiyaçları ile diğer ilgililerin istek ve ihtiyaçları arasında çelişkiler vardır. Bu çelişkiyi ne kadar çok hesaba katarsak resim o kadar açık hale gelecektir. Ne üzerinde odaklanılacağı meselesi, öğrenci beklentileriyle ve bunun öğrenci doyumuyla sonuçlanan etkileriyle çalışmayı düşünürken çok önemli hale gelmiştir (Sener ve Humbert, 2002).

Ulyatt, (2003) öğrencilerin doyumlarının ve eğitim programlarına olan ihtiyaç ve beklentilerinin onların sosyal ve bilişsel yönden ilerlemelerine katkıda bulunacağını belirtmiştir. Doyum aynı zamanda öğrencinin hatırlama ve eğitimsel başarısını etkilemektedir. Örneğin Astin, (1993) öğrenci doyumuna odaklanarak öğrencilerin okuldan ayrılmalarını azaltmayı başarmıştır.

Birçok araştırmacı öğrenci doyumunu ile sosyal ve akademik deneyimlere etki eden faktörlerde bir çeşitliliğin var olduğunu ifade etmektedir. Bu etkenler akademik ortam değişkenleri ve kurum-öğrenci etkileşimleri olarak sınıflandırılabilir. Kurumun akademik ortamı, öğrencilerin zihinsel ve mesleki gelişimini etkileyen çeşitli durumlardan oluşur (Rector, 2002). Kurum düzeyinde doyum araştırmaları genel olarak bir veya iki açık uçlu soruya verilebilecek cevapların önceden kodlandığı anket sorularından oluşmaktadır. Genelde bu anketler programlama amacıyla sonuçlar üretmeyi üstlenmiş uzmanlar tarafından ele alınır. Kurum düzeyindeki anketler, üniversite tarafından sağlanan hizmetlerin birçoğunu kapsama eğilimindedir. Bu anketlerde şu tür veriler toplamaya yöneliktir (Harvey, 2001):

- Gelişimi teşvik etmek için tasarlanmış yönetim bilgisi

- Uygun sorumluluk işleyişlerinin bir parçası olarak kaydedilebilecek öğrenci fikirlerine tanımlayıcı bir genel bakış.

Harvey, (2001) fakülte düzeyinde yapılan araştırmaların fakültenin kontrol ettiği veya direkt olarak etkileyebildiği yaşantıların farklı yönleri üzerinde odaklanma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Harvey'e göre (2001), geçerli bir doyum araştırması yaygın olarak beş tür form içermektedir.

- Kurum düzeyinde bütün öğrencilerin veya belli bir alt grubun deneyimlerine yönelik doyum;
- Kurumda gerekli koşulların sağlanmasına yönelik doyum
- Öğrenme ve öğretme ve bunlarla ilgili bir çalışma programının çeşitli yönlerine yönelik program düzeyinde doyum (örneğin, ticaret çalışmaları)
- Özel bir ana kısmın veya bir çalışmanın bir ünitesinin işlemesi üzerinde temel düzeyde geribildirimler (örneğin, İstatistiğe Giriş)
- Öğrencilerin öğretmen değerlendirmesi.

Bu formlar aynı zamanda doyumunu etkileyen etmenlerle de ilintilidir. Öğrenci doyumunu kompleks bir yapıda, çok yönlü ve değerlendirme alanına göre değişkenlik gösterir. (Sener ve Humbert, 2002). Belki de en basit şekilde, doyumunu doğrudan doğruya ölçmeye yönelik yöntemlerin birçoğu, bireylere verilen hizmetten ne derece memnun olduklarını sormaktır (Aldemir ve Gülcan, 2004). Doyumun objesini dikkatli bir şekilde tanımlamak daha geçerli sonuçlar elde etmemizi sağlayacaktır.

Doyum kavramının karmaşıklığından yola çıkarak Pate (1993), öğrenci doyumunu ile ilgili üç bakış açısı önermiştir: Psikolojik iyi oluş türü bir doyum, bir iş türü doyum ve tüketici türü doyum. Bu bakış açıları zaman boyutuyla da düzenlenebilir. Psikolojik iyi oluş haliyle ilgili doyum kişisel özellikler ve geçmiş deneyimlerle ilgili faktörleri temsil etmektedir. İş türü doyum, gelecekle ilgili beklentileri ve umutları; tüketici türü doyum da öğrencilerin günlük yaşamları ile ilgili faktörleri temsil etmektedir (Wiers, Stensaker ve Groggaard, 2002).

Öğrenci Doyumu ve Öğrenci Özellikleri

Öğrenci doyumuna ilişkin çalışmalar planlanırken öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin içinde buldukları dönem itibarıyla belirli duyguları daha yoğun yaşayabilecekleri, farklı yetenek, ilgi ve beklentilere sahip olabilecekleri unutulmamalıdır.

Arı ve arkadaşlarına (2002) göre ergenlik döneminde öğrencilerde şu motifler ağırlıktadır:

- Araştırma ve öğrenme için somut değerlere ihtiyaç duyma
- Kendi çalışmaları ile okul çalışmaları arasında bir ilişki olduğunu görme isteği
- Bağımsız çalışma ve kazanma isteği
- Akran grubu değerlerine bağlılık.

Bu motiflerin dışında öğrenci doyumunda dikkate alınması gereken farklı öğrenci özellikleri de vardır. Öğrenci özellikleri öğrencilerin doğasına ilişkin özellikleri kapsamaktadır. Yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde bir takım öğrenci özelliklerinin doyumu etkilediği görülmektedir. Trudeau'nun (1999) aktardığına göre, Stage ve Rushin (1993) öğrencilerin yeteneklerinin, sosyo-ekonomik durumlarının ve deneyimlerinin yüksek öğrenime devam etmek için zemin hazırladığını ve bunun daha sonra kurumdan doyum sağlamaya veya doyumsuzluğa dönüştüğünü belirtmektedir. Doyumun sosyoekonomik geçmiş gibi öğrenci özellikleri tarafından etkilendiğine işaret edilmektedir. Doyum, öğrencilerin okuldaki yaşantılarını algılayışları ve yorumlamaları ile ilgilidir (Trudeau, 1999).

Bazı öğrenciler yüksek öğrenim deneyimine diğerlerinden daha hazırlıklıdır. Genellikle verilen bilgiyi özümsemekte ve mezuniyetten sonraki kariyerlerinde bunu kullanabilmekte daha iyidirler. Her okul önceden belirlenmiş kriterlerle, genellikle ortaöğretim kurumları sınavı veya akademik not ortalamasına göre öğrenci kabulüne ilişkin belirli normlara sahiptir. Astin'e (1971) göre seçerek (başarılı) öğrenci kabul eden bir okuldaki en başarısız öğrenci, genellikle az seçici okullardaki en başarılı öğrenciden akademik olarak daha güçlüdür. Seçici okullardaki öğrenciler genelde dışarıda bir işte çalışmazlar (Astin, 1993). Hepsinden öte, bu farklılığın sadece öğrencilerin becerilerindeki farklılıktan kaynaklanmasına rağmen,

seçerek öğrenci alan okullara devam eden öğrencilerin not ortalamaları daha yüksektir. Ancak lise notları ile yüksek öğrenim notları karşılaştırıldığında, okulun seçerek öğrenci almasının yüksek öğrenim notları üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu görülmektedir. Örneğin normal lisede not ortalaması A olan bir öğrencinin seçerek öğrenci alan bir lisede (seçici bir okulda) not ortalaması B olabilir. Bu durumda seçici olmayan okulda öğrenciler daha yüksek notlar alabilirler. Buna rağmen seçerek öğrenci alan okullarda daha az sayıda öğrenci okulu bırakır (Medinets, 2004). Benzer bir durum Türkiye’de de gözlenebilir. Örneğin, fen lisesinde orta düzeyde başarılı olan bir öğrenci genel lise veya meslek liselerinde üst düzeyde başarı gösterebilir. Not ortalaması ve performans, akademik doyumunu etkileyen bir etkidir (Pattama, 2003). Dolayısı ile, lisede üst düzeyde başarı gösteren bir öğrenci fen lisesi gibi seçici bir okulda öğrenim gören aynı düzeydeki öğrenciye göre daha fazla doyum elde edebilir.

Öğrencilerin doyumunu etkileyen tek değişken yetenek ve not durumu değildir. Diğer etkenlerle birlikte değerlendirilmelidir.

Öğrenci Doyumu ve Akademik Başarı

Walker, Marshall ve Hudson, (1999) tarafından 26.000 üniversite öğrencisiyle yapılan araştırmada, akademik olarak üniversiteye iyi hazırlanan öğrencilerin üniversite deneyimlerinden yüksek doyum sağladıkları bulunmuştur (Akt., Pattama, 2003). Yine aynı araştırmada, üniversitede doyum düzeyleri yüksek olan öğrencilerin doyum düzeyleri düşük olanlara göre not ortalamalarının da yüksek olduğu bulunmuştur. Wince ve Borden de (1995) notlar açısından öğrencinin önceki performansının üniversitedeki performansının en iyi yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Pike (1998), üniversite notlarını etkileyen üç değişken belirtmiştir: Lise notları, cinsiyet ve üniversite giriş sınavlarındaki puanlar. Pike, ayrıca bu değişkenlerin katılımı da ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle önceki notlar hem üniversitedeki notların hem de üniversitedeki doyumun yordayıcısı olabilir. Önceki not ortalamaları ile ilişkili olarak birçok araştırma sonucu, akademik başarı veya üniversitedeki not ortalamasının doyumla ilişkili olduğunu göstermektedir (Pattama, 2003).

Pattama'nın (2003) aktardığına göre, Bean ve Bradley (1986), Pike, (1991), Aitken (1982) not ortalamasının akademik doyumunu etkileyen en önemli değişken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir deyişle, not ortalamasının doyumun en önemli yordayıcılarından biri olduğu bulunmuştur. Buna göre not ortalaması yüksek olan öğrencilerin bölümleri ile ilgili doyum düzeyleri daha yüksektir (Pattama, 2003). Wince ve Borden (1995) bu ilişkide farklı bir yön gözlemlemişlerdir. Öğrenci doyumunu akademik performansın önemli bir kestiricisidir. Bu araştırmacılara göre notlar ve doyum arasında nedensel bir ilişki kurmak zordur. Bu değişkenler arasında karşılıklı bir ilişki olduğu söylenebilir (Pattama, 2003). Akademik performans doyumunu etkileyebildiği gibi doyum da akademik performansı etkileyebilir. Bean ve Bradley (1986), öğrenci doyumunu ve akademik performans arasında daha karmaşık bir ilişki olduğunu, doyumun akademik performans üzerinde, not ortalamasının doyum üzerinde olduğundan daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Bütün bu araştırmalar, aslında doyum ve akademik performans arasında karşılıklı ilişki olduğunu onaylamaktadır (Pattama, 2003).

Yaş ve Sınıf Düzeyi

Literatürde yaş veya sınıf gruplandırmasının öğrenci doyumunu bakımından önemli bir etmen olduğuna ilişkin bulgular vardır. Farklı araştırmacılar (örneğin Astin, 1993; Borden, 1994 ve 1995; Hendershot, Wright ve Henderson, 1992), yaşça daha büyük öğrencilerin genelde okul doyumlarının daha yüksek olduğunu, bununla birlikte öğrenci hizmetleri gibi bazı alanlarda da daha eleştirel olduklarını (Astin, Korn, ve Green, 1987) bildirmektedirler (Akt. Trudeau, 1999). Yaşla veya sınıf düzeyinin ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin beklentileri ve deneyimleri değişebilmekte ve bu değişim öğrencinin okula ilişkin doyum düzeyini etkileyebilmektedir. Örneğin Avustralya'da birinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmalar okulda yaşanan ilk deneyimlerin öğrencilerin okula devamını etkilediğini göstermiştir (Kao, 2003).

Pennington ve arkadaşları (1989), belli bir dönem içinde ifade edilen doyumun dönem sonuna göre veya dönem ortasına göre değişebileceğini belirtmişlerdir. Yazarlar yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin dönem sonunda, dönem ortasına göre daha yüksek düzeyde doyum belirttikleri sonucuna

ulaşmışlardır (Akt. Trudeau, 1999) Bunda dönem ortasındaki ders yükünün ve yaklaşan tatille birlikte kendini iyi hissetmenin etkisi olabilir.

Çeşitli araştırmalar, öğrencilerin yaşının doyumlarını etkilediğini göstermiştir (Trudeau, 1999). Bu çalışmalardan öğrencinin bulunduğu sınıfın doyum algılayışında önemli bir etmen olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Shirk'e (2002) göre, sınıf düzeyi ve mezuniyetten sonraki beklentilerle birlikte doyum düzeyi okulda kalıp kalmama kararını etkilemektedir.

Öğrenci Doyumu ve Cinsiyet

Literatüre baktığımızda öğrenci doyum ve cinsiyet ilişkisi hakkında değişik sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Trudeau'nun (1999) aktardığına göre, cinsiyet, muhtemelen doyum araştırmalarında en çok incelenen öğrenci özelliğidir. Mevcut çalışmalar arasında bulgular değişiklik gösterse de, kız ve erkek öğrencilerin doyumunun genellikle değiştiği ve cinsiyetin öğrenci doyum açısından önemli olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte, Knox, Lindsay, ve Kolb (1992) ve Hallenbeck (1978) cinsiyet ile doyum arasında önemli bir ilişki bulamamıştır (Trudeau, 1999).

Cinsiyet öğrencilerin yüksek okul deneyimleriyle ilgili doyumunun çeşitli yönleriyle ilişkilendirilmiştir. Yüksek okuldan erkeklerin kızlara göre genel olarak daha memnun olduklarına dair bazı veriler olsa da (Astin 1993), aynı zamanda kızların doyum sağlamaya erkeklere göre daha çok önem verdikleri yönünde bulgular vardır (Wince ve Borden, 1995 Akt. Trudeau, 1999). Ayrıca erkeklerin akademik konularla daha ilgili oldukları, kızların ise kurum uyumuyla daha ilgili oldukları görülmüştür (Bean ve Bradley 1986, ve Rollins ve diğerleri, 1997; Akt. Trudeau, 1999).

Betz, Starr, ve Menne (1972), büyük devlet üniversitelerindeki kız öğrencilerin erkeklere göre sosyal yönden daha fazla memnun olduklarını ifade etmiştir. Benzer bir sonuç Hall (1982) tarafından üniversitelerde iletişim açısından öğrenci doyumunda cinsiyet farkı olduğu şeklinde belirtilmektedir. O'na göre erkekler sorulara daha çabuk, agresif ve kendine güvenli bir şekilde cevap vermektedirler. Buna karşın kızlar cevaplarını dikkatli bir şekilde seçmekte ve konuşmak için beklemektedirler. Başka bir araştırmada, mezun olma aşamasındaki kız öğrencilerin genel olarak erkeklere göre daha memnun olduklarını bulunmuştur (Shirk, 2002). Sonuçta, cinsiyetin öğrenci

doyumunu belirlemede önemli bir etmen olduğu vurgulanmaktadır (Trudeau, 1999).

Cinsiyet ve öğrenci doyumları arasındaki ilişki konusundaki bulgular karışık gibi görünmektedir. Örneğin Gatfield (1999), cinsiyetin öğrenci doyumları üzerinde etkili olmadığını, Burwell (1987) ise cinsiyetin önemli bir fark yarattığını bulmuştur. Bu araştırmada kız öğrencilerin okul deneyimleri ve etkileşimleri ile ilgili daha olumlu duygulara sahip olduğu bulunmuştur. Erkek öğrencilerin bilim ve matematik derslerinden, bilgisayar etkinliklerinden, kütüphane hizmetlerinden ve okulun etnik farklılıklarından kızlara göre daha fazla doyum sağladıkları bulunmuştur. Tekrar fırsat verilse aynı okula gelmek isteyen kızların sayısı erkeklerden fazladır. Buna karşın Lane (1996) bir çalışmada kızların ilk yıllarında okul deneyimlerinden daha az doyum sağladıklarını bulmuştur. Lane'ye göre kızların daha doyumsuz bulunmalarının bir nedeni okulda azınlık durumunda olmalarıdır (Akt. Shirk, 2002).

Bazı çalışmalar erkeklerin liseden genel olarak daha çok doyum sağladıklarını gösterirken, bunun tersini gösteren sonuçlara da ulaşılmıştır. Bean ve Bradley, (1986), erkek ve kadın doyumunun farklı değişkenler tarafından etkilendiğini bulmuşlardır (Akt. Trudeau, 1999). Bu çalışmalar cinsiyetin öğrenci doyumunu etkileyebileceğini göstermektedir.

Öğrenci Doyumu ve Aile

Bugüne kadar ailelerin çocuklarının okul doyumları üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak etkisi konusunda yeterli araştırma yapılmamıştır. Bazı çalışmalar aile katılımının öğrencilerin akademik başarıları ve akademik katılımı ile ilişkili olduğunu, bazı çalışmalar da öğrencilerin akademik katılımının ve başarısının doyumla ilişkili olduğunu göstermektedir. Steinberg'in (1996) lise düzeyindeki çalışmada aile katılımının öğrencilerin akademik katılımları üzerinde etkili olduğu gösterilmiştir. Böylece aile katılımı doyumla dolaylı olarak ilişkili görülmektedir (Pattama, 2003).

Bazı araştırmalar aile katılımının yüksek öğrenci başarıları, okul-aile ve okul-toplum ilişkilerinin gelişmesi gibi olumlu sonuçlarının olduğunu göstermektedir. (Khan, 1996; Sandler ve Hoover-Dempsey, 1997, Zelman ve Waterman, 1998; Akt. Pattama, 2003). Araştırmalar, aile katılımının öğrencinin bilişsel performansı, okula ilişkin tutum ve davranışları, okul iklimi ve okul-

toplum ilişkileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Patama, 2003). Amerika Birleşik Devletleri'nin Honolulu Okul bölgesinde 10 ilkokul ve ortaokulda yapılan bir çalışmada, aile katılımı ile öğrenci performansı arasında önemli bir ilişki bulunmuştur (Yap ve Enoki, 1995; Akt. Pattama, 2003). Yazarlar öğrencilerin eğitimden olabildiğince yararlanabilmesi için öğretim sürecinde aile katılımına önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Steinberg (1996), sıcak ve destekleyici aileye sahip olan lise öğrencilerinin okul etkinliklerine daha iyi katılma ve daha iyi performans gösterme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Aile katılımının bu olumlu sonuçlarına dayanılarak aileler gittikçe pasif veliler olarak görülmek yerine çocuklarının eğitiminde paydaş olarak görülmektedirler.

Literatürde ailenin sosyo-ekonomik yapısına ilişkin olarak değişik sonuçlar görülmektedir. Bununla birlikte birçok çalışma alt SED'den öğrencilerin okulu bırakma olasılıklarının üst SED'den olanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Pattama, 2003). Ancak, bu değişkenin doyumla olan ilişkisi tam olarak açık, net değildir. Örneğin eğitim düzeyi yüksek ailelerin düşük olanlara göre çocukları üzerinde daha fazla baskı kurdukları, doyumun aile değişkenleri ve SED gibi girdi değişkenlerine bağlı olma olasılığının düşük olduğu belirtilmektedir (Pattama, 2003).

Öğrenci Doyumu ve Okul Özellikleri

Yetişkinlerde yaşam doyumunu araştırmaları ile çocuk ve ergenlerde öğrenci doyumunu araştırmaları sonucunda, doyumla ilgili birçok psikolojik değişken belirlenmiştir (Benjamin ve Hollings, 1997; Dew ve Huebner, 1994; Diener, 1984; Lewinsohn ve diğerleri, 1991; Akt. McClain, 2000). Lewinsohn'un iki çalışmasında, toplamda 892 kişi incelenmiş ve belirli psikolojik etmenler ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki araştırılmıştır. Toplumsal destek, farkındalık (kontrol odağı olma), benlik (özsaygı), hoşgiden faaliyetler, sağlık ve stres önemli psikolojik değişkenler olarak görülmektedir. Yüksek yaşam doyumunu aynı zamanda kapsamlı ve güven verici sosyal destek olarak tanımlanmaktadır ve doyum sahibi insanlar düşük doyum düzeyli bireylere oranla yaşamlarının kontrolünü daha fazla ellerinde tutmaktadırlar (McClain, 2000).

Öğrenci doyumunu ile ilgili faktörler kuramlar ve konu alanları arasında farklılık göstermektedir (Meiklejohn ve ark., 1997; Torper, 1997; Begnum ve Stjerno, 2000; Gaell, 2000) Bu; kurumların programı, yeri ve büyüklüğü farklı olduğu dikkate alındığında anlaşılabilir (Wiers-Jenssen, Stensaker ve Groggaard, 2002).

Birçok öğrenci için okula gitmek sadece bilgi ve becerileri kazanmak anlamına gelmemektedir. Bireysel ve sosyal gelişim de önemlidir. Bu faktörler öğrencinin deneyimlerini ve eğitimini olumlu bir şekilde etkileyebilir veya okulla ilgili algılarını olumsuz bir şekilde de etkileyebilir. Öğrenci doyumunu gelecekte iyi bir iş bulma gibi gelecekle ilgili ödüllere de etkilenmektedir (Pate, 1993; Akt. Wiers-Jenssen, Stensaker ve Groggaard, 2002).

Wiers-Jenssen, Stensaker ve Groggaard (2002)'a göre öğrenci doyumunu kavramı bazı alt kategorilere ayrılabilir.

1. Öğretimin kalitesi
2. Akademik personel tarafından sağlanan danışmanlığın ve geribildirim kalitesi
3. Programın içeriği, uygunluğu
4. Organize edilmiş öğretmen etkinlikleri ile kendi kendine öğrenme arasındaki denge
5. Destek hizmetlerinin kalitesi
6. Fiziksel ortamın kalitesi
7. Boş zaman etkinliklerinin kalitesi ve ulaşılabilirliği
8. Sosyal iklim

Öğrenci doyumunu okuldaki deneyimlerle şekillendirilir. Ayrıca, okul ortamı çeşitli deneyimlerin birleştiği ve genel öğrenci doyumunun etkilendiği bir yerdir. Sınıfta neler olduğu da okuldaki diğer deneyimlerden bağımsız değildir. Brown ve arkadaşları (1998), üniversitede öğrenci doyumunun öğrencilerin derslerin kalitesini ve programla ilgili diğer etmenleri değerlendirmelerinden etkilendiğini ifade etmişlerdir (Elliot ve Shin, 2002).

Çalışmalar ayrıca, öğrenci doyumunun sınıf ortamına ilişkin öğrenci beklentilerinin örtüşmesi ile de ilişkili olabileceğini göstermektedir (Fraser, 1994). Sınıf ortamı ve öğrenci istekleri arasındaki ilişki öğrenci doyumunu etkilemektedir. Örneğin; sınıfta yakın bir öğretmen-öğrenci etkileşimi ve

kişisel ilgi isteyen bir öğrenci, bu isteği sağlandığında daha fazla doyum elde edecektir (Elliot ve Shin, 2002).

Medinets (2004)'e göre; öğrencilerin okula gelme nedenleri, hastaların iyileşmek için hastaneye gelme nedenleri ile benzerlik göstermektedir. Hastaneler sağlık sorunlarını teşhis edip kişilerin sağlıkla ilgili ihtiyaçlarına özen gösterirken, okullar da öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarını değerlendirir ve bu konuda çaba gösterirler. Tedavi sürecinde ulaşılan sonuçla öğrencilerin okulda yaşadıkları yaşantı ve deneyimler de öğrenci doyumunun sebebidir. Öğrencilerin ihtiyaçları giderilirse ve aldıkları eğitim hayatlarını zenginleştiriyor ve işlerini bulmada ve sürdürmedeki becerilerine katkı sağlıyorsa muhtemelen okulda kalırlar buna karşın deneyimlerinden beklediklerini alamıyorlarsa, muhtemelen okulu bırakırlar ya da diğerlerine geçerler.

Literatürde öğrencilerin çoğunluğunun okuldan ayrılma ya da başarısız olma nedenlerinin bilişsel güçlüklerden çok uyum ya da ortamsal etmenler olduğu konusunda genel bir uzlaşım vardır (Kao, 2003). Tinto (1995)'ya göre ortamsal faktörler, öğrencilerce açıkça ifade edilmemiş hedefler, öğrenciyle ders ya da okul kültürü arasındaki uyumsuzluk ve yalnızlık duygusudur. Üniversite kampusları arasında farklılıklar bulunmasına rağmen, konu öğrenci değerlendirmesine eğilmek olunca her kurum öğrencilerinin ihtiyaç ve deneyimlerini anlamaya çalışmalıdır (Akt. Kao, 2003). Her okulun durumu farklıdır ve kendi koşullarına göre analizlere gerek duyar.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğrenciler okula ilişkin düzenlemelerde de söz sahibidir. Dolayısıyla öğrencinin okulun gelişiminde rolü olacaktır. Ancak öğrencilerin okulda bu katılımı kendi kendilerine yapmaları mümkün değildir. Okul yönetiminin okulun demokratik bir çevre olarak düzenlenmesinde kararlı olması gerekmektedir. Doğanay ve Sarı'nın (2006) aktardığına göre bir okulun demokratik olabilmesi için, öğrenci merkezli olması, çok çeşitli dersler içermesi, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler sunması, okul çalışanları arasında mesleki etkileşim ve dayanışmanın olması, yoğun hizmet içi eğitim yapılması, okul yönetiminin etkili ve demokratik olması, yaratıcı sorun çözme becerileri kazandırması, çevre açıklığı, okullar arası işbirliği, eşgüdüm ve iletişim düzeni sağlaması, eğitim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanması gerektiği belirtilmiştir.

Literatür gözden geçirildiğinde, öğrenci doyumu için kurum özelliklerinin etkisini ele alan çok miktarda araştırma görülmektedir. Kurum görevleri ve özellikleri ile öğrencilerin değer ve beklentileri arasındaki yüksek düzeydeki tutarlılığın yani okul ve öğrenciler arasındaki uyumun doyuma yol açtığına ilişkin ortak bir kanı vardır. Witt ve Handal (1984) Birey-Çevre Modeli'ni bu önerme ve kurum uyumunun öğrenci doyumunun merkezine oturtulmasını destekleyen diğer araştırmalar üzerine geliştirmiştir (Bean ve Bradley, 1986; CCCU Newsletter 1998a; Knox, Lindsay, ve Kolb, 1992; Noel-Levitz Group, 1997; ve Pennington, Zvonkovic, ve Wilson 1989; Akt. Trudeau, 1999).

Trudeau (1999)'ya göre okul uyumunu etkileyen; okul büyüklüğü, okul türü, yönetim ve okulun bulunduğu yer olmak üzere en az dört etmen vardır. Babbitt, Burbach, ve Thompson, (1975); Bets, Starr, ve Menne, (1972); ve Knox, Lindsay, ve Kolb, (1992)'un yaptıkları çeşitli çalışmalar okul büyüklüğünün önemli bir etmen olduğunu göstermektedir (Akt. Trudeau, 1999). Babbitt, Burbach, ve Thompson (1975) Afro-Amerikan öğrencilerin yabancılık hislerinin üç değişik büyüklükteki kurumda farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Knox, Lindsay, ve Kolb'e (1992) göre daha büyük okullardaki öğrencilerin daha küçük kurumlardaki benzerlerine göre spor tesislerinden memnun olmaları daha olasıdır. Bununla birlikte, aynı araştırmacılar kurumsal büyüklük ve akademik doyum arasında önemli bir ilişki bulamamıştır (Trudeau, 1999).

Trudeau (1999)'ya göre kurum türü öğrenci doyumunu etkilemektedir. Astin, Korn, ve Green (1987), öğrencileri elde tutma oranlarının üniversiteler ve yüksek okullar arasında farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Babbitt, Burbach, ve Thompson (1975) büyük kent üniversiteleri, orta boy kent yüksek okulları ve küçük bir kent (iki yıllık) merkezi arasında doyumun değiştiğini bulmuştur (Trudeau, 1999).

Öğrenci doyumunun devlet okullarında ve özel okullarda farklılık gösterdiği görülmüştür. Betz, Starr, ve Menne (1972) devlet kurumlarındaki öğrencilerin sosyal yönlerden memnun olmalarının, özel okuldaki öğrencilerin ise akademik yönlerden memnun olmalarının daha olası olduğunu bulmuştur. Astin, Korn, ve Green (1987) özel okul öğrencilerinin devlet okullarındaki öğrencilere göre mezun olmalarının daha olası olduğu

açısından benzer bulgulara ulaşmıştır. Aynı yazarlar üniversite ve yüksek okul sınıflandırmasında kamu ile özel okullar arasında öğrencilerin buldukları okulda kalma oranlarının farklılık gösterdiğini (özellerde daha yüksek olduğunu) bildirmiştir (Trudeau, 1999).

Öğrencilerin yerleşkede yaşamasının (yurtta kalmasının) doyumunu etkilediği görülmüştür. Cleave (1996), yatılı öğrencilerin okulda kalma oranlarının diğerlerine oranla daha yüksek olduğunu bulmuş ve bunu da öğrencilerin yaşadıkları sosyal etkileşime bağlamıştır (Akt. Shirk, 2002). Astin (1993, 1984); Pascarella, Terenzini, ve Blimling, (1994); ve Pennington, Zvonkovic, ve Wilson (1989) gibi bazı araştırmacılar yurtta kalmanın genel olarak doyumunu arttırdığını bildirmiştir. Astin (1993), bu sonucu akran grup teorisiyle açıklar. Bu teori bireylerin kendilerini akran gruplarıyla tanımladıklarını ve kabul edilmeye onaylanmayı diğer üyelere beklediklerini belirtir. Akran grupları, bireyleri grupta olan ilişkileri oranında etkilediğinden, kampusta yaşayan öğrencilerin akran gruplarıyla güçlü bağlantılar kurması daha muhtemeldir. Eyalet dışında (şehir dışında, kampusta yaşayan öğrenciler gerçeği ile birleştiğinde, kampusta yaşamak birçok öğrenci için okul deneyiminin önemli bir bileşenidir (Medinets, 2004). Bazı araştırmacılar da, yerleşke dışında yaşayan öğrencilerin yerleşkede yaşayanlara göre daha memnun olduğunu belirtmiştir. (Hallenbeck, 1978). Benjamin ve Hollings (1995) doyumun sadece yerleşke deneyimlerinin bir sonucu olmadığını ve yaşam düzeninin doyumla ilgili olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte bazı araştırmacılar değişik sonuçlara ulaşmışlardır. Knox, Lindsay ve Kolb (1992) yurtlarda kalmanın sosyal açıdan doyumunu olumlu yönde etkilediğini, ancak akademik yönden doyum bakımından önemli bir ilişki bulamadıklarını belirtmiştir. Sedlecek (1987), yurtlarda yaşamaktan memnun olmanın öğrenci grupları arasında farklılık gösterdiğini ve Afro-Amerikan öğrencilerin diğer gruplara göre daha az memnun olma eğiliminde olduklarını belirtmiştir (Trudeau, 1999).

Okul ortamı öğrenci doyumunu sağlamada önemli bir etkidir. (Pascarella ve Terenzini, 1991; Akt. Gyat, 2000). Pozitif üniversite ortamı hem bilişsel hem de akademik gelişimi hızlandırır ve öğrenci doyumunu sağlamada önem taşır. Öğretmenlerden okul yönetimine kadar okul ortamı tümüyle öğrenci doyumuna ve öğrenci deneyimlerine katkıda bulunur. Yurt

dışında yapılan çalışmalarda yöneticiler tarafından sağlanan hizmetlerin (özellikle öğrenci işleri hizmetlerinin) kalitesinin düşük olması, okuldan ayrılma oranları üzerinde etkili bulunmuştur (Shirk, 2002)

Okul ve Sınıf Büyüklüğü

Okul büyüklüğü, öğrencilerin içinde yer aldığı çevreyi doğrudan etkileyen bir etmendir. Ekolojik psikolojide çevre, sosyal ve fiziksel özellikleriyle bir bütün olarak kişinin davranışlarını ve gelişimini etkilemektedir (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Okullar, hem öğrencilere hem de diğer ilgili kişilere geniş bir davranış olanağı yaratan alanları içerirler. Bu yönüyle okullar, karmaşık bir örgüt görünümündedirler (Gürkaynak, 1980; Aktaran Çinkır, 1996)

Grup büyüklüğünün beraberinde getirdiği bir takım özellikler vardır. Williems'e (1964) göre, grup büyüklüğünün artmasıyla; a) gruba katılmayan üyelerin sayısı artmakta, b) aktif üyeler diğer grup üyelerinden daha da farklılaşmakta, c) aktif üyeler birbirlerine daha çok benzemektedir. Grup büyüdükçe grup liderlerin fikirlerini bir bütün olarak gruba söyleme eğilimleri artmakta, grup gittikçe merkezileşmekte ve iletişim liderlerin etrafında akmakta, gruba alt düzeyde katılan üye sayısı artmaktadır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995).

Büyük grupların daha hiyerarşik, merkezi ve örgüt düzeninin bozuk olduğu, üyelerin daha saldırgan, kışkırtıcı, yarışmacı ve saygısız olduğu bulunmuştur. Grup büyüklüğü bireylerin kendilerini gruba ait olma duygularını etkilemektedir. Küçük gruplarda öğrencileri kendilerini daha fazla ifade edebilme fırsatı bulabilmekte ve gruba katılımları artmaktadır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995).

Küçük grupların getirisinin daha çok olduğu yönünde bulgular vardır. Öğülmüş ve Özdemir'e (1995) göre, küçük grupların bir takım getirileri şunlardır:

- Küçük gruplarda insanlar gruptan daha fazla doyum algılamaktadır.
- İletişim ve sosyal etkileşimde daha fazla katılım görülmekte, iletişimin bir veya birkaç kişi etrafında merkezileşmesi de azalmaktadır.
- Daha fazla sosyal etkileşime ve selamlaşmaya neden olmaktadır.
- İletişimin niteliği artmakta ve kolaylaşmaktadır.

- Grup üyelerinin birbirlerine bağıllığı artmaktadır.

Büyük ve orta büyüklükteki okullarla karşılaştırıldığında küçük okullardaki öğrencilerin büyük bir kısmı kolay arkadaşlık kurduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmalara göre küçük okullardaki öğrenciler daha fazla davranış alanına girmekte ve ders dışı etkinliğe katılmaktadır. Davranış alanında daha fazla sorumluluk gerektiren işler yüklenmekte ve alanın işleyişine daha fazla katkıda bulunmaktadır. Bunu sonucunda kendini vazgeçilmez bir kişi olarak görmekte ve daha değerli bulmaktadır. Küçük okullardaki öğrenciler davranış alanlarından daha fazla doyum elde etmektedir (Öğülmüş ve Özdemir, 1995).

Bunlara ek olarak, küçük okulların kişiler arası ilişkilerde öğrencilerin moralinde, öğrenci-öğretmen etkileşiminde, program ve öğretim alanlarında olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir. Bu okullarda öğrenci okulun merkezi olmaktadır. Diğer yandan, küçük okullarda öğrenci başarısı ve öğretmen morali de büyük okullara göre daha yüksek olmaktadır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995).

Okullarda fazla öğrenci sayısı, okul yaşantılarına katılım azlığı, öğretmenlerle daha az iletişim ve daha az bireysel ilgiyi beraberinde getirmektedir (Astin 1968; Akt. Medinets, 2004). Medinets (2004), büyük okullardaki öğrencilerin okullarının daha az öğrenci merkezli olduğunu hissetmeye eğilimli olduklarını, genellikle eğitimden, genel eğitim ihtiyaçlarından, destek hizmetinden ve diğer tüm okul deneyimlerinden daha az doyum sağladıklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte büyük okullarda, daha az topluluk hissi fakat daha çok sosyal yaşam olabilir. Trudeau (1999)'nun aktardığına göre daha büyük devlet üniversitelerindeki öğrenciler küçük özel yüksek okullardaki eşlerine göre daha yüksek doyum sahibi olma eğilimindedirler (Astin, Korn ve Green, 1987). Okul büyüklüğü öğrencilerin deneyimlerini, ve buna bağlı olarak da kişisel ve sosyal gelişimlerini etkilemektedir. Öğülmüş ve Özdemir, (1995) bu etkinin küçük okullarda öğrenci lehine olduğunu belirtmişlerdir.

Bir okulda sınıfların çoğu küçükse (20 öğrenciden daha az), muhtemelen öğretmenden daha fazla bireysel ilgi sağlanabilir. Daha küçük sınıflar hem öğrencilerin bu derslerden memnuniyetini hem de öğretmenlerin öğretim fırsatlarını arttırır. Sınıfların çoğu büyükse (50 öğrenciden fazla)

öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarıyla ilgili olan öğretmen-öğrenci ilişkisi zarar görebilir. Büyük sınıflardaki öğrenciler daha az ders katılımı göstermeye eğilimlidir. Astin'in öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerilerinde, derece almalarında, not ortalamasından ve okul deneyimlerinden memnun olmalarındaki gelişimleri pozitif biçimde ilişkilendirdiği derse katılım büyük sınıflarda daha az olabilir (Medinets, 2004).

Küçük sınıfların öğrencilerin daha fazla öğrenmeleri için uygun olduğu kabul edilmektedir. Fakat optimal sınıf büyüklüğünün ne olması gerektiği hakkında konusunda kesin kanıtlar yoktur. Etkili sınıf büyüklüğü öğrenilen konu ve çevre gibi çeşitli faktörlere bağlıdır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Diğer yandan, sınıfların öğrencilerin sınıf içinde kendilerini ifade edebilecekleri, daha fazla katılım gösterebilecekleri küçüklükte olmakla birlikte, grup içinde olmanın, ait olma duygusunun yaşanabileceği büyüklükte olması gerektiği düşünülmektedir.

Fiziksel Donanım

Okul binaları insanların çocukluk ve gençlik dönemlerinde yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yapılardır. Bu nedenle insan yaşamının öğrenme ile ilgili önemli bir dilimi olan bu süreçte, öğrencilerin buldukları ortamlarda uygun fiziki koşulların oluşturulması büyük önem taşır. Çünkü eğitim yapıları bir yandan insanların buldukları ortamlarda türlü yönlerden hoşnut olmalarını sağlarken diğer yandan eğitimin diğer amacı olan öğrenme konusunda da etkin rol oynar. Bir ortaöğretim kuruluşu olan liseler öğrencilerden beklenen başarının gösterilebilmesi için okul binalarını eğitsel alanlara açısından çok iyi düzenlemelidir. Okulların sahip olduğu kaynakların eğitsel amaçlar için kullanımı öğrencilerin başarısının artmasına da katkıda bulunacaktır (Çınkır, 1996).

Öğrencilerin okul hizmetlerinden üst düzeyde fayda sağlaması için tüm okul alanlarının eğitim yaşantısını zenginleştirecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Kütüphane kaynakları ve laboratuvar, okulun öğrencilerine karşı sorumluluğun önemli bileşenleridir. Öğrenci başına daha çok kitabı olan okullar kalite olarak daha önde olmaya eğilimlidirler. İyi bir kütüphane ayrıca okul deneyimlerinden oldukça memnun olma duygusu ile daha çok bağdaşmaktadır (Medinets, 2004). Diğer yandan, geniş kütüphane kaynakları

öğrencinin kimlik inşasına katkıda bulunabilir. Öğrencinin yaşadığı deneyimler sınıf kütüphane, laboratuvar, yurtlar, spor salonları gibi çeşitli yerlerle ilişkili olabilir. Öğrencilerin okuldan ne kazandığını bilmenin yanında onların okulda zamanlarını nasıl geçirdiklerini bilmek de önemlidir (Pattama, 2003). Dennard (2000), öğrenci doyumunu değerlendirmelerinde öğrencilerin, kütüphane, ve bilgisayar laboratuvarları gibi hizmet ve olanaklardan faydalanmış olmaları gerektiğini belirtmiştir. Öğrenciler için soyut düşünceye malzeme olabilecek yaşantıların zenginleşmesi gerekmektedir. Soyut düşünceyi geliştirici tartışmalara yer verilmesi ve öğrencilerin ders dışı okumalara yöneltilmesinin onların kişilik gelişiminde vazgeçilmez etkinlikler olduğu belirtilmektedir (Kılıççı, 1992).

Kayıt Oranı

Başarılı öğrenciler genelde iyi olduklarını düşündükleri okulları isterler ve kendi eğitimsel ihtiyaçlarını, ileriye yönelik uzun vadeli hedeflerini yerine getirmelerine katkıda bulunabilecek olan okulları seçerler. Kabul edilen öğrencilerin büyük bir oranı belli bir okulu özellikle seçtiyse, öğrenim süresince okulun etkili ve doyum verici bir yer olmasını beklerler. Böylece, yüksek oranda tercih edilme, okulun etkililiği ve öğrenci doyumunu ölçütleriyle bağdaşmaktadır. Daha aşağı sıralardaki okullar daha zayıf akademik becerili adayları kabul eder. Daha alt tercihlerine yerleşen öğrencilerin o okula ilişkin beklentileri üst sıralardaki okullar kadar yüksek olmayabilir. Birçok öğrenci birden fazla okula başvurduğu ve aslında onları kabul eden 'en iyi' olarak düşündükleri okula girdikleri için kayıt gücü bir okulun seçiciliğini ve istenilirliğini ölçer (Medinets, 2004).

Okullarda öğrenci doyumunu, kütüphanenin ve akademik hizmetlerin geliştirilmesi gibi bir takım yollarla artırılabilir (Elliott ve Shin, 2002). Bunların yanında, güvenlik koşullarının artırılması ve okul ortamında yapılan iyileştirmeler, sosyal iklim, altyapının estetik yönleri, ve yönetici kadronun sağladığı hizmetlerin niteliği öğrenci doyumuna ayrıca katkı sağlar (Boylston, 20005; Wiers-Jenssen, Stensaker, ve Groggaard, 2002). Okulun öğrenci doyumunu konusunda üstüne düşen tüm görevleri yapmasına karşın, öğrenci doyumunun çok boyutlu yapısını göz önünde bulundurduğumuzda bu tür iyileştirmeler de tam olarak başarılı olmayabilir (Boylston, 2005).

Özerklik

Okullarda okulun tüm öğelerinin (öğretmen, öğrenci, aile) okul ve sınıf yönetiminde kendilerini ilgilendiren kararlara katılımının sağlanması demokratik okul ortamlarının bir koşulu olarak görülmektedir (Doğanay ve Sarı, 2006)

Canger ve Kanungo (1988), kişisel gücün bireyin yetkinliği tarafından etkilendiğini, De Charms (1968) da öz belirleme ile ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. (Akt. Grove, 2001) Kendini güçlü hissetmek için bir görevi yapmada sadece kendini yeterli hissetmek yetmez, aynı zamanda o görevi yerine getirmekle ilgili kişisel bir tercihimizin de olması gerekir. Bu seçimlerin sonucu bireyin sistemini etkiliyorsa kişinin doyumunu en üst düzeye çıkar (Grove, 2001).

Özerkliğin bir parçası olarak seçim yapabilme; performans ve mutluluk için temel öğelerden biridir. Mattessan ve Ivancevich, (1987) özerkliği gerginliği azaltmada önemli bir mekanizma olarak görürken, Martinko ve Gardner (1982) özerkliğin olmayışını yansıtan öğrenilmiş çaresizliğin depresyon, kaygı, zihin karışıklığı ve düşmanlıkla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Abramson, Seligman ve Teasdale (1978) bu çaresizliğin fırsatların görülememesi, güdülenme eksikliği ve depresyonla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Özerklik için gerekli olan olumlu bir öz-yeterlik algısı gelecek görevler için güdülenmeyi artırmaktadır. Gits ve Mitchell (1992) öz yeterlik ve satış, üretkenlik, öğrenme, başarı ve uyum arasında ilişki olduğunu belirtmiştir (Akt., Grove, 2001).

Olumsuz duyguların üstesinden gelmek için bilişsel bir özerkliğin gelişmiş olması gerekir. Özerklik, bir kişinin durumunu değiştirebileceği inancını sağlamaktadır. Bu inanç güdülenmenin temeli olan düşünme şeklini etkilemektedir (Grove, 2001).

Öğretim ve Dersler

Öğretimin niteliği ve derslerin içeriği gibi konularda doyum sağlama öğrencilerin okula devamı üzerinde etkisi olan önemli faktörlerdir. Derslerden ve programlarından memnun öğrenciler okulu bırakmamaya eğilimlidir, yüksek güdülenme gösterirler ve eğitimsel

amaçlarına kendilerini adanmışlardır (Kirtley, 2002). Pascarella, Johnson and Romanoff (1999) akademik etkinliklere katılımın öğrenci doyumunu artırdığını belirtmişlerdir (Akt. Shirk, 2002). Öğrencilerin öğretimin kalitesi ile ilgili algıları kurumun akademik standartlarıyla ilişkilidir. Bununla birlikte, çalışmalar öğrencilerin öğretimi değerlendirmesinin öğretme süreciyle ilişkili olmayan (sınıfın büyüklüğü gibi) faktörlerden de etkilenebileceğini göstermektedir (Wiers, Stensaker, ve Groggaard, 2002).

Akademik ortama ilişkin doyum; akademik performans, müfredatın niteliği, verilen bilginin niteliği, öğrencinin derslerden doyum ve öğrenci tarafından hissedilen yalnızlık düzeyinin bir işlevi olarak görülmektedir (Rector, 2002).

Olumlu öğrenme ortamları derse devamı artırmakta ve öğrencileri hem sınıf içinde hem sınıf dışında desteklemektedir (Shirk, 2002). Paylaşım ortamları öğrencilere kampus yaşamının sosyal ve akademik ortamlarını oluşturmalarına fırsat vermektedir. Tinto, Goodsell, and Russo (1993) öğrencilerin öğrenme deneyimlerine sosyal ve akademik olarak katıldıklarında öğrenmeye daha fazla enerji harcadıklarını bulmuşlardır. Robbins ve Fredendall (2001), öğrenme gruplarındaki işbirliğinin ve paylaşımın öğrenci doyumunu üzerinde olumlu etkisinin olduğunu bulmuştur. House (1999), grup halinde çalışan ve grup deneyimi olan öğrencilerin doyum düzeylerinin yüksek olacağını belirtmiştir (Shirk, 2002).

Kelsey (1999)'e göre eğitim personeline sunulan danışmanlık ve dersin bütünlüğü öğrenci doyumuna önemli katkılar sağlamaktadır. Öğrenme deneyimi etkililiği, açıkça belirtilen ders amaçları ve dersin formatıyla ilgili öncelikler de derslere ilişkin öğrenci doyumunda rol oynamaktadır. Kirtley (2002), öğrenci doyumunu artırmak için öğrenciye yeni öğrenme ve çalışma fırsatlarının sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

Akademik Katılım

Okulun etkisi büyük oranda öğrencinin akademik ve akademik olmayan etkinliklere katılımı ile deneyimlerinin niteliği tarafından belirlenmektedir (Pattama, 2003). Birçok araştırma akademik etkinliklere başarılı bir şekilde katılan öğrencilerin eğitim yaşantılarından daha fazla

doyum sağlama eğiliminde olduklarını göstermektedir (Pascarella ve Terenzini, 1991; Pace, 1984; Astin 1993; Tinto, 1993; Akt., Pattama, 2003)

Astin'in (1985) kuramına göre katılım, öğrencinin öğrenme biçimini belirler. Astin, katılımı öğrencinin akademik ve akademik olmayan etkinliklere ayırdığı fiziksel ve psikolojik emek olarak tanımlamaktadır. Astin (1985) katılımı aşağıdaki şekilde tanımlamıştır (Akt. Pattama, 2003).

“Katılım düzeyi yüksek olan bir öğrenci çalışmaya çok enerji harcayan, öğrenci gruplarına aktif olarak katılan ve diğer öğrenci ve öğretim üyeleri ile etkileşimde olan öğrencidir.”

Astin'in katılım kuramı akademik ve diğer sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin okulda daha iyi deneyim yaşayacaklarını ileri sürmektedir. Astin (1993) öğrenci katılımının öğrencinin bilişsel ve duygusal gelişimini, öğrenmeyi ve akademik performansı olumlu etkilediğini belirtmiştir. Astin (1993) doyum gibi öğrenci çıktılarını katılımı ile ilişkili görmüştür. Eğitim süreci de sosyal bütünleşme ile ilişkili görülmektedir (Pattama, 2003).

Sosyal Etkinlikler

Üniversitede öğrencilerin program dışı etkinliklere katılımı önemli bir araştırma alanıdır. Astin'in katılım kuramı, akademik etkinliklerin yanı sıra diğer etkinliklere de katılan öğrencilerin okula ilişkin daha iyi deneyimler yaşadıklarını öngörmektedir. Astin (1993; Akt. Pattama, 2003) ders dışı etkinliklere katılma fırsatı bulan öğrencilerin doyum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Pattama (2003)'nin aktardığına göre Kuh (1995), sınıf dışı etkinliklere katılımın öğrenme ve kişisel gelişim üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Janes, (1992) üniversite etkinliklerine katılan öğrencilerin katılmayanlara göre not ortalamalarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Villeda (1996), yüksek notlarla sınıf dışı etkinlikler arasında olumlu ilişki bulmuştur. Akademik olmayan etkinliklere katılımın akademik başarıyı artırmada olumlu etkisi olduğu söylenebilir (Pattama, 2003). Kurumun sosyal yönlerinden memnun olmamanın öğrencilerin gittikleri kuruma ilişkin algılayışlarına önemli bir katkısının olduğu düşünülmektedir (Trudeau, 1999).

Öğrenci Doyumu ve Okul İçi İletişim

Doyum, bireyin okuldaki akademik ve sosyal deneyimlerinin bir sonucudur. Pattama (2003)'nın aktardığına göre; bazı çalışmalar sosyal ilişkilerin doyum (Astin, 1993 ve Pace, 1984) ve başarı (Tinto, 1993) üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. İlişkiler akademik olabilir veya olmayabilir, aynı şekilde sınıf içinde veya sınıf dışında da olabilir. Astin (1993), ayrıca öğrencilerin okul çevresi ile ilgili algılarını analiz ederek öznel deneyimlerini değerlendirmiş, doyumun öğrenci-öğretim üyesi ve öğrenci-öğrenci etkileşiminden olumlu yönde etkilendiğini sonucuna ulaşmıştır (Pattama, 2003).

Bir kurumun sosyal iklimi büyük ölçüde öğrencinin doyumuna katkıda bulunur. Sosyal iklim öğrenciler arasındaki iletişimlerle şekillenir. Öğrencinin kurumsal dizgiler içinde ilgili sosyal hedefleri yerine getirememesi durumunda öğrenci izolasyon yaşamaya ve sosyal hayatla daha az bütünleşmiş hissetmeye eğilimli olur. Okul-öğrenci etkileşimi doyumunu etkileyen bir faktördür (Rector, 2002). Fakülte ile olumlu etkileşimler, öğrencilerce okullarda bir birey olarak kabul edilmenin göstergesi olarak görülür. Fakülte ve öğrenciler arasında olumlu etkileşim, okuldan doyum sağlama bütünleşme için fırsatlar sağlar (Rector, 2002). Thomas (2000) da sosyal uyumun öğrencilerin okulda kalmasında önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır (Shirk, 2002).

Sosyal ilişkiler içerisinde öğrenci-öğretim üyesi ilişkilerinin (sınıf içinde veya dışında) öğrenci deneyimi ve doyum üzerinde büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Tinto, (1993), Pascarella ve Terenzini (1976) ve Pasceralla (1980)'nın çalışmaları, öğretim üyesi öğrenci ilişkilerinin öğrencinin zihinsel, kişisel ve sosyal gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir (Akt., Shirk, 2002). Astin (1993), öğretim üyesi ve öğrenciler arasındaki ilişki düzeyi ne kadar yüksek olursa öğrenci gelişiminin ve doyumunun o kadar yüksek olacağını belirtmiştir (Akt., Shirk, 2002) Sosyal bağ kurma, öğrenme sürecinde önemli bir faktördür. Öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim eğitimsel süreçte gerekli bir bileşen olarak tanımlanır (Kirtley, 2002).

George D. Kuh ve Shouping Hu (2001) öğrenci-öğretim üyesi etkileşiminin öğrenme ve kişisel gelişim üzerindeki etkisini araştırdıkları

çalışmalarında bu ilişkinin doyumunu doğrudan etkilemediğini ancak, öğrenci çabası üzerinde dolaylı bir şekilde etkili olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Harnash, Glazer ve Meyer'in (1991) çalışması da öğrenci ve öğretmenler arasındaki ilişkinin öğrenci doyumunu artırdığını göstermektedir. Öğrencilerin öğretim üyeleri ile olan etkileşimleri arttıkça doyum düzeyleri de artmaktadır (Kuh ve Hu, 2001). Pascarella (1980) iletişimin sıklığı ve doğasının kızlar için daha önemli olduğunu göstermiştir. Öğretim üyeleri ile olan ilişki öğrencinin okula uyumunu artırmakta, bu da doyum düzeyini yükseltmektedir.

Öğrenciler arası ilişkiler diğer önemli etkileşim türüdür. Arkadaşları ile iyi ilişkileri olan öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri diğerlerine bağlı hissetmeleri, okula devam etmeleri daha olası olacaktır (Kuh, Douglas, Jon ve Ravin Guyunek , 1994). Kılıççı (1992), öğrencinin arkadaşları tarafından kabul edilmesinin kendini kabulünü de olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Arkadaşlarla kurulan ilişkiler bireyin kendine güven ve saygı duymasında etkilidir.

Öğrenciler kendilerine en uygun sosyal ortamı oluşturmada ve ortama katılmada başarılı olurlarsa, doyum sağlamaları daha olasıdır (Cooper, 1997; Maryland Longitudinal Study, 1986; ve Vaala, 1988 Akt., Truedau, 1999). Organizasyonlara katılma miktarı ve niteliği de doyumla ilişkilendirilmiştir. Organizasyonlara katılım, yüksek okul hayatının sosyal ve diğer özelliklerinden daha üst düzeyde memnun olma ile; katılmama ise, daha alt seviyede memnun olmayla ilişkilendirilmiştir (Cooper, 1997 ve Maryland, 1986; Akt., Truedau, 1999). Sosyal doyumun daha önemli bir yönü öğrenciler arasındaki ilişkinin niteliği yönünden ortaya konulmuştur. Araştırmacılar önemli arkadaşlıkların (Benjamin ve Hollings, 1995, ve Hendershott, Wright, ve Henderson, 1992; Akt., Truedau, 1999) yanı sıra romantik ve flört ilişkileri geliştiren öğrencilerin geliştirmeyenlere göre büyük ölçüde daha memnun olduklarını göstermiştir (Benjamin ve Hollings, 1995, ve Pennington, Zvonkovic, ve Wilson, 1989; Akt., Truedau, 1999). Akran ilişkilerin ayrıca öğrenci doyumunu ile yaşanan ortamı etkilediği de bulunmuştur (Aitken, 1982; Akt., Rector, 2002)

Astin (1993) Bean ve Kuh (1984) arkadaşlarla iyi ilişkilerin doyum üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, Astin (1993), Kuh

ve arkadaşları (1994) akranlar arasındaki ilişkilerin biçiminin önemli olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin öğretim üyeleri veya akranları ile olan ilişkileri okula ilişkin algılarını etkilemektedir. Kuh ve Hu (2001), öğretim üyeleri ile iyi ilişkileri olan öğrencilerin, akademik çevreyle daha rahat olacağını, okulun kültürünü ve değerlerini benimseyeceğini belirtmiştir (Pattama, 2003). Benzer bir şekilde öğrenciler okula daha fazla bağlılık hissedeceklerdir. Tinto, (1993) öğrencinin okula uyumunu “entegrasyon” kelimesi ile tanımlamaktadır. O’na göre öğrencilerin öğretmenlerle olan ilişkileri iyiyse kendilerini akademik ortamda daha rahat hissedecekler ve kurumun normlarına ve değerlerine daha fazla uyum sağlayacaklardır. Etkileşimler öğrencinin aidiyet duygusunu artırmakta ve okula devam ve mezun olmayla olumlu yönde ilişkisi bulunmaktadır (Pattama, 2003).

Öğrenci Doyumu ve Güdülenme

Güdülenme öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Genel olarak güdülenme ile ilgili kuramlar incelendiğinde güdülenme ile gereksinim arasındaki bağ göze çarpmaktadır. İnsanların doyum sağlaması ihtiyacın azaldığı yönündeki geri bildirimden doğan deneyimi de içermektedir (Arı ve ark., 2002).

İki ayrı kavram olmakla birlikte doyum ve güdülenme bazı kaynaklarda aynı çerçevede ele alınmaktadır. Öğrencilerden olumlu davranış geliştirmeleri, kendilerini gerçekleştirmeleri, uyum sağlamaları, bilgi üreten bireyler olmaları gibi davranışlar beklenmektedir. Bu davranışların gerçekleşmesi şüphesiz organizmayı davranışa iten güç olan güdülenme ile bağlantılıdır. Bu bağlamda doyum, öğrencinin daha çok güdülenmesine hizmet edebilir.

Elliot ve Shin, (2002) ve Boylston (2005)’a göre; öğrenci doyumunu hatırlama becerileri ve güdülenme ile ilişkilidir. Shirk’in (2002) aktardığına göre Spanard (1990), okulda kalan öğrencilerin güdülenme düzeylerinin ayrılanlardan yüksek olduğunu bulmuştur. Okuldan ayrılan öğrenciler daha belirsiz amaçlara ve daha düşük başarı güdüsüne sahiptirler (Edwards ve Cangemi, 1990). Anderson (1995) öğrencileri okulda tutmanın onları güdülemek olduğunu ifade etmiştir. Anderson’a göre (2001) olumsuzluk, bazı

içsel ve dışsal etmenler öğrenci güdülenme düzeyini etkilemektedir. Anderson olumsuz içsel güçleri; özgüven düşüklüğü, başarı korkusu, başarısızlık korkusu, reddedilme korkusu mesleki kararların verilmemiş olması huzursuzluk olarak olumsuz dışsal etmenleri ise işle ilgili talepler, evle ilgili sorunlar, ekonomik sıkıntı , sosyal baskılar, ayrımcılık, aile görevleri, reddedilme duygusu olarak tanımlamıştır (Shirk, 2002)

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow insan gereksinimlerini sınıflandırarak ihtiyaçların hiyerarşik bir yapı oluşturduğunu belirtmiştir. Maslow'a göre insan tümleşik bir bütündür. Bir insanın sadece bir kısmı güdülenmez, birey bir bütün olarak (bütün bir birey) güdülenir. Bu nedenle de iyi bir kuramda sanki bireyden bağımsız bir şeymiş gibi midenin gereksiniminden ya da bir cinsel gereksinimden söz edilmez. Sadece ve sadece bireyin gereksinimi vardır. Örneğin Ahmet bey'in karnı acıkmaz, Ahmet bey acıkır. Doyum için de aynı şey söz konusudur : Yiyecekler Ahmet Bey'in midesini doyurmaz, Ahmet bey'i doyurur (Öğülmüş, 2002). Bu bağlamda öğrencinin gerek okula ilişkin gerek beklentilerine ilişkin gereksinimlerinin doyurulmasını öğrencinin diğer özelliklerinden ayırmamak gerekir. Örneğin öğrenci okulda iletişim yönünden bir doyumsuzluk yaşıyorsa bu, öğrencinin tüm yaşantısını etkileyecektir.

Maslow'un ortaya koyduğu temel gereksinimler kısaca şunlardır:

1. Fizyolojik gereksinimler
2. Güvenlik gereksinimleri
3. Sevgi ve ait olma gereksinimleri
4. Saygı Gereksinimleri
5. Kendini gerçekleştirme gereksinimleri

Walther'e (2000) göre, kurumlar öğrencilerin Maslow'un üst sıradaki 3 ihtiyacını yerine getirebilmeleri ihtimalini arttırmak için bazı faaliyetleri üstlenmelidirler. (ait olma , saygı, kendini gerçekleştirme). Bunu başarmanın önde gelen yöntemi (açıkça belirtilen) öğrencinin kuruma katılımından geçmektedir. Bu, Astin'in (1962,1977,1985,1990) savunduğu yaklaşımdır. Öğrenci gelişiminde de öğrenci katılımı anahtar teşkil eder. Akranlarıyla arkadaşlık grupları kurabilen, okul ve çalışanları ile sıcak ilişkiler geliştiren ve istenilen hedeflere yönelik memnun edici gelişmeler kaydeden öğrencilerin

güdülenmesi daha yerindedir. Bu bağlamda bu tür öğrencilerin kurumdan daha çok doyum sağladıkları savunulabilir (Walther, 2000).

Maslow'un kuramından hareketle Bilgin (1995), bireyin çevresinden isteklerinin üç temel boyutta toplanabileceğini belirtmektedir. Bu istekler;

1. Çevrenin maddi/fiziksel kalitesi; solunan hava, güvenlik, peysaj kalitesi gibi öğelerdir.
2. Çevrenin genel zenginliği ve bu zenginlik öğelerinin ulaşılabilirliği ya da bedeli; çevrenin bireyin kapasitesinin gelişimi için sağladığı zenginlikler ve bu zenginliklere ulaşılabilirlikle ilgili öğelerdir.
3. Çevresel istikrarlılık ya da ortam homeostazisi; çevresel öğelerin öngörülebilirliği, önceden kestirilebilir oluşu ve düzeyi gibi öğelerdir.

Bu öğelerden yola çıkılarak öğrencinin okula ilişkin isteklerine ulaşmak mümkündür. Güvenlik, sağlıklı bir ortam, kendini gerçekleştirmeye yönelik imkanların sağlanması öğrencinin de güdülenmesi ile birlikte doyumunun da artmasına da hizmet edecektir.

Kendini gerçekleştirme, ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağında yer alır. Aynı zamanda öğrencilerin gelişiminde hedeflenen bir durumdur. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2001)'e göre Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin amacı şu şekilde ifade edilmiştir:

“Madde 6 -Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir. “

Yukarıda ifade edilen amaç çerçevesinde kendini gerçekleştirme nihai bir amaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Maslow'un kuramına göre gereksinimler hiyerarşik bir yapı oluştururlar. Yani alt düzeydeki gereksinimler belli bir ölçüde karşılandıktan sonra bir üst düzeydeki gereksinimler güdüleyici olmaya başlar. Ancak kendini gerçekleştirme gereksinimi belki de hiçbir zaman karşılanamayacağı için diğer gereksinimlerden farklıdır (Çetinkanat, 2000). Dolayısıyla, alt düzeydeki gereksinimler -eksiklik gereksinimleri- (deficiency needs) ve üst düzey gereksinimler -gelişme

gereksinimleri- (growth needs) olmak üzere iki tür gereksinim kümesinden söz edilebilir. Bu da iki farklı güdülenme anlamına gelir. (Pintrich ve Schunk, 1996, s. 205 Akt., Öğülmüş, 2002). Öğrenciler kendini gerçekleştirme amacına sahip olabilmek için öncelikle diğer ihtiyaçlarının giderilmesi ve fizyolojik gereksinimlere göre daha üst düzeyde bir gereksinim olan saygı düzeyinde bir doyum sağlanmış olması gerekecektir. Aksi takdirde kendini gerçekleştirme nihai amacına ulaşabilmesi söz konusu olamayabilir. Kurumlar bireyin saygı gereksiniminin karşılanmasında etkili olabilir. Diğer gereksinimler de aynı şekilde kurumun izleyeceği anlayışla karşılanabilir. Eksiklik gereksinimleri karşılanmış bireyler gelişme gereksinimleriyle hareket etmeye başlayacak ve bu da, öğrencinin kendini gerçekleştirmesine giden kapıyı açacaktır.

Walther (2000)'e göre okullar üst düzeydeki üç gereksinimin karşılanması ihtimalini artırmak için bazı faaliyetleri üstlenmelidirler. Bu da, öğrencinin kuruma aktif olarak katılımıyla ilgilidir. Bu aynı zamanda Astin'in (1962, 1977, 1985, 1990) savunduğu yaklaşımdır. Astin'in temel görüşü yüksek öğretimlerin önde gelen işlevinin öğrenciyi geliştirmek olduğudur. Öğrenci gelişiminde ise öğrenci katılımı anahtar teşkil eder. McClelland'ın Başarı için ihtiyaç ve bağlı olma gereksinimi Maslow'un Kendini gerçekleştirme ve saygınlık ihtiyaçları'yla yakından alakalıdır ve Astin'in katılım sürecinden etkilenmiştir (1962,1961; McClelland ve Burnham, 1976, ve McClelland, Atkinson, Dark ve Lowell, 1953). Akranlarıyla arkadaşlık grupları kurabilen, fakülte ve çalışanları ile sıcak ilişkiler sürdüren ve istenilen hedeflere yönelik memnun edici gelişmeler kaydeden öğrencilerin güdülenmesi daha yerindedir. Bu bağlamda bu tür öğrencilerin kurumdan daha çok doyum sağladıkları savunulabilir (Walther, 2000).

Frederic Herzberg ve Hijyen Kuramı

Herzberg (1968), güdülenmeyi yukarıdakinden daha farklı bir bakış açısıyla ele alır. Bir ruhbilimci olarak Herzberg, özellikle iş doyumuna veya doyumsuzluğuna yol açan öğelerle ilgilenmiştir (Walther, 2000). Öğrenci doyumunu bağlamında, doyuma veya doyumsuzluğa yol açan şeyler okulun özellikleri ve öğrencilerin kurumda ve kurumla etkileşim içindeyken yaşadıkları deneyimlerin niteliği olarak düşünülebilir.

Herbzig ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmalar sonucunda insanların işlerinde kendilerini mutlu hissettikleri durumlarla kötü hissettikleri durumların birbirinden farklı olduğu görülmüştür. İki etmen kuramı olarak da bilinen bu kurama göre insanları güdüleyen ve dolayısıyla yaptıkları işten doyum almalarını sağlayan faktörlerle, doyumsuzluğa yol açan faktörler aynı değildir (Walther, 2000, Öğülmüş, 2002).

İş doyumunun karşıtı iş doyumsuzluğu değildir. Yani doyumsuzluk nedenlerini ortadan kaldırmak doyum sağlamak anlamına gelmez, sadece doyumsuzluğun olmadığını ifade eder (Özkalp ve Kırel, 2001). Doyuma yol açan faktörler başarı, başarının tanınması, işin kendisi, sorumluluk ve büyüme ya da ilerlemedir. Doyumsuzluğa neden olan faktörler, “önleyici” anlamına gelen tıp teriminden esinlenilerek “hijyen faktörleri” adını almışlardır. İşyerinde doyumsuzluk oluşturan hijyen faktörleri kurum politikası ve yönetim anlayışı, denetim, kişiler arası iletişim, çalışma koşulları, ücret, statü ve güvenlik konularını içerir (Herzberg, 1968, s.57; Akt. Walther, 2000).

Hijyen faktörlerini orijinalindeki işyeri kavramından, eğitim kurumlarını kapsayacak şekilde genişletilebilir (Walther, 2000). Bu anlamda fiziki koşullar, okulun yönetim anlayışı, idare ve öğretmenlerle ilişkiler gibi faktörleri hijyen faktörleri sınıfına katılabilir. Bu etkileşimler öğrenciyi memnun edici olmazsa, öğrenci genel olarak kurumla ilgili doyumsuzluk yaşayabilir.

Okulun fiziksel koşullarının iyi olmasından sadece öğrencilerin hoşnutsuzluğunun önleneyeceği, ancak güdülenme düzeylerinde bir artışa yol açmayacağı sonucuna ulaşılabilir. Türkiye’de pek çok özel okulun koşulları devlet okullarından daha iyi durumdadır ve bu durum öğrencilerin okula ilişkin algılamalarına yansımaktadır. Okulun fiziksel olanaklarının daha iyi olması öğrencilerin okula ve eğitim öğretim etkinliklerine güdülenecekleri anlamına gelmemektedir. Fiziksel koşullardan çok, eğitim öğretim etkinliklerinden alınacak haz, başarı, tanınma ve gelişme öğrencileri güdülemeye yönelik öğelerdir (Öğülmüş, 2002).

Thorndike’nin Bağ Kuramı ve Öğrenci Doyumu

Bailer (2002), öğrenci doyumunu Thorndike’in sonuç yasasına dayandırmıştır. Sonuç yasasına göre bir uyaran veya etkinlik doyum verici bir şekilde sonuçlanırsa uyaranla sonuç arasındaki bağ kuvvetlenecektir.

“Temel ilke, sonuç yasasıdır : Bir durum ile bir tepki arasında değişebilir bir bağlantı kurulduğu ve bu bağlantı bir doyumla birleştiği ya da bu bağlantıyı doyum takip ettiği zaman, o bağlantının gücü artar. Bu bağlantı can sıkıcı bir durumla birleştirildiğinde ya da bu bağlantıyı can sıkıntısı izlediğinde ise bağlantının gücü azalır” (Akt. Öğülmüş,2002).

Bailer’e (2002) göre, uyarıcı veya doyum verici olan şeyler etkileşimler veya bir öğretmen tarafından sağlanan geri dönütler sayesinde oluşturulabilir ve bu da öğrencinin doyumunu artırır. Thorndike’in Etki Kanununun anlaşılması, öğrenciden-öğrenciye ve öğretmenden-öğrenciye etkileşimin öğrenci doyumunu artırmak için kullanılan bir uyarıcı olduğu varsayımına dayalı olduğundan, öğrenciler arası ve öğretmenle etkileşim seviyesi yüksekse o zaman öğrenci doyumunu da yüksek olur sonucuna varılabilir. Aynı şekilde, öğrenciler arasındaki ve öğretmenle olan etkileşim seviyesi düşükse o zaman bir öğrencinin doyum seviyesi de düşük olacaktır (Bailer, 2002).

Thorndike’nin Sonuç Yasası’na ek olarak güdülenmeyle ilgili başka bir düşüncesi de, bağlantıların kurulmasına yardımcı olan koşulları betimleyen hazırlık yasasıdır.

Hazırlık Yasası: Herhangi bir organizma (conduction unit) bir davranışı yapmaya hazırken, organizma için bu davranışı yapmak doyum vericidir. Herhangi bir organizma bir davranışı yapmaya hazır değilken, organizma için bu davranışı yapmak can sıkıcıdır. Herhangi bir organizma bir davranışı yapmaya hazır iken bu davranışı yapmamak da organizma için can sıkıcıdır (Akt. Öğülmüş, 2002).

Öğülmüş (2002), bu güdülenme anlayışının öğrenmeye uygulandığı takdirde, bir öğrenci öğrenmeye hazırken ya da öğrenmeyi artıracak etkinliklerle meşgulken öğrenmenin doyum verici olacağını ve öğrencinin öğrenmeye hazır olmadığı zamana göre daha iyi öğrenmeyle sonuçlanacağını ifade etmiştir. Diğer bir deyişle, bir öğrenci öğrenmeye zorlanırsa ve öğrenmeye de hazır değilse, o zaman öğrenme can sıkıcı olur. Öğrenciler bir etkinlikte bulunmaya (çalışmaya) hazır oldukları ve yaptıkları şeyin sonuçları haz verici olduğu zaman güdülenirler. Öğrencilerin, öğrenmenin arzu edilen sonuçlarını bilmeleri ve yaşantı edinmeleri (yeni

becerileri işe koşma, öğrenmenin değerini kabul etme ve olumlu geri bildirim alma) için ön gerekliliklere sahip olmaları gerekir (Öğülmüş, 2002).

Victor Vroom Beklenti Kuramı ve Öğrenci Doyumu

Beklenti kuramı, güdülenmede öncü psikologlardan Kurt Lewin ve Edward Tolman'ın bilişsel yaklaşımlarından köklerini almış klasik ekonomi kuramlarından etkilenmiştir. Örgütsel davranış etkin bir biçimde Victor Vroom tarafından formüle edilmiştir (Çetinkanat, 2000)

Beklenti kuramına göre başarı, büyük ölçüde ödüllendirilmiş bir davranışın işlevidir. Bu kuram bireyin amaçlarını; çaba ile performans, performans ile aldığı ödül, sonuç olarak da elde edilenlerle bireyin amaca ilişkin doyumunu arasında bir ilişki kurmaktadır. Durumsallık yaklaşımı olarak da bilinen bu model her bireyin davranışlarını ve güdülenmesini açıklayacak genel kurallara sahip değildir (Özalp ve Kirel, 2001).

Bank ve Biddle'ye göre Vroom'un Beklenti Kuramı güdülenmeyle, kararlılıkla ve öğrenci doyumunu ile ilişkilidir (Akt. Shirk, 2002). Vroom (1964), güdülenmeyi, alternatif etkinlikler arasında kontrollü seçimler yapma süreci olarak tanımlamaktadır. Vroom beklentiye bir eylemin bir sonucu olacağına ilişkin algı olarak tanımlamaktadır. Bank ve Biddle'ye göre ;

“Öğrenciler üniversiteye gelecekte ne olacağına ilişkin bir beklenti ile gelmektedirler. Davranışların amaç ve beklentiler tarafından etkilendiğini ileri süren sosyal psikolojide beklentilerin çok büyük bir önemi vardır” (Akt. Shirk, 2002).

Tolman'a (1949) göre beklentiler, olaylara ilişkin deneyimlerden öğrenilir. Basit bir uyarıcı-tepki bitişikliği, genellikle bir beklentiye yol açmak için yeterli değildir. Beklentiler, organizmanın amaçlarına ulaşmasına yardım ettiği için önemlidir. İnsanlar, amaçlara ulaşmak için hangi eylemlerin gerekli olduğuna ilişkin beklentilerden oluşan bilişsel haritalar (cognitive maps) ya da içsel planlar oluştururlar. Bireyler amaçlara ulaşmak için işaretleri (signs) takip ederler, tek tek tepkilerden çok anlamları (meanings) öğrenirler ve amaçlarına ulaşmak için bilişsel haritalar kullanırlar (Akt. Öğülmüş, 2002). Öğrenciler de bir okula kayıt olmadan önce o okula ilişkin belli bir beklenti içindedir. Burada önemli olan öğrencinin algıladığı gerçekliğin

düzenlenmesine yardımcı olmaktadır. Bu da öğrenciye sunulacak hizmetlerin yanında sıcak bir ilişki kurulması ile mümkün olacaktır.

Öğrenci doyumu araştırmaları, öğrencinin doyumunun öğrenci tarafından değerlendirilmesine odaklanmıştır (Cirone, 2003). Bazen öğrenciler sunulan hizmet gerçekçekte yetersiz olduğu için doyumsuzluk duyarlar. Ancak öğrenciler beklentileri gerçekçi olmadığı için de doyumsuz olabilirler. Bazen, öğrencilerin okulun neye benzeyeceğiyle ilgili beklentileri gerçek olması mümkün olamayacak kadar fazla olabilir. Diğer durumlarda beklentileri çok azdır. Çünkü kimse onlara okulla ilgili beklentilere sahip olma haklarından bahsetmemiştir (Juillerat ve Schreiner, 1999).

Öğrenci doyumu beklentiler karşılandığında gerçekleşmektedir. (Bryant, 2001; Schreiner ve Juillerat, 1993; Akt. Elrod, 2002). Öğrenci için nelerin önemli olduğunu ve nelerin istendiği bilinmelidir (Özalp ve Kirel, 2001). Öğrenci doyumunda bireyin kişisel beklentileri ve kişilik özellikleri önemlidir.

Öğrenci Doyumu ile İlgili Kuram ve Modeller

Trudeau (1999)'ya göre öğrenci doyumuyla ilgili mevcut araştırmalarda genel olarak tutarlılık ve istatistiksel özen eksikliği vardır. Bu alandaki mevcut araştırma Benjamin ve Hollings'in (1995) deyişiyle çoğu çalışmanın "kuramsal olmayan doğası"ndan dolayı eksiktir (Akt. Trudeau, 1999). Bu araştırma düzenindeki eksiklik, öğrenci doyumu incelemesine yönelik tutarlı kuramsal modellerin azlığına yol açmıştır. Bu, öğrenci doyumu incelemesine yönelik modellerin var olmadığı anlamına gelmez, daha çok; kullanılanların yakından bağlantılı olmadığını ve tipik olarak (öğrencileri) elde tutma ve okuldan ayrılma gibi diğer araştırma alanlarından ödünç alındıklarını gösterir (Trudeau, 1999).

Öğrenci doyumu toplumda ve yerleşkedeki huzursuzluktan dolayı ilk kez 1960'ların sonunda ve 1970'lerin başında yüksek öğrenimde önemli bir konu olduğunda zamanın araştırmacıları kuramsal bir temel sağlamak için iş doyumu modellerini göz önüne aldılar. Yüksek Okul Öğrenci Doyumu Ölçeği

(CSSQ) (Betz, Klingensmith, ve Menne, 1970) bu önerme üzerine geliştirilmiştir. Bu araştırmacılar doyum ile ilgili çalışma yapmanın önemini altını çizen ilk kişilerdir. Betz, Klingensmith, ve Menne, öğrenci doyumunu araştırmalarının sanayide kullanılan araştırmalarla eş anlamlı olduğu, yüksek okulun işverene ve öğrencinin işçiye benzer olduğu sonucuna varmışlardır. Ancak yapılan çalışmada öğrenci doyumuna ilişkin bir tanım bulunmamaktaydı. Bununla birlikte, bu dönem boyunca, CSSQ ve sanayide kullanılan araştırmalar arasında benzerlik göze çarpmaktadır (Cirone, 2003).

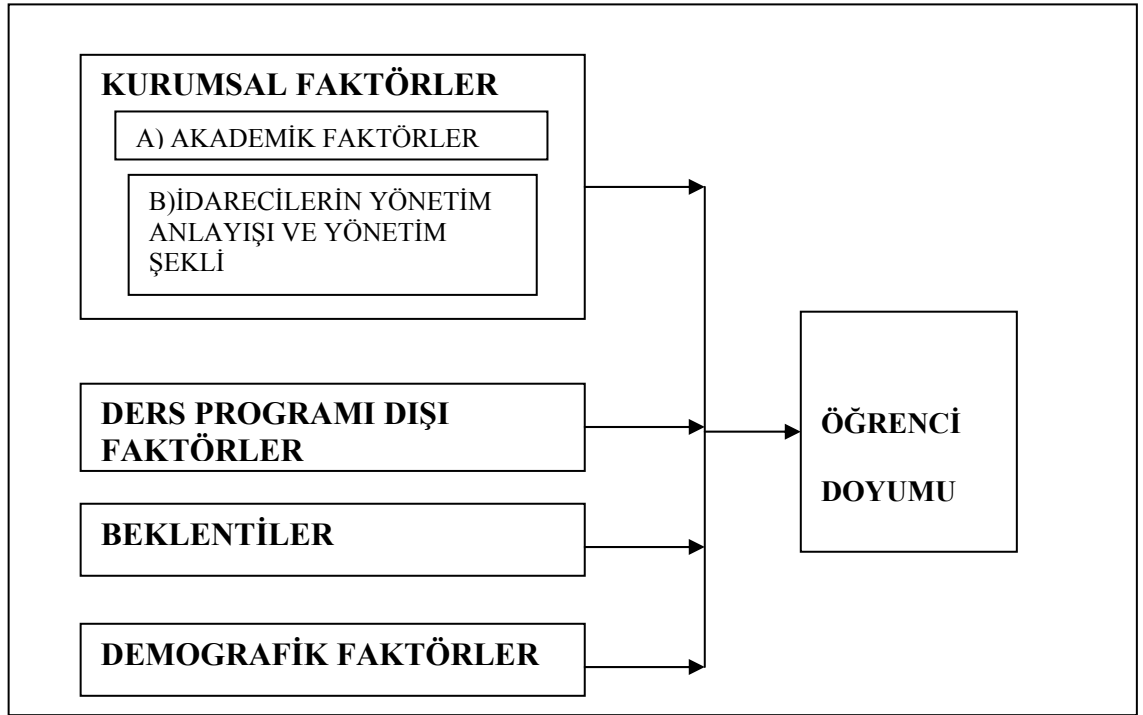
Menne ve Hyne (1973) yüksek okul ortamını değerlendirmek için; demografik, algısal, davranışsal ve bunların birlikte kullanıldığı bir çok teknik geliştirmişlerdir. Algısal teknik en yaygın olarak kullanılan tekniktir. Bazıları algısal tekniğin gerçeklerden çok öz değerlendirmelerden edinildiğini ileri sürseler de, Pace (1969) öğrencinin algılamalarının, onların gerçeği olduğunu belirtmektedir (Cirone, 2003).

1980'lerin başında elde tutma ve okuldan ayrılma konuları öğrenci doyumunu ön plana taşıdığına, iş doyumuna odaklı modeller bir kez daha kullanıldı. Öğrencinin işçiye ve kurumun işverene benzerliği öğrenci doyumunu ve elde tutma ile ilişkisini oturtmak için kuramsal modelleri oluşturmada kullanıldı (Juillera, 1995; Akt. Trudeau, 1999).

Reed, Lahey ve Downey (1984), öğrenci doyumunu açıklarken iş doyumunu tanımının yüksek okul ya da üniversiteye uygulanabileceğine, öğrenci doyumunun öğrencinin okul deneyimlerine karşı geribildirimleri olarak açıklanabileceğine değinmiştir (S.68). Okun, Kardash, Stock, Sandier ve Baumann (1986), öğrenci doyumunu belli bir yüksek öğretim kurumundaki yaşamın genel kalitesinin öğrencinin bilişsel değerlendirmesi olarak açıklamıştır (Cirone, 2003).

Aldemir ve Gülcan'ın Öğrenci Doyumu Modeli

Aldemir ve Gülcan, (2004) önceki araştırmalar ve yazarların kişisel gözlemlerini temel alarak (Harvey, 2001, 1997; Lee ve ark., 2000; Donlad ve Denison, 1996; Morrison, 1999; Marsh, 1991; Rich ve ark., 1988; Guolla, 1982; Feldman ve Theiss, 1982) öğrenci doyumunu etkileyen dört ana faktörün varsayılabilirliğini belirtmişlerdir. 1) Kurumsal faktörler 2) Ders dışı faktörler 3) Öğrenci beklentileri ve 4) öğrenci demografik bilgileri (Şekil 1)



Şekil 1. Öğrenci Doyumunu İlgilendiren Faktörlerin Kavramsal Yapısı
(Kaynak: Aldemir ve Gülcan, 2004)

Kurumsal faktörler iki ana bileşen içinde yer almaktadır: Akademik faktörler ve üniversite yöneticilerinin yönetim felsefesi ve yönetim tarzı. Akademik faktörler;

- a) Eğitimin kalitesini
- b) Eğitimcilerle hem sınıf içindeki hem de sınıf dışındaki iletişimi
- c) Programı
- d) Ders kitapları ve diğer öğretim araç-gereçleri ve
- e) Öğrencilerin eğitimcileri değerlendirmesini kapsamaktadır.

Yönetimsel faktörler ise, üniversite yöneticilerinin felsefeleri ve uygulamalarını içermektedir (Aldemir ve Gülcan, 2004).

Öğrenciyi bir müşteri olarak kabul eden bir görüşe göre, alınan bir hizmet olan dersin kalitesinin ölçütü, öğrencinin (müşterinin) memnuniyetidir. Kaliteli bir dersin öğrenci doyumunu sağlayabilir (Aldemir ve Gülcan, 2004). Ancak ders kalitesi ve öğrenci doyumunun birbirleriyle ilgili fakat ayrı kavramlar olduğu düşünülmektedir (Şenel, 2003). Ders kalitesi öğrenci doyumunu artırabilir fakat öğrenci doyumunda kişinin duygusal durumu, beklentileri, iletişim gibi bir çok

etken rol oynamaktadır. Dolayısıyla yalnızca ders kalitesi, başlıbaşına öğrenci doyumunu sağlayan bir etmen değildir.

Ders dışı faktörler sosyal, sağlık, kültürel ve sportif aktiviteler ve kurumların öğrencilerine sağladığı ulaşım, yemek (kampus yaşamı) gibi imkanlardır (Harvey, 2001; Harju ve ark., 1998; Donald ve Denison, 1996; Prieto, 1995; Cameron, 1981; Aktaran; Aldemir ve Gülcan, 2004). Diğer akademik faktörler eğitimci ile ders içi ve ders dışı iletişim (Hong, 2002; Fredericksen ve ark., 2000), profesörlerin verdiği eğitimin ve seçtikleri ders kitaplarının kalitesi gibi konuların hepsi öğrencinin memnuniyetiyle ilgilidir (Rich ve ark., 1988; Akt., Aldemir ve Gülcan 2004)

Öğrenci doyumunu belirleyen bir başka önemli faktör de kurumla ilgili beklentiler ve tercihleri içermektedir. Bu bakış açısından, doyum, beklentiler ve gerçekleştirilen performans arasındaki farklılıktır (Wanous ve ark., 1992; Feldman ve Thesis, 1982). Beklentiler ve performans örtüştüğünde doyum meydana gelir. Örtüşmemesi doyumsuzlukla sonuçlanır. Önceden birtakım beklentileri olan öğrenciler beklentileriyle eğitim kurumlarının performansını daha kısa bir zaman diliminde karşılaştırmaya başlamaktadırlar. Beklentiler karşılanmıyorsa, örneğin performans düzeyi beklentilerin altındaysa, memnuniyetsizlik ortaya çıkar. Tersine, performans beklentilerle eşit ya da beklentilerin üzerindeyse bireyler doyum yaşamaktadırlar (Aldemir ve Gülcan, 2004).

Demografik faktörler yaş, cinsiyet, sınıf katılımı, toplam ortalama gibi değişkenlerdir. Doyumu belirleyen birçok faktörün olabileceği kolaylıkla iddia edilebilir. Bu çerçevenin bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermediği oldukça ikna edici bir şekilde iddia edilebilir. Dahası belirtilen tesadüfi ilişkinin aslında tersinin doğru olduğu söylenebilir. Örneğin, memnuniyet yaratan sınıf başarısı gibi bir faktör (not ortalaması), başarıyı arttırabilir (Aldemir ve Gülcan, 2004).

Alexander Astin ve Katılım Kuramı

Astin'in Öğrenci Katılım Kuramı, (1991) bir öğrencinin okula katılımı ne kadar çok olursa öğrenmenin ve kişisel gelişim düzeyinin o kadar yüksek olacağı esasına dayanır (Walker, 2002). Astin, (1984) katılım yapısını aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

“Basit anlamıyla öğrenci katılımı; öğrencinin akademik deneyime adanmış fiziksel ve psikolojik enerjinin miktarıdır. Bu nedenle yüksek derecede katılım gösteren bir öğrenci; ders çalışmaya uzun zaman ayıran, yerleşkede çok zaman geçiren, öğrenci grup çalışmalarına etkin olarak katılan, fakülte öğrencileri ve diğer öğrencilerle sık sık etkileşimde bulunan kişidir” (Akt. Trudeau, 1999).

Astin (1985) “eğitimsel politika veya uygulamanın yararlılığının” öğrenci katılımını artırma yeteneğiyle ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Astin, Kom, ve Green (1987) doyumunu büyük ölçüde öğrenci azmi, yani sınıf tamamlama düzeyi, elde tutma düzeyi, vs. bakımından tanımlamıştır. Öğrenci ne kadar katılırsa muhtemelen o kadar doyum sağlamış olacaktır (Trudeau, 1999).

Astin’in katılım teorisinde, katılım; çeşitli, genel veya belirli ‘objeler’ içinde devamlı bir fiziksel psikolojik enerji yatırımdır. Katılımın hem niteliksel hem niceliksel özellikleri vardır. Öğrencinin öğrenmesi ve kişisel gelişimi; öğrencinin objelere katılımının niteliği ve niceliğiyle doğrudan orantılıdır. Örneğin öğrencinin akademik bir çalışmaya katılım derecesi niceliksel olarak (öğrenciler çalışmaya kaç saat harcamaktadır) ve niteliksel olarak (öğrenci metni kavrayabiliyor mu veya öğrenci sadece ders kitabına bakmakta ve hayal mi kurmaktadır ?) ölçülebilir (Astin, 1991 Akt. Walker, 2002).

Katılım Teorisi öğrencini öğrenme sürecine aktif katılımını vurgular ve eğitimcileri kendi yaptıklarından çok öğrencilerin yaptıklarına odaklanmaları için cesaretlendirir.

Walker’e (2002) göre eğitimciler, öğrencilerin güdülenmelerine ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine ne kadar süre ve enerji harcadıklarına odaklanmalıdır. Öğrencinin öğrenme ve gelişimi eğitimciler dikkatlerinin çoğunu ders içeriğine, öğretme tekniklerine, laboratuarlara, kitaplara ve diğer kaynaklara odaklandığı sürece büyük olamayacaktır. Öğrenci katılımını arttırmak için herhangi bir eğitimsel politika veya uygulamanın etkililiğinin, bu politika veya uygulamanın kapasitesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Walker, 2002).

Asıl önemli olan fakülte ve öğrenciler tarafından yaratılan ortam ve iklimdir (Astin, 1993; Akt. Elrod, 2002). Astin’in araştırması yüksek okul

döneminde öğrencilerin en yüksek doyum düzeylerinin aşağıdaki maddelere bağlı olduğunu göstermektedir (Elrod, 2002).

- 1-Ana dal dersleri
- 2-Müfredat dışı etkinliklere katılım fırsatları
- 3-Profesörler ile kişisel etkileşimleri
- 4-Genel okul deneyimleri.

Katılım akademik çalışmalara girme, müfredat dışı aktivitelere katılma, fakülte üyeleri ve diğer kurum personeliyle etkileşim gibi birçok şekle bürünmektedir (Walker, 2002).

Walker'ın (2002) aktardığı bilgilere göre, Desousa ve Kuh (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğrencinin öğrenmesinin ve gelişmesinin öğrencinin hem sınıfa hem de sınıf dışı yüksek okul faaliyetlerine katılıma miktarıyla ilgili olduğunu destekleyen sonuçlara sahiptir. Boyer'e (1987) göre, kaliteli bir yüksek okul; geniş çapta sınıf eğitimini zenginleştirip genişleten ve öğrencileri bağımsız, özerk olmak için cesaretlendiren öğrenme kaynaklarına sahip olmalıdır. Yöneticiler ve fakülte üyeleri, Astin'in öğrenci katılımı kuramını uygularken, kurumsal politika ve uygulamaların öğrencilerin zamanlarını nasıl harcadıklarını ve akademik çalışmalara ne kadar çaba gösterdiklerini etkileyebileceklerinin farkına varmalıdırlar. Akademik olmayan bir çok konudaki (kurallar, eğlence ve yaşam olanaklarının tasarımı, müfredat dışı aktivitelerin sayısı ve tarzı ve katılımı ile ilgili düzenlemeler; kültürel etkinliklerin sıklığı, tarzı, fiyatı, kampus içi ve dışı yemek imkanlarının çekiciliği) yönetici kararları öğrencilerin zamanlarını ve enerjilerini nasıl harcadıklarını önemli bir şekilde etkiler (Walker, 2002).

Katılım kuramını kullanan iki çalışma örneği; Abrahamowicz'in (1988) öğrenci organizasyonları üyeliği ve doyum arasındaki ilişki üzerine çalışması ve Holland ve Huba'nın (1991) yerleşke hizmet programına katılım açısından aynı ilişki üzerine çalışmasıdır. Her iki çalışma da katılım ve öğrenci doyumları arasındaki önemli ilişkiyi göstermiştir (Trudeau, 1999).

Okul yönetimi, öğrenci kurulları, okulla ilgili kararlarda rol oynama, dersle ilgili veya ders dışı etkinliklere katılım öğrencinin okulu benimsemesinde dolayısıyla Maslow'un kuramında yer alan ait olma ihtiyacı, saygı ve kendini gerçekleştirme gibi gereksinimlerin karşılanmasında rol

oynayabilir. Bu yüzden katılım, öğrenci doyumunda anahtar kavramlardan birini oluşturmaktadır. Etkinliklere katılmayan öğrenci o etkinliğin sağlayacağı olası yararlarından da faydalanamayabilir ve bu da okula ilişkin algılamalarını etkileyebilir.

Astin'in Girdi-Çevre-Çıktı (Input-Environment-Output) Modeli

Öğrenci doyumunun ünlü yordayıcı modellerinden biri Astin tarafından geliştirilen Girdi-Çevre-Çıktı (Input-Environment-Output) modelidir. Bu modele göre, öğrenci doyumunu; öğrenci giriş özelliklerinden ve üniversite ortam faktörlerinden hareketle oluşan orta seviyeli okul sonucu olarak yer alır (Belyukova, 2002). Astin (1993), öğrencilerin sınav sonuçlarının, zihinsel açıdan özgüvenlerinin, sosyo-ekonomik statü ve cinsiyetin ve duygusal sağlık değişkenlerinin kolejle ilgili doyumun olumlu birer göstergeleri olduğunu ileri sürmüştür (Belyukova, 2002).

Astin'e (1993) göre, Bu modelin temel amacı çevrenin öğrenciler (çıktılar) üzerindeki etkilerini daha objektif (daha doğru) bir şekilde değerlendirebilmek için girdi (öğrencinin okula girişte taşıdığı özellikleri) farklılıklarını ayarlamaya yardımcı olmasıdır (Pattama, 2003).

Genel olarak, Astin'in IEO Modeli öğrenci doyumunu ile ilgili çeşitli araştırmalara kavramsal bir temel oluşturmuştur. Astin, hem girdilerin hem de çevrenin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini inceleyen dinamik bir model geliştirmiştir. Pattama (2003), girdi değişkenleri kontrol edilerek ve bu değişkenler eşitliğe (regresyon eşitliğine) sokularak çevresel değişkenlerin çıktı üzerindeki etkisinin belirlenebileceğini ifade etmiştir.

Astin'in IEO Modeli girdiler, çevre ve çıktılar olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır:

Girdi; öğrencilerin okula ilk girişlerindeki özelliklerine işaret etmektedir. Giriş koşulları olarak girdi değişkenleri bağımsız değişkenlerdir. Astin "girdiler kontrol değişkenleri olarak adlandırılabilir" demiştir (Pattama, 2003).

Girdi değişkenlerinin çıktı değişkenleri üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olabilir. Girdi değişkenleri öğrencilerin sabit değişmez özellikleri ve zaman içinde değişebilen özellikleri olmak üzere iki kategoride ele alınabilir (Astin, 1993 Akt. Pattama, 2003) Cinsiyet, ırk, aile büyüklüğü, gelir, eğitim ve öğrenci ailelerinin meslekleri gibi sabit öğrenci özellikleri zaman içinde

değişiklik göstermez. Bilişsel işleyiş, amaçlar ve beklentiler, öz-değer, değer ve tutumlar davranış kalıpları ve eğitimsel geçmiş gibi özellikler zaman içinde değişiklik gösterebilir.

Çevre; okul süresince öğrenciye etki eden her şeye işaret etmektedir. Astin, çevrenin sadece programlara personele, öğretim tarzına işaret etmediğini ayrıca programın uygulandığı sosyal ve kurumsal iklime işaret etmekte olduğunu belirtmiştir (Pattama, 2003). Çeşitli İnsanlar ve diğer özelliklerin öğrencide oluşturduğu ortamsal etki Astin'in modelinin anahtar kavramı olarak görülmektedir (Cirone, 2003). Öğrenci doyumunu için okulun yapabileceklerinin öğrencilik rolünü üstlenmesi ile başladığını göz önünde bulundurursak öğrenci doyumunda "ortam"ın önemini görmüş oluruz. Öğrencinin beklenti ve amaçları da çevrenin etkisiyle değişim gösterebilecektir. Buna göre çevresel etkenleri düzenlemek öğrenci doyumunu sağlamada okulun yapabilecekleri arasındadır.

Öğrenci üzerinde çeşitli insanların ve diğer etmenlerin meydana getirdiği ortamsal etki, modelin anahtar kavramıdır. Dönüşüm ortamdaki kişiler tarafından sağlanır. Doyum kavramının çok yönlü bir yapısı vardır. Çevrenin dinamik yapısı, insanoğlunun karmaşıklığı ve bunlara karşılık gelen ihtiyaçlardan dolayı dönüşüm bir süreç halindedir ve çıktıları da kendine özgü olacaktır (Cirone, 2003).

Çevre iki kısımda incelenebilir: 1. Okuldaki bütün öğrencileri etkileyen okulun genel özellikleri (büyüklüğü gibi) 2.Okuldaki belirli deneyimler (bir öğrencinin belirli bir yurttan kalması, bir gruba ait olması gibi) Çevresel değişkenler bağımsız değişkenler olarak görülmektedir (Pattama, 2003).

Öğrenci çıktıları "kurumun, eğitim programlarıyla öğrencinin gelişimini etkilemeye çalışmasına" işaret etmektedir. Öğrenci çıktısı bağımlı değişken olarak ele alınabilir (Pattama, 2003). Çıktılar bilişsel ve duygusal olmak üzere iki geniş kategoriye ayrılabilir. Astin (1993), bilişsel çıktıların bilgiyle ve akıl yürütme ve mantık gibi zihinsel süreçlerle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu bilişsel çıktılar alan bilgisini, akademik yeterliliği, akademik başarıyı ve kazanılan dereceyi içermektedir. Duygusal çıktılar ise öğrencilerin duyguları, tutumları, değerleri, inançları, beklentileri, sosyal ve kişiler arası ilişkileri ile bağlantılıdır. Liderlik, kişilerarası ilişkiler ve okulla ilgili doyum duygusal çıktılara örnek olmaktadır (Pattama, 2003).

Astin çalışmasında (1993), 131 girdi ölçütü, 192 ortamsal ölçüt ve 82 çıktı ölçütü kullanmıştır. 82 çıktı ölçütü; psikolojik ve davranışsal çıktıların yanı sıra hem bilişsel hem de duygusal alanlara ayrılmıştır (Cirone, 2003).

Astin (1993), çıktılar içinde en önemli duygusal alanın öğrenci doyumunu olduğunu belirtmiştir. Astin'in 1967'den beri yürüttüğü kurumsal araştırma programı sonuçları öğrenci doyumunu ile ilgili üç boyutlu bir sonuç ortaya çıkarmıştır. Birincisi, doyumun duygusal boyutudur ve öğrencilerin duyguları, tutumları, değerleri, inançları benlik kavramları, beklentileri ve sosyal ilişkileri ile ilişkilidir (Astin, 1993 Akt. Pattama, 2003). İkinci olarak öğrencilerin içsel özelliklerini yansıtan psikolojik veriler üzerinden doyumunu tanımlaması, üçüncü olarak da, okulda kısa dönemli davranışsal geribildirimlerle tanımlanan öğrencinin gelişimi üzerinde etkili olan zaman boyutudur. Astin ve arkadaşlarının boylamsal çalışması, öğrenci doyumunun okuldaki deneyimlerin çeşitli boyutları ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğrenci doyumunu ile ilgili 27 soruyu beş faktörde toplamışlardır. Bunlar; Okulla ilişkiler, Program ve öğretim, Öğrenci yaşamı, Bireysel destek hizmetleri ve bilgisayar, spor gibi sosyal hizmetlerdir (Pattama, 2003).

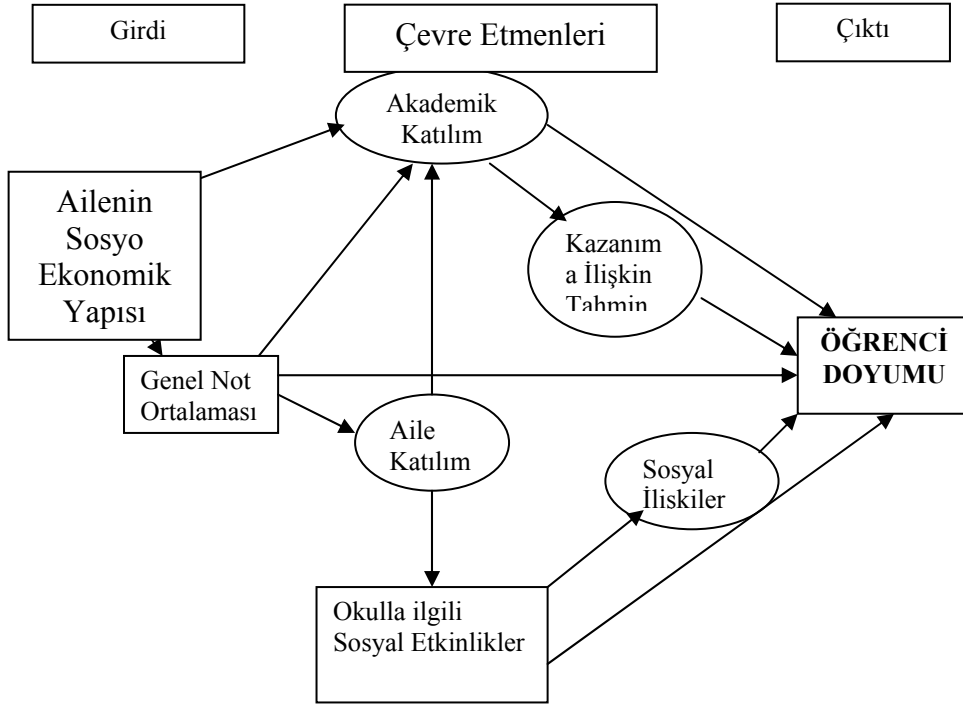
Astin'in araştırmasında (1993) öğrencinin bölümüyle ilgili dersler ve ders dışı etkinliklere katılmayla ilgili maddeler öğrenci doyumunu ile yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur (Akt. Pattama, 2003).

Romanski (1997) IEO Modelini okul (fakülte) öğrenci etkileşiminin akademik performans, doyum ve amaçlar üzerindeki etkisini incelemek için kavramsal çerçeve olarak kullanmıştır. Çalışmanın sonuçları okulun; amaçlar, doyum ve okulda kalma ve akademik performans üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Akt. Pattama, 2003).

House (1999), Astin'in IEO Modeli'ni öğrenci doyumunu ve tamamlanan dereceden oluşan iki çıktı değişkenini değerlendirmek için kullanmıştır. Araştırmacı öğrenci özellikleri gibi girdi değişkenlerini ve çalışma saati, grup projesinde yer alma gibi çevre değişkenlerini ele almıştır. Sonuçlar girdi ve çevre değişkenlerinin öğrenci doyumunu ve tamamlanan derece ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar Astin'in IEO Modelinin kullanışlı olduğunu göstermiştir.

Astin'in IEO modelinin öğrenci çıktıları için çalışmak için iyi bir model olduğu söylenebilir. Ancak, modeli tam olarak uygulamak için girdi, çevre,

çıktı, değişkenlerinin birbirleri ile olan doğrudan ve dolaylı ilişkilerinin anlaşılması gerekir. Girdi→Çevre dolaylı etkisini ölçmek için Path Analizi Modeli (yapısal eşitlik modeli) kullanılabilir. Böylece bu çalışmada IEO modelini tam olarak kullanabilmek için öğrenci doyumuna ile ilgili model üç tür değişken içermektedir : Girdi değişkenleri, çevre değişkenleri ve çıktı değişkenleri (Pattama, 2003).



Şekil 2. Öğrenci Doyumu ile ilgili model (IEO Modeli) Şeması (Kaynak: Pattama, 2003)

Cirone (2003) kendi çalışmasında Astin'in "Girdi" faktörleri olarak; okula ilişkin ön değerlendirme, önceden alınan dersler, katılım nedenleri, anne-baba mesleği, anne-baba geliri, ırk, yaş ve cinsiyeti ele alırken; "Çevre" değişkenleri olarak kurum özellikleri, akran özellikleri, fakülte özellikleri, burs, ana dal ders seçimleri ve katılım gibi özellikleri çalışmasında kullanmıştır. "Çıktı"lar ise; öğrencinin benlik algısı, tutumları değerleri, inançları, akademik ve bilişsel gelişimi, kariyer gelişimi ve yüksek okul doyumunu olarak değerlendirilmiştir (Cirone, 2003)

IEO modeli, öğrencinin ortamsal faktörler aracılığıyla okula girişteki yapısından çeşitli çıktılara ulaşıldığını varsayar. Öğrenci doyumuna da en önemli çıktılardan birini oluşturmaktadır. Astin, "öğrenci doyumunu bir başka

eğitimsel çıktıya bağlı olarak değerlendirilmek güçtür” diyerek diğer çıktılardan daha yoğun ele almıştır (Kao, 2003).

Bean ve Bradley’in Öğrenci Doyumu Modeli

Bu yazarlar öğrenci doyumunu bir kişinin öğrenci rolünü canlandırmasından kaynaklanan hoş duygusal durum olarak tanımlamışlardır. Öğrencinin kümülatif not ortalaması ile ölçülen öğrenci performansına benzer olarak öğrenci doyumunun iş doyumuyla benzer olduğunu ileri sürmüşlerdir (Bean ve Bradley, 1986; Akt., Trudeau, 1999).

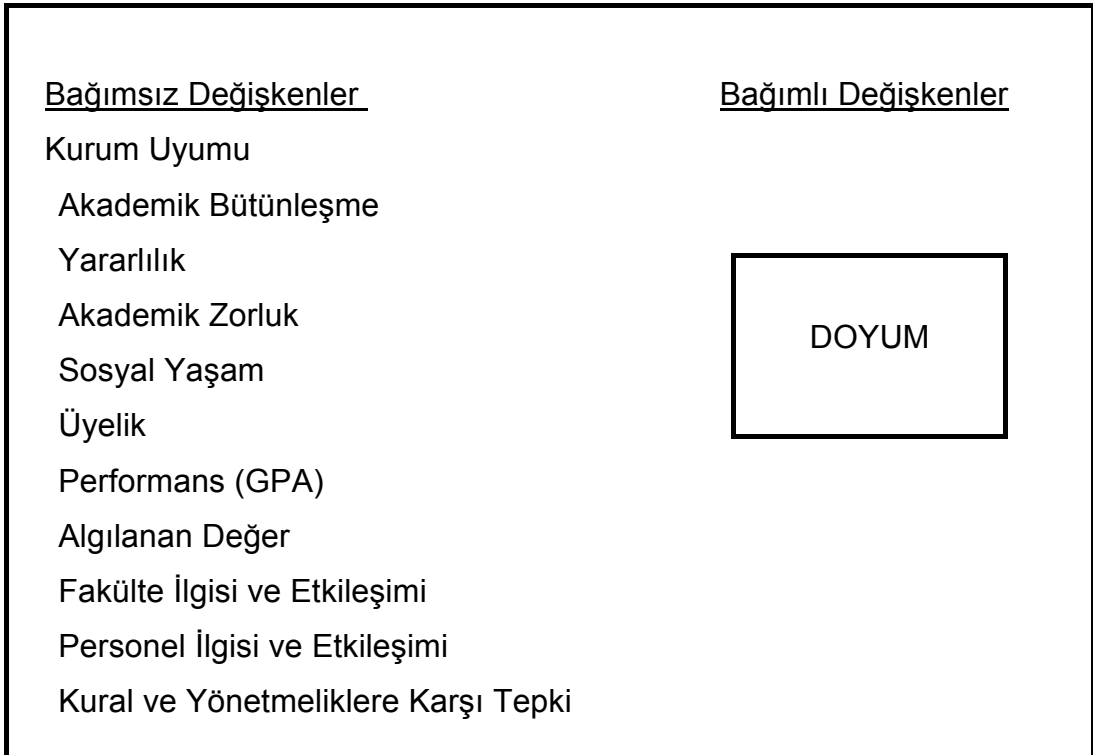
Bean ve Bradley (1986) doyumun ve performansın ne gibi etkileri olduğunu belirlemek için sekiz sistem dışı değişken tanımlamıştır:

1. Kurumsal Uyum: Öğrencinin kuruma ait olma duygusu
2. Akademik Bütünleşme: Öğrenci olarak; ilgili, güdülenmiş ve güvenli olma ve kişinin “okul gibi düşündüğünü” algılaması
3. Yararlılık: Kişinin eğitiminin iş bulma ve kişisel gelişim için yararlılığı
4. Akademik Zorluk: Öğrencinin akademik programı zor ve boy ölçülebilir olarak algılaması
5. Sosyal Yaşam: Öğrencinin sahip olduğu yakın arkadaş sayısı ve sosyal yaşamında sahip olduğu kontrol ve güven duygusu
6. Üyelik: Öğrencinin yerleşke organizasyonlarında sahip olduğu üye sayısı
7. Sınıf Düzeyi: Öğrencinin birinci, ikinci sınıf öğrencisi veya ilköğretim öğrencisi olarak sınıflandırılmasına dayanır.
8. Yüksek Okul Performansı: Yüksek okul derecesi ve standart test sonuçları (akademik başarı)

Bean ve Bradley, not ortalaması ile birlikte ilk yedi maddenin doyumunu etkilerken, akademik bütünleşme, akademik zorluk, sosyal yaşam, üyelik ve yüksek okul performansı gibi değişkenlerin doyumla birlikte not ortalamasını etkilediğini varsayarlar. John Bean 1997’deki çalışmasına fakülte ilgisi ve etkileşimi, personel ilgisi ve etkileşimi, kural ve yönetmeliklere karşı tepki,

ebeveyn etkisi, kariyer planları, maliye ve mali yardım gibi birkaç değişken daha eklemiştir (Trudeau, 1999). Fakülte ilgisi ve etkileşimi, öğrencilerin fakülte ile etkileşim ve fakültenin onlarla ilgilendiği duygusuna sahip olma derecesi olarak tanımlanır. Personel ilgisi ve etkileşimi, öğrencilerin personelle etkileşim ve personelin onlarla ilgilendiğini hissetme derecesi olarak tanımlanır. Kural ve yönetmeliklere karşı tepki, öğrencilerin kurum kurallarını ve yönetmeliklerini algılayışı ve bunların yüksek okul deneyimlerini nasıl etkilediği olarak tanımlanır (Trudeau, 1999)

Adı geçen faktörleri Trudeau (1999) bağımsız değişken olarak nitelemiş, her bağımsız değişkenin öğrenci doyumu üzerinde olumlu doğrusal bir etkisi olacağını varsaymıştır. Bu ilişkiler öğrenci doyumu ve ilgili alanlar hakkındaki mevcut literatürü destekler konumdadır. Trudeau, Bean ve Bradley'in modelinde yer alan ilişkileri aşağıdaki şekilde göstermiştir:



Şekil 3. Bean ve Bradley'in öğrenci doyumu modelinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki beklenen ilişki (Trudeau, 1999)

Pace'nin Çabanın Niteliği Kuramı

Charle Robert Pace, öğrenci doyumunu değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapmıştır. Pace (1984) eğitimi ve eğitim getirilerini hem süreç hem de sonuç (ürün) olarak görmüştür. Eğitime kazanılan bilgi ve becerilerin düzeyini ölçerek bir sonuca ulaşmak açısından bakılabilir. Ancak Pace, eğitime süreç olarak bakmanın da aynı derecede önemli olduğuna dikkat çekmiştir (Pattama, 2003).

Eğitim sürecini genellikle sonuca (ürüne) ne kattığı açısından değerlendiririz. Böylece eğitim programlarını nasıl değerlendireceğimizi düşünürken, eğitim deneyimlerinin ve sürecinin de dikkate alınması gerekmektedir. Sonucun niteliğini ölçmenin yanında sürecin niteliğini ölçebilecek yöntemlere ihtiyacımız vardır.

Nitelik açısından Pace, eğitim sürecinde öğrencinin gösterdiği çabanın niteliğine önem vermiştir. Öğrencilerin okulda yaptıkları şeyleri sevmezlerse okulda zamanlarını boşa harcayacaklarını ve büyük olasılıkla akademik amaçlarına ulaşamayacaklarını ileri sürmüştür. Pace ayrıca üniversite öğrencilerinin %95'inin "öğrenciler okulda sunulan hizmetlerden yararlanmak istiyorlarsa girişimde bulunmak zorundadırlar" ifadesine katıldıklarını belirtmektedir. Öğrenciler öğrenme etkinliklerine daha fazla çaba harcarsa okul deneyimlerinde daha fazla yarar sağlarlar (Kuh, Pace ve Vesper, 1997). Çabanın niteliği kavramının önemiyle ilgili olarak Pace (1984), öğrencilerin kim olduklarının nereden geldiklerinin değil orada ne yaptıklarının önemli olduğunu belirtmiştir (Patama, 2003).

Pace ve arkadaşları UCLA üniversite öğrencileri ilgili bilgi toplamak için Kolej Öğrenci Deneyimleri Ölçeği'ni uygulamışlardır. Çalışmanın sonuçları okuldan doyum sağlama düzeyi yüksek öğrencilerin okulda çok çaba harcayan öğrenciler olduklarını göstermiştir (1984).

Doyumla ilgili bu çalışmada öğrencilerin çabalarının niteliği doyum düzeyleriyle karşılaştırılmıştır. Sonuçlar doyum düzeyi çok yüksek olan gruptakilerin çabanın niteliği ölçeğinden de yüksek puanlar aldıklarını göstermiştir. Diğer yandan doyumun akademik ve sosyal konulara harcanan çabayla ilişkili olduğu bulunmuştur (Pattama, 2003).

Michalos'un Çoklu Tutarsızlık Kuramı

Çoklu Tutarsızlık Kuramı öğrencilerin mevcut konumlarını algılayışları ve beklentileri ile kurumun öğrenci ihtiyaçlarını karşılama yeteneği arasındaki boşluklar arasında köprü kurması veya onları en aza indirmesi ile geliştirilen öğrenci doyumuna işaret etmektedir (Trudeau, 1999).

Çoklu Tutarsızlık Kuramı'nın (Michalos, 1985) temel varsayımı öğrenciler ve geleceğe yönelik arzuları veya mevcut eğitimsel uygulamaları tarafından yaşanan mevcut gerçekler arasında var olan altı tutarsızlık alanında veya türünde var olan boşluklardır (Akt. Trudeau, 1999). Trudeau'nun (1999) aktardığına göre, bu altı tutarsızlık aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

Amaca Ulaşma: Kişinin sahip olduğu ile ne istediği arasındaki algılanan boşluk.

İdeal-Gerçek: Kişinin sahip olduğu ile kişinin ideali arasındaki algılanan boşluk.

Beklenti-Gerçek: Şu anki durumun ne olduğu ile kişinin durumun nasıl olacağını beklemesi arasındaki algılanan boşluk.

Önce-En İyi Kıyaslaması: Kişinin sahip olduğu ile şimdiye kadar sahip olduğu en iyi şey arasındaki algılanan boşluk.

Sosyal Kıyaslama: Kişinin sahip olduğu ile birtakım ilgili referans grubunun sahip olduğu arasındaki algılanan boşluk.

Birey-Çevre Uyumu: Bireysel ve çevresel vasıflar arasındaki uyumluluk derecesi.

Öğrenci doyumunu bakımından Çoklu Tutarlılık Kuramı bu boşluklar arasında köprü kurma veya bunları en aza indirme çabalarının daha üst seviyede öğrenci doyumuna yol açacağını belirtir (Trudeau, 1999).

Tinto'nun Boylamsal Modeli

Tinto'nun (1993) Boylamsal Modeli öğrenci doyumunu anlamamızı sağlayan diğer önemli bir modeldir. Tinto'nun modelinde iki tür bağlanma vardır: a. Öğrencilerin kişisel eğitim amaçlarına bağlanmasına işaret eden amaç bağlanması ve b. Öğrencilerin çalışma istekliliğine işaret eden kurumsal bağlanma. Başarılı olmak için veya akademik yaşama katılmak için öğrenciler kendilerini eğitimle ilgili amaçlarına adanmışlardır. Pascarella ve

Terenzini (1991 Akt. Pattama, 2003) bu noktayı aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

“Tinto öğrencilerin üniversiteye çeşitli kişilik özellikleri ve becerilerle (okulla ilgili amaçlar ve niyetler) gelmektedir. Bu niyetler ve amaçlar okuldaki etkileşimlerle sürekli değişir ve yeniden düzenlenir. Okuldaki doyum verici ve ödüllendirici yaşantılar okul sistemine entegrasyonu artırmaktadır.”

Tinto'nun modeli ayrıca bütünleşme sürecine önem vermektedir. Hem akademik hem de sosyal bütünleşme süreci öğrencilerin çevreyle etkileşimde olmasını gerektirmektedir. Öğrenciler akademik ve sosyal olarak ne kadar çok katılırlarsa kendi öğrenmelerine de o derece çok katılmış olacak ve öğrenmeye daha çok zaman ve enerji harcayacaklardır (Pattama, 2003).

Rector'un (2002) Tinto'dan (1993) aktardığına göre, öğrencinin akademik ve sosyal deneyimleri öğrencinin kurum hayatıyla bütünleşmesine hizmet eder. Bütünleşme kurumun ve öğrencilerin gerekleri, ilgileri ve öncelikleri ile olan uyuma göndermede bulunur. (Tinto,1993) Bütünleşme kurumun fakülte, kadro ve diğer öğrencilerinde dahil olduğu diğer üyeleriyle kurulan yeterli etkinlikler sayesinde elde edilir. (Tinto, 1993) Deneyimlerinin bütünleşmesi ne kadar çok sağlanırsa öğrencini ilgileri ve yeteneği için uygun çıkış noktaları bulma olasılığı o derece çok olacak ve kurumla bir yakından ilgi hissi uyandıracaktır. (Sedlacek,1987; Stikes, 1984) Deneyimlerin bütünleşmesi ne kadar az olursa öğrencinin izolasyon ve ait olmama duygusu da o derece artar. (Allen, 1987; Love, 1993; Tinto, 1993 Akt. Rector, 2002) Bu nedenle akademik ve sosyal deneyimleri kurumun zihinsel ve sosyal bütünleşmesine hizmet eden öğrenciler bu deneyimlerini ve diğer tüm yüksek okul deneyimlerini memnuniyetle açıklamaktadırlar. (Bailey, ve ark., 1998; Danielson, 1998; Tinto, 1993; Akt. Rector, 2002)

Benjamin ve Hollings'in Öğrenci Yaşam Kalitesi Kuramı

Benjamin ve Hollings'in Öğrenci Yaşam Kalitesi Kuramı (1995) Benjamin'in Ekolojik Modeli'ne (1994) dayanır. Bu yaklaşım, doyumunu on beş etmenin etkileşimine dayandırmaktadır. aracılığıyla açıklamaya çalışır. Öğrenci doyumunu, yerleşke doyumunu ve yaşam alanlarının içinde bulunduğu, çoklu bireysel ve kurumsal etmenlerin etkileşimiyle açıklar. Bu faktörler aşağıdaki gibi üç grupta düzenlenmiştir (Trudeau, 1999):

1. Üç Koşullanma Etmeni: (kurum özellikleri, ailenin geçmişi ve öğrenci nesil konumu)
2. Beş Bağımsız Etmen: (akademik tanımlayıcılar, sosyal ilişkiler, öğrencinin beklentileri, bilişsel tutarsızlıklar ve yaşama dair olaylar)
3. Yedi Aracı Etmen: (yaşam düzeni, öğrenci anlam yapıları, aile etkileşim modelleri, şahsi tanımlayıcılar, destek seviyesi, sağlık durumu ve istihdam durumu)

Bu model doyumunu yerleşke doyumunu ve yaşam doyumunu bakımından tanımlamaktadır (Benjamin ve Hollings, 1995). Bu çift-odaklı model, öğrencilerin bazı alanlardan memnun olurken, aynı zamanda diğerlerinden doyum duymayabileceklerini hesaba katmaktadır. Trudeau (1999) bu yaklaşımın öğrenci doyumunu yüksek öğrenimin bir sonucu olarak incelemek için kuramsal bir bakış açısı geliştirmek üzere ilk gerçek teşebbüsü temsil ettiğini ileri sürmüştür.

Wiers, Stensaker, ve Groggaard'ın Öğrenci Doyumu Modeli

Norveçli akademisyenler Jannecke Wiers-Jensen, Bjorn Stensaker ve Jens Groggaard, üç yıl süren ve 10.000 öğrenciyi kapsayan bir araştırma yapmışlardır. Avrupa'da henüz yeni olarak gördükleri öğrenci doyum kavramı üzerine yaptıkları bu çalışmayı keşfe yönelik (explorative) olarak nitelmişlerdir.

Wiers, Stensaker, ve Groggaard'a (2002) göre, bir çok yükseköğretim kurumunun uyguladıkları değerlendirme sistemi öğretim konusunda bilgi vermesine rağmen sınırlı bir yöntemdir. Bu yöntemde, öğrenmenin bilişsel becerilere, güdülenmeye, kişisel çabaya, grup özelliklerine, fiziksel koşullara (kütüphane, bilgisayar, spor hizmetleri vb.) bağlı olduğu koşulu göz ardı edilmektedir.

Yazarlar öğrenci doyumunun okul tarafından sağlanan hizmetlerin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi olarak görülebileceğini belirtmişler ve öğrenci doyumunun şu alt kategorilerde incelenebileceği sonucuna ulaşmışlardır:

1. Öğretimin niteliği

2. Akademik personel tarafından sağlanan danışmanlığın ve geribildirim niteliği
3. Programın içeriği, uygunluğu
4. Organize edilmiş öğretmen etkinlikleri ile kendi kendine öğrenme arasındaki denge
5. Destek hizmetlerinin niteliği
6. Fiziksel mekanın niteliği
7. Boş zaman etkinliklerinin niteliği ve ulaşılabilirliği
8. Sosyal iklim

Yazarlar, öğrencilerin bu alanları ne kadar değerlendirebildiklerinin bir sorun olabileceğini belirtse de, yetkinlik ve doğruluktan bağımsız olarak öğrencilerin kurumla ilgili algıları göz ardı edilmemelidir. (Wiers, Stensaker, ve Groggaard, 2002).

Öğrencilerin öğretimin niteliği ile ilgili algıları akademik standartlarla ilişkilidir (Saroyan ve Amundsen, 2001 Akt. Wiers, Stensaker, ve Groggaard, 2002) Fakat çalışmalar öğrencilerin öğretimi değerlendirmesinin öğretme süreciyle ilişkili olmayan faktörlerden de etkilenebileceğini (örn. sınıfın büyüklüğü) göstermektedir (Greenwold ve Gillmore, 1997) Bu öğrenci doyumu ölçeklerine de uygulanabilir. Öğrenciler sosyal iklim ve fiziksel yapı gibi faktörleri iyi bir şekilde değerlendirebilirler (Akt. Wiers, Stensaker, ve Groggaard, 2002).

Witt ve Handal'ın Birey-Çevre Uyum Modeli

Birey-Çevre Uyum Modeli öğrenciler ve yüksek okul ortamıyla ilişkilendirilen dört etmen arasındaki ilişkilere dayanır (Trudeau, 1999). Bu etmenler:

1. Okul Ortamı
 2. Öğrenci Algılayışları
 3. Uygunluk veya Uyma
 4. Öğrenci Doyumu
- olarak belirtilmiştir.

Bulgular, çevresel etmenlerin, özellikle topluluk kavramının öğrenci doyumunu etkilediğini göstermiştir (Trudeau, 1999).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrenci doyumunu ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Shirk (2002), genel öğrenci doyumunu ile ırk, cinsiyet ve not arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında “Yıllık Öğrenci Değerlendirme Raporu”nu (Burgess, 2000) kullanarak Oklahoma’daki üç devlet üniversitesinde öğrenci doyumunu değerlendirmiştir. Sonuçlar, Oklahoma Üniversitesi’ndeki sonuçlar öğrencilerin %81’inin okullardan doyum sağladıklarını, Oklahoma Devlet Üniversitesi’ndeki öğrencilerin %85’inin üniversiteden doyum sağladığını ve East Central University’de de öğrencilerin doyum düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Diğer yandan aynı çalışmada, öğrenci doyumunu ile cinsiyet arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. Üniversite son sınıfta olan kız öğrencilerin erkeklere göre doyum düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. İkinci olarak, araştırmacılar öğrenci doyumunun alt boyutları ile ırk, cinsiyet ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuçlar Afrika kökenli öğrencilerin ve farklı ırklardan öğrencilerin diğer öğrencilerle yaşadıkları ilişkilerde doyumsuzluk yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca, not ortalamaları yüksek olan öğrenciler laboratuvar etkinlikleri ve araçları, öğretim ve akademik yardım; mesleki danışmanlık ve sağlık hizmetleri ile ilgili olarak not ortalaması düşük olan öğrencilere göre daha fazla doyumsuzluk belirtmişlerdir. Not ortalaması düşük olan öğrenciler de okulla olan ilişkileri ile ilgili olarak daha yüksek bir doyumsuzluk belirtmişlerdir. Shirk’in (2002) bu çalışmasında öğrenci doyumunu; ırk, cinsiyet ve not ortalaması (akademik başarı) ile ilişkili bulunmuştur.

Tayland’da meslek eğitim gören öğrencilerin doyum ve tutumlarına ilişkin yapılan bazı çalışmalarda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Pasurapan (1988), mesleki eğitim öğrencilerinin bölümleri ile doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında üç farklı bölüm öğrencilerinden, öğretmenler, öğretme etkinlikleri, akran grupları, öğrenci etkinlikleri, öğrenci servisleri, öğrenci kurulları ve fiziksel çevre gibi konularda doyum düzeylerini değerlendirdi. Sonuçlar farklı bölümlerden ve farklı

okullardan öğrencilerin yukarıda belirtilen alanlarda, doyum düzeylerinin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir (Pattama, 2003). Farklı bölümlerin doyum düzeylerinin araştırıldığı bir başka çalışmada, Jarurajaman (1999) mesleki eğitim öğrencilerinin okula karşı tutumları ve farklı programlardan öğrencilerin doyum düzeylerini karşılaştırmıştır. Diğer araştırmadan farklı olarak farklı program öğrencilerinin okula karşı tutumları arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Pattama, 2003).

Buranavitya (1994) 668 3. sınıf mesleki eğitim öğrencisinin okula ilişkin algılarını araştırmıştır. Bu çalışmada Astin'in modeli kullanılmıştır. Öğretmenler, öğretme ve öğrenme etkinlikleri, öğrenci etkinlikleri, öğrenci servisleri, kurallar ve disiplin, binalar ve arkadaşlarla ilişkiler açısından algılamalar değerlendirilmiştir. Sonuçlar farklı okullardan öğrencilerin bu alanlarla ilgili algılamalarının farklı olduğunu göstermiştir (okul etkisi). Bu çalışma ayrıca bölümün de doyum üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu çalışma da not ortalaması ile doyum arasında bir ilişki gösterilememiştir (Pattama, 2003).

Snawong (2001), öğrencilerin okulun imajı, öğretme ve öğrenme, arkadaşlarla ilişkiler, yönetim, bina ve tesisler gibi alanlarda görüşlerini karşılaştırmıştır. Genel olarak öğrenciler okul ortamını iyi olarak değerlendirmiştir. Farklı bölümlerden öğrencilerin görüşleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Pattama, 2003).

Phungsriphang (2000) öğrencilerin genel okul ortamı ve okulun imajı, öğrenme ve öğretme, sosyal ilişkiler, kurallar ve disiplin ve okul binası ile ilgili algılamalarını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 681 teknik eğitim öğrencisi (sertifika ve diploma programından) oluşturmuştur. Sonuçlar her iki eğitim düzeyinden öğrencilerin okul imajı, öğrenme ve öğretme, arkadaşlar arası ilişkiler, kurallar ve disiplin alanlarında yüksek doyum yaşadıklarını, sadece okul binası konusunda orta düzeyde doyum yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca bölümün de doyum üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Pattama, 2003).

Gyat (2000), East Tennessee Devlet Üniversitesinde, öğrenci doyumunu ele aldığı 106 kişiyle yapılan çalışmada, öğrencilerin çoğunun her açıdan kampustan ve kurumun öğretim programı ve hizmetinden memnun oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Trudeau (1999) araştırmasında, öğrenci yaşının veya sınıf gruplandırmasının doyum algılayışı üzerinde önemli bir etkisinin olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Rich ve arkadaşları (1988) seçilen uygun ders kitaplarının öğrenci doyumunu arttırdığını bulmuştur (Aldemir ve Gülcan, 2004)

McNeal ve Bishop, (1993) okul çevresinin suçlu ve suç işlememiş çocuklar tarafından karşılaştırmalı bir değerlendirmesini yaptıkları çalışmalarında; suç işlemiş ve suç işlememiş öğrenciler arasında, NAASP-CASE Öğrenci Doyum Anketi ile ölçülen öğrenci memnuniyeti algılarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrenci durumu ana etkisini yordayan Farksızlık Hipotezi 5 desteklenmiş ve hipotez .01 düzeyinde reddedilmiştir.

Danielson (1998) öğrenci doyum ve doyumsuzluklarını araştırdığı araştırmasında; öğrenci katılımcılara buldukları kuruma ilişkin deneyimlerini, memnuniyet ya da memnuniyetsizlik veren durum örneklerini açıkça betimlemelerini istemiştir. Öğrenci doyumları duygularına katkıda bulunan bazı örnekler etrafında toplanmıştır (Akt.; Rector, 2002).

- a. Öğrenciye fırsat veren öğretim programları
- b. Kurumda insanlar arasındaki irtibat
- c. Öğrenciler arasındaki faydalı ve uyumlu bağlantılar
- d. Kampus hayatı (kampus gururu)

Dillon ve Gunawardera (1990) 463 öğrencinin katıldığı araştırmada servislerde sunulan, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla iletişim kurmalarını sağlayacak yardımların doyumunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır (Ulyatt, 2003).

1995'te Metropolitan Eğitim Araştırma Konsorsiyumu (MERC), Richmond (Virginia) farklı programların öğretme stratejileri, öğretmen ve öğrenci memnuniyeti ve öğrencilerin okul performansı üzerindeki etkisini belirlemek için alternatif lise programlama ekipleri ile çalışma komisyonu kurdu. Bu bildiri, 4 şehir merkezi, 5 banliyö ve 4 kırsal bölge okulu öğrencilerine 1995 yılında uygulanan anketin analiz sonuçlarını sunmaktadır. Altı farklı programlama, iki geleneksel blok programların dört farklı varyasyonu irdelenmiştir. Bir dönem uzunluluğundaki blok programa dahil öğrenciler verilen kurs sayısına yönelik memnuniyet dereceleri, günlük kısa blok ve alternatif uzun blok programlara dahil öğrencilere oranla anlamlı

derecede daha fazladır. Dönemlik blok programlara dahil öğrenciler aynı zamanda kısa blok programlara dahil öğrencilere göre öğretmenlerinin daha çok grup yapılandırması kullandığını kaydetmişlerdir ve gözlemler göstermiştir ki yapılandırmanın kullanımı arttıkça sınıftaki harcanan zaman miktarında da artış olmuştur. Aynı zamanda dönemlik blok programa dahil öğrenciler öğretmenlerinin materyal kullanımına daha yatkın olduğunu belirtmişlerdir. Ev ödevi, öğretmen-öğrenci ilişkisi, müfredat ve öğrenci memnuniyetiyle ilgili programlama şeklinde önemli bir bulgu elde edilmemiştir. Yapılan analizler programlama ile ilgili olabilecek ve olmayabilecek farklılıkları belirlemiştir (Pisapia ve Westfall, 1997: Akt. Ulyatt, 2003).

Aitken, (1982) Öğrenci hatırlama becerileri, performans ve doyum ilişkilerini ele aldığı araştırmasında öğrenci doyumuna etki eden kurumsal yapı içindeki değişkenleri tanımladı. Araştırmasının bir bölümünde doyum, öğrenme ortamı, akademik performans, memnuniyet yoğunluğu, dersler, eğitim kalitesi, büyüklük, öğrencinin hissettiği yalnızlıkla ilişkilendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ders içeriği, eğitimin niteliği, benlik algısına ilişkin memnuniyet dereceleri önemli bir biçimde öğrenci doyum düzeyiyle benzerlik taşımaktadır (Aitken, 1982 Akt., Rector, 2002).

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

İlhan (1994), "üniversite öğrencilerinin günlük davranış alanları ve doyum düzeyleri"ni araştırdığı çalışmasında farklı bölümlerden 87 öğrencinin

davranış alanlarından elde ettikleri doyumunu değerlendirmiştir. Araştırma sonunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek doyum elde ettikleri, yaşa bağlı olarak bir farklılık görülmediği ve 0-6 yaş döneminin geçirildiği yere bağlı olarak bir farklılık görülmediği gözlenmiştir. Aynı araştırmada:

Aileleriyle yaşayan öğrencilerin doyum düzeyleri de daha yüksek çıkmıştır.

Gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin doyum düzeylerinde de yükselme saptanmıştır.

Orta sosyal düzeydeki öğrencilerin doyum düzeylerinin daha alt veya üst düzeydeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okuduğu bölüm hakkında ön bilgi sahibi olarak gelen öğrencilerin doyum düzeyleri daha yüksek olarak saptanmıştır. Buna paralel olarak hoşlandıklarını ifade eden öğrencilerin doyum düzeyleri de yüksek bulunmuştur.

Aldemir ve Gülcan (2004) tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi'nde 419 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonunda şu verilere ulaşılmıştır:

Öğrencilerin bu fakülte konusundaki doyumuyla ilgili sonuçlar genel olarak %60.3 memnun, %15.4 memnun değil, %24 açık bir fikri olmayan olarak çıkmıştır. Bu doyum düzeyi genç bir fakülte için oldukça yüksek bir orandır.

Doyum faktörüyle ilgili sonuçlar akademik faktörlerin, özellikle de fakülte konusundaki doyumunun öğrencilerin doyumlarını diğerlerine göre daha fazla açıkladığını açıkça göstermektedir.

İkinci grup faktörler, yani beklentiler arasında yalnızca bir değişken öğrenci doyumuyla ilişkili görülmektedir. Fakültenin öğrencileri iş dünyasına hazırlayıp hazırlayamadığı konusundaki beklentiler doyumla ilişkili olsa da, bu faktör anlamlı faktörlere dahil değildir çünkü anlamlılık testi 0.05 düzeyinin çok az üzerinde bulunmuştur (0.08). Öğrenci doyumuyla ilişkili görünen tek bir değişken "öğrencilerin gelecekte çocuklarını aynı fakülteye gönderme istekleri" dir. Bu soruya "evet" cevabı veren öğrencilerin genel olarak bu soruya "hayır" cevabı verenlere oranla daha yüksek doyuma sahip olduğu görülmüştür.

Türkiye'deki derin ekonomik kriz ve politik dalgalanmalardan dolayı, bu makalenin yazarları öğrencinin, mezun olduktan sonra fakültenin iş bulabilmesine katkılarıyla ilgili beklentilerinin öğrenci doyumuyla yüksek oranda ilişkili olmasını beklemektedir. Fakat bu araştırmanın sonuçları bu görüşü desteklememektedir. Bu olguyu açıklamak amacıyla öğrencilere aşamalı bir soru "Sizce yüksek öğretimin amacı nedir?" yöneltilmiştir. Öğrencilerin %43.6'sı üniversitenin amacının entelektüel becerilerin geliştirilmesi olduğunu belirtmiştir (Materyalist olmayan benzer değerler de İmamoğlu ve Aygen (1999), Başaran (1991)'de belirtilmiştir). Öğrencilerin sadece %11.5'i üniversite eğitiminin amacının iş bulmak olduğunu belirtmiştir.

28 demografik faktörden yalnızca 3 tanesinin öğrenci doyumuyla anlamlı derecede ilişkili olduğu görülmektedir. Bu üçünden ilk ikisi katılımcıların yaş ve cinsiyet gibi şu anda varolan karakteristiklerinden oluşmaktadır. Fakat fakülteye girmeden önce bilgi edinmiş olmak bireyin geçmişine ait bir karakteristiklerdir. Kız öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%88.1) ve erkek öğrencilerin %70'i fakülte konusunda memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, kız olmak fakülte hakkında doyum düzeyini arttıran bir etkidir. Fakat her iki cinsiyet de fakülteleri hakkında ilk yılda daha memnun görünmektedirler. Yeni ve özellikle eski öğrenciler arasında doyum açısından az miktarda bir düşüş kaydedilmiştir.

Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha az doyum belirtmelerinin sebebi beklenti-performans teorisi ile açıklanabilir. Üniversite eğitimi uzun soluklu bir süreçtir. Önceden birtakım beklentileri olan öğrenciler üniversiteye veya fakülteye girdiklerinde beklentileriyle eğitim kurumlarının performansını uzundan daha ziyade kısa bir periyotta karşılaştırmaya başlamaktadırlar. Beklentiler karşılanmıyorsa, örneğin performans düzeyi beklentilerin altındaysa, doyumsuzluk ortaya çıkar. Tersine, performans beklentilerle eşit ya da beklentilerin üzerindeyse bireyler doyum yaşamaktadırlar. Bu araştırmanın sonuçları bu görüşü desteklemektedir. Yeni öğrenciler (18-19 yaş grubu), eski öğrencilerden (22-23 yaş grubu) daha memnun görünmektedirler. Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi'nde yaşla birlikte artan mezuniyet ve sonrasında iş bulma stresiyle doyumsuzluk deneyimini yaşamaktadırlar. Bu özellikle erkek öğrenciler için geçerlidir. İlk yıldan sonra erkek ve kız öğrencilerin doyumları arasındaki farklılaşma başlamaktadır.

Kampus yaşamı gibi ders dışı etkinliklerle öğrenci doyumunu arasında bazı çalışmalar korelasyon bulduysalar da bu çalışmada bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrenci kulüpleri, medikal hizmetler, yurt hizmetleri, ulaşım, sportif ve kültürel aktivitelerin varlığı gibi beş alt faktör içinde yalnızca medikal hizmetler doyum ile 0.05'ten yüksek olan 0.08 anlamlılık düzeyinde ilişkili bulunmuştur.

Şenel (2003) tarafından 98 Açıköğretim Fakültesi öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada çevrimiçi bir destek olarak sunulan İktisada Giriş dersinin öğrenci memnuniyeti üzerine etkisi incelenmiş ve şu bulgulara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin erkek ya da kadın olmalarına göre uygulama hakkındaki görüşleri bakımından farklılık olup olmadığı t-testi ile sınanmış, bu iki grubun sorulara verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmanın ikinci amacı olan "çevrimiçi olarak hazırlanan ders, öğrencileri ne düzeyde memnun etmektedir?" sorusuna yönelik gerçekleştirilen araştırma sonuçları genel olarak öğrenci memnuniyetine ilişkin literatürü destekler niteliktedir. Literatür web temelli verilen derslere ilişkin öğrencilerin büyük oranda olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır (AEB, 2003).

Fredericksen ve arkadaşlarının (2000) yaptığı bir araştırmada teknik engellerle karşılaşan öğrencilerin bu engellerle karşılaşmayan öğrencilere göre daha az memnuniyet seviyesine sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışmada da öğrenci memnuniyetini ve öğrenmesini engelleyici unsurlarından birinin, bağlantı hızı ve erişim sorunları olduğu belirlenmiştir.

AMAÇ

Bu çalışmanın genel amacı, farklı türlerdeki lise öğrencilerinin okul doyumlarını saptamaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Ölçeğin tümünden alınan puanlara göre öğrencilerin doyum düzeyleri arasında devam ettikleri lise türleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

2. Öğrenci Doyumu Ölçeğinin alt faktörlerinde öğrencilerin devam ettikleri lise türlerine göre anlamlı fark var mıdır?
3. Ölçeğin tümünden alınan puanlara göre kız ve erkek öğrenciler arasında öğrenci doyumu açısından anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrenci Doyumu Ölçeğinin alt faktörlerinde cinsiyete göre anlamlı fark var mıdır?
5. Ölçeğin tümünden alınan puanlara göre öğrencilerin doyum düzeyleri arasında gelir düzeyleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğrenci Doyumu Ölçeğinin alt faktörlerinde öğrencilerin ifade ettikleri gelir düzeylerine göre anlamlı fark var mıdır?
7. Ölçeğin tümünden alınan puanlara göre öğrencilerin doyum düzeyleri arasında buldukları sınıf açısından anlamlı bir fark var mıdır?
8. Öğrenci Doyumu Ölçeğinin alt faktörlerinde buldukları sınıf düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?

ÖNEM

Franklin (1994), Eğitimin takdir ve iyileştirmesinin toplumsal çıkarlarda yeni bir aciliyet kazandığını ve bu alanda ek araştırmaların temininin kabul edildiğini belirtmektedir (McClain, 2000). Bu durum Türkiye için de geçerliliğini korumakta, gün geçtikçe eğitimin iyileştirilmesi için daha fazla çaba gösterilmektedir. İyileştirme çalışmaları için öğrenci doyumu önemli bir değişkendir ve çocuk ve ergenlerin kişisel refahının bir parçasını oluşturmaktadır (Huebner, 1994; Akt., McClain, 2000). Okulda aldıkları eğitim süresince hayatlarından memnun olan öğrencilerin, okul sonrası yaşamlarında sorunların üstesinden daha iyi geldikleri görülmüştür (Pascarella ve Terenzini, 1991; Akt., McClain, 2000). Olumsuz okul deneyimleri ve doyumsuzluk, zayıf okul verimi, okuldan ayrılma, toplumsal yabancılaşma, davranış problemleri ve okulla olan bağın kopması gibi sonuçlarla ilişkilidir (Fine, 1986; Akt., McClain, 2000). Bu tür tehditlere açık halde olan öğrencileri için öğrenci doyumu ve diğer iyileştirici değişkenlere dikkat edilmesi önemli olabilir.

Literatürün incelenmesi genel nüfusta öğrenciler için okul doyumu alanında pek az araştırma olduğunu açığa çıkarmıştır. Öğrenci doyumu ve orta öğretim sonrası düzeyindeki akılda tutma yeteneği değerlendirmeleri hakkındaki literatür artmaya başlamıştır, ancak ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde okul doyum araştırmaları yok denilecek kadar azdır (McClain, 2000).

Harvey (2001), Lee ve Arkadaşları (2000), Benjamin ve Hollings (1997, 1995) öğrenci doyumunun henüz tam anlamıyla araştırılmamış önemli bir alan olduğunu belirtmişlerdir. (Aldemir ve Gülcan, 2004) Yurt dışında yapılan çalışmaları işaret eden bu savı göz önüne aldığımızda yapılacak olan çalışmanın uluslar arası anlamda bir veri oluşturacağı ve öğrenci doyumu ile ilgili araştırmalara katkıda bulunacağı açıktır. Bunun yanı sıra yurtdışında yetersiz olduğu belirtilen öğrenci doyumu ile ilgili araştırmaların Türkiye’de çok daha az olduğu görülmektedir.

Diğer yandan doyum ya da doyumsuzluk öğrencinin yalnızca performansını değil (Pike, 1991; Bean ve Badley, 1986) aynı zamanda sürekli artan rekabet ortamı içerisinde üniversitelerin yarışmacı avantajlarını da etkilemektedir (Lee Ark., 2000). Daha önemlisi, bu öğrencilerin hem fiziksel hem de ruhsal sağlığını etkilemektedir. Doyumsuzluk strese neden olmakta ve o da psikolojik ve psikosomatik rahatsızlıkları tetiklemektedir (Ongider ve Yüksel, 2002; Akt., Aldemir ve Gülcan, 2004). Bu bulgular öğrenci doyumunun temel amacı insan olan eğitimde ne kadar önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Abdullatif (1992), özsaygı, depresyon, yüklenme biçimi, cinsiyet ve notun doyumla ilişkili olup olmadığını ve ne derece olduğunu araştırmıştır. Bulgular özsaygı ve not ortalamasının doğrudan ve olumlu şekilde doyum ile ilişkili olduğunu, diğer yandan depresyonun doyumla doğrudan ve olumsuz yönden ilişkili olduğunu göstermektedir (McClain, 2000). Grove (2001), doyum sağlanmazsa stres oluşacağını ve bu stresin de depresyon dahil bir çok olumsuz duyguyu tetikleyebileceğini ifade etmektedir.

Öğrenci doyumu değerlendirmeleri öğrenme konusunda kuruma daha detaylı bilgiler sağlayarak kurumun gerekli düzenlemeleri yapmasına yardımcı olabilmekte, kurumların zayıf ve güçlü yönlerini belirlemek ve karşılaştırmak için fırsat vermektedir (Wiers, Stensaker ve Groggaard, 2002).

Okul bazında düşündüğümüzde, okullar nitelikli öğrencileri onların ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayarak çekebilirler. Bu nedenle, kurumlar öğrenciler için neyin önemli olduğunu belirlemeli ve bunları sağlamalıdır. Öğrenci doyumuna odaklanmak sadece okulların öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yapılanmalarına yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda öğrenci ihtiyaçlarını nasıl karşıladıkları ile ilgili sürekli bir değerlendirme yapmalarına da katkıda bulunur (Elliot ve Shin, 2002). Doyumla ilgili değerlendirmeler kurumlara güçlü ve zayıf yönlerini gözleme fırsatı vermektedir (Shirk, 2002).

Trudeau (1999), Öğrenci doyumunun incelenmesinin en az üç gerekçesi olduğunu belirterek bunları; okulların karşı karşıya olduğu ekonomik koşullar ve öğrencileri elde tutma ihtiyacı, okul olmanın getirdiği sorumluluklar ve gelişen tüketici anlayışı ve son olarak da öğrenci doyumunun kendi içinde bir değişken olarak incelemeye değer olması olarak sıralamıştır. Astin (1977), öğrenci doyumunun diğer eğitimsel sonuçlara göre ikinci dereceye koyulmasını tartışmak zor olduğunu belirtmiştir (Akt., Trudeau, 1999).

Öğrenci doyumunu ile ilgili Türkiye’de Aldemir ve Gülcan (2002) ile Şenel (2003) tarafından üniversite düzeyinde iki çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma, ortaöğretim düzeyinde, öğrenci doyumunu konusunda ilk çalışma olma niteliğindedir ve bundan sonraki çalışmalara kaynaklık etmek açısından önemlidir.

Görüldüğü üzere öğrenci doyumunu gerek kurumsal yapıların iyileştirilmesi gerekse bireysel olarak kendini gerçekleştiren mutlu insanların yetiştirilmesinde etkin rol almaktadır. Bu çalışma Türkiye’de öğrenci doyumunu konusunda yapılmış olan çalışmalar içinde önemli bir referans olacaktır. Öğrencilerin doyum düzeylerinin sağlanmasında kuşkusuz ilk adım doyum düzeylerinin saptanması ve analiz edilmesidir. Bu çalışma ortaöğretim kurumlarında öğrenci doyumunun hangi düzeyde olduğu yönünde bilgi verirken aynı zamanda değişik okul türleri arasında doyum düzeylerini karşılaştırma olanağı sağlayacaktır. Ayrıca, bu çalışma öğrenci doyumunu konusundaki kuramsal bilgi birikimine katkıda bulunmak ve bireylerin gelişimindeki eğitim ortamlarının önemini ortaya koymak ve eğitim sorunlarının saptanması açısından da önem taşımaktadır.

TANIMLAR

Doyum, bir kişinin, beklentilerini karşılayan bir başarı (veya sonuç) yaşadığı anda hissedilen durumdur. Doyum, bu durumda beklenti ve algılanan başarının düzeyleri işlevindedir. Beklentiler aynı ya da benzer durumlardaki geçmiş yaşantılar, arkadaşlar ve diğer tanıdıklar veya bunların yerine geçen organizasyonlar temelinde şekillendirilir (Kotler ve Clarke, 1987; Akt., Hom, 2002).

Öğrenci doyumunu: bireyin geçmiş ve şimdiki tanımları, beklentileri, deneyimleri, algılanan hizmet ve sonuç değerlendirmesi sonucunda hissettiği durumdur (Hom, 2002).

Öğrenci doyumunu kavramını bu araştırmada okulla ilgili tutumları ve beklentileri içerdđinden okul doyumunu olarak da kullanılacaktır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi konularında açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, mevcut durumu sorgulayan betimsel bir araştırmadır ve Türkiye’ de öğrenci doyumunu ortaöğretimde incelemek amacıyla, ilişkisel tarama modeli biçiminde yapılmıştır. Araştırma verileri, farklı lise türlerindeki, farklı sınıf düzeyindeki bireylerden elde edilmiş ve kesitsel araştırma düzeni kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara’da öğrenim gören ortaöğretim (lise) öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubu, Ankara’da altı değişik ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 560 katılımcıdan oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, “tabakalı örnekleme yöntemi” ile seçilen her sınıf düzeyindeki lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma, Abidinpaşa Lisesi, Cebeci Kız Meslek Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi, Çağrıbey Anadolu Lisesi, Ulus Endüstri Meslek Lisesi ve Teknik Lise, Ankara Fen Lisesi ve Keçiören Labaratuar Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek toplam 600 katılımcıya uygulanmış ve en az bir maddeyi boş bırakan katılımcılar değerlendirme dışı bırakılarak, değerlendirmeler toplam 560 katılımcıya uygulanan anket üzerinden yapılmıştır.

Araştırmaya katılan bireylerin çeşitli özelliklerine göre dağılımları aşağıdaki tablo ve açıklamalarda sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Bireylerin Cinsiyete Göre Dağılımları

	Sayı	Yüzde (%)
Erkek	269	48,0
Kız	291	52,0
Toplam	560	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 560 öğrencinin % 48’i erkek (269 kişi), % 52’si (291 kişi) kızdır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Bireylerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Dağılımları

Okul Türü	Sayı	Yüzde (%)
Lise	92	16,4
Kız Meslek Lisesi	100	17,9
Anadolu Lisesi	96	17,1
Fen Lisesi	86	15,4
Endüstri Meslek Lisesi	89	15,9
Sağlık Meslek Lisesi	97	17,3
Toplam	560	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırma grubu 6 farklı türde ortaöğretim kurumunda öğrenim gören bireylerden seçilmiştir. Katılımcıların % 16,4’ü Lise, %17,9’u kız meslek lisesi, %17,1’i anadolu lisesi, %15,4’ü fen lisesi, %15,9’u endüstri meslek lisesi, %17,3’ü de sağlık meslek lisesi türü ortaöğretim kurumunda öğrenim görmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Bireylerin İfade Ettikleri Gelir Durumuna Göre Dağılımları

Gelir	Sayı	Yüzde (%)
Düşük	17	3,0
Orta Düzey Altında	46	8,2
Orta	374	66,8
Orta Düzey Üstü	116	20,7
Yüksek	7	1,3
Toplam	560	100,0

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %3’ü düşük, %8,2’si orta düzeyin altında, %66,8’i orta düzeyde, %20,7’si orta düzey üstünde, %1,3’ü ise yüksek gelir grubunda olduklarını ifade etmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Bireylerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Sınıf	Sayı	Yüzde (%)
1	212	37,9
2	198	35,4
3	150	26,8
Toplam	560	100,0

Tablo 4’de görüldüğü üzere katılımcıların % 37,9’u 1. sınıfta, % 35,4’ü 2. sınıfta, %26,8 ise 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında için Verilerin toplanması için Schmitt ve Loher (1993), tarafından geliştirilen “Student Satisfaction Survey” (Öğrenci Doyumu Ölçeği) adlı ölçekten yararlanılarak oluşturulan Öğrenci Doyumu Ölçeği (Ek1)

kullanılmıştır. İlk olarak Schmitt ve Loher (1993)'ün geliştirdiği ölçek sosyal bilimler alanında uzman iki kişi tarafında Türkçe'ye çevrilmiş, daha sonra çevrilen metin üzerinde eğitim bilimleri alanında yetişmiş 10 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, yararlanılan orijinal ölçekte 46 olan madde sayısı 49'a çıkarılmıştır.

Diğer yandan yararlanılan ölçekte "hiç memnun değilim"den "çok memnunum"a kadar 7 seçenekli bir derecelendirme kullanılmakta iken kullanılan seçenekte ortada olan ve her hangi bir tutum belirtmeyen "ne memnunum ne de memnun değilim" ifadesi kaldırılarak ölçek 6 dereceli olarak uygulanmıştır. Başar'ın (2006) bildirdiğine göre "kararsızım"ın bulunduğu bir sıralama, olumludan olumsuzla sıralama olmaz. Likert ölçeğinde yapılan, birikimli değerlendirme olduğundan, ortada yer alan durum kararsızlığı değil, birikimin orta yeri olan yarı yarıya birikimi anlatır. Beşli bir Likert ölçeği, birden beşe eşit aralığa bölünmüş ve derecelendirilmiştir. Bir derece bildirmeyen kararsızım sözü, bu ölçeğe konursa, ölçeğin eşit aralıklılığını da bozmaktadır. Kararsızım karar bildirmez, kararın ne diye soran araştırmacıya, kararım yok der. Kararı olmayana, karar derecesi bildiren puan verilemez.

Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra elde edilen ölçek tekrar 10 uzmanın görüşüne sunulmuş ve Ek2'de sunulmuş olan 38 maddeden oluşan "Öğrenci Doyumu Ölçeği" elde edilmiştir.

Öğrenci Doyumu Ölçeği'nin Faktör Analizi

49 maddelik asıl ölçek 308 katılımcıya uygulanarak faktör analizi yapılmıştır. Veriler SPSS 13.0 paket programında değerlendirilmiştir.

Öncelikle veriler üzerinde Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Örneklemenin faktör analizinin uygunluğu konusunda fikir veren bir test olan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Yapılan analizde KMO değeri .90 olarak bulunmuştur. Bu değer 1'e yaklaşması, bu ölçeğin KMO değerinin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir.

Temel Bileşenler Analizi sonunda ölçeğin 10 faktörlü bir yapıda olduğu ve açıklanan varyansın % 65,55 olduğu bulunmuştur. Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda, çok faktörlü bir yapıda, birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde binişik bir madde olarak tanımlanır ve

ölçekten çıkarılır. Binişik ve düşük faktör yüküne sahip 11 madde (m7, m13, m18, m20, m21, m28, m33, m34, m35, m38, m48) ölçekten çıkarılmış ve tekrar faktör analizi yapılmıştır.

Elde edilen 38 madde üzerinde yapılan temel bileşenler analizi sonunda ölçeğin 8 faktörlü bir yapıda olduğu ve açıklanan toplam varyansın 66,132 olduğu bulunmuştur. Analiz sonucunda öğrencilerin öğretmenlerle ilişkisini ilgilendirdiği düşünülen (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M9, M20) maddeler “Öğretmenler”; arkadaşlarla ilgili maddeleri içeren (M10, M11, M12, M14) “Arkadaşlar”; dersler, ödevler ve öğrenimin kalitesine ilişkin olan (M16, M17, M19,) maddeler “Dersler”; etkinliklere ilişkin olduğu düşünülen maddeler (M22, M23, M24, M25, M26) “Etkinlikler”; güvenlik, kurallar ve güzel davranışlara ilişkin (M27, M29, M30, M31, M32) “Disiplin”; okul içi gelişmelerden haberdar olma, öğrenci ve öğretmenlerle iletişim kurmayla ilgili maddeler (M44, M45, M46, M47, M49) “İletişim”; fiziksel yeterliklerle ilgili görülen maddeler (M39, M40, M41, M43) “Donanım”; yönetim ve karar verme fırsatları ile ilgili görülen maddeler (M8, M15, M36, M37) “Özerklik” olarak adlandırılmıştır. Anketin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının $\alpha = .93$ olduğu görülmüştür.

Verilerin Analiz Edilmesi

Veriler üzerinde gerekli analizler SPSS 13.0 programı ile yapılmıştır. Yapılan her analizden sonra elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular açıklanmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklerinin analizinde frekans ve yüzde dağılımı kullanılmıştır. Katılımcıların öğrenci doyumu ölçeğinden aldıkları puanların okul türü, gelir durumu ve sınıf düzeylerine göre bu değişkenler arasındaki farkların anlamlılığı tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonrasında ortalamalar arasındaki farkların kaynağına Scheffe Testi ile bakılmıştır. Süreksiz değişkenler (cinsiyet) üzerinde gerekli analizler için t testi kullanılmıştır.

Analizler ölçeğin tümünden alınan puanlar üzerinden ve alt faktörlerden alınan puanlar üzerinden yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde en az .05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde veri toplama aracından elde edilen bulgular ve yorumlar verilmiştir. Aşağıda, öğrencilerin doyum düzeylerinin devam ettikleri lise türüne, cinsiyetlerine, ifade ettikleri gelir durumlarına ve devam ettikleri sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

1. Okul Türüne Göre Öğrenci Doyumu Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Farklı türde okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin, Öğrenci Doyumu Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre Öğrenci Doyumu Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlar

Okul Türü	\bar{X}	S
Lise	146,44	3,73
Kız Meslek Lisesi	136,64	3,15
Anadolu Lisesi	140,69	2,97
Fen Lisesi	137,22	3,15
Endüstri Meslek ve Teknik Lise	141,98	3,50
Sağlık Meslek Lisesi	138,14	3,38

Lise türüne göre, öğrenci doyumunu ölçeğinden alınan puanların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul türüne göre Öğrenci Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanlara Uygulanan ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	6336.215	5	1267.243	1.228	.294
Gruplarıçi	571605.778	554	1031.779		
Toplam	577941.993	559			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, Öğrenci Doyumu Ölçeği ile elde edilen puan ortalamalarının, okul türüne göre farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(5-559) = 1,228, p>.05$]. Tredeau’ya (1999) göre kurum türü öğrenci doyumunu etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Yaptığı araştırmada da üniversite ve yüksekokul türleri arasında öğrencilerin doyum düzeylerinin farklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak söz konusu araştırma, üniversite düzeyindeki öğrencilerle yapılmıştır. Orta öğretim kurumlarında öğrenciler içinde buldukları gelişim döneminin etkisiyle farklı tepkilerde bulunmuş olabilir. Astin’in (1993) IEO modeline göre “girdi”, öğrencilerin okula ilk girişlerindeki özelliklerine işaret etmektedir. Diğer yandan öğrenciler, okula girişte, yerleştirildikleri okula göre bir beklenti içine girmeleri, örneğin fen lisesi öğrencileri okula girişte daha üst düzey beklenti içinde olmaları, buna karşın lise öğrencilerinin beklentilerinin daha düşük olması nedeniyle doyum düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemiş olabilir.

2. Okul Türüne Göre Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde katılımcıların öğrenci doyum düzeylerinin gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler ele alınarak yorumlanmıştır. Farklı türde okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin, Öğrenci Doyumu Ölçeği’nin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre Öğrenci Doyumu Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlar

	Lise (1)		Kız ML (2)		AL (3)		FL (4)		EML/TL (5)		SML (6)		TOPLAM	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Öğretmenler	35,57	,783	34,04	,772	31,39	,986	29,93	,949	35,57	,724	35,91	,736	33,77	,350
Arkadaşlar	15,21	,531	15,82	,494	17,55	,406	18,53	,433	14,32	,489	15,82	,433	16,19	,198
Dersler	11,17	,370	10,40	,339	10,23	,365	7,90	,425	10,55	,351	8,88	,344	9,87	,155
Etkinlikler	17,68	,766	18,10	,664	17,32	,764	17,23	,672	15,34	,694	13,67	,705	16,56	,297
Disiplin	16,13	,715	14,82	,676	16,72	,616	18,98	,535	17,50	,725	17,67	,576	16,92	,268
Özerklik	15,07	,529	13,38	,533	12,70	,506	10,41	,451	13,61	,533	11,68	,534	12,83	,219
Donanım	15,55	,546	10,94	,504	15,03	,450	15,38	,395	15,33	,591	14,68	,508	14,42	,216
İletişim	20,03	,626	19,14	,535	19,71	,563	18,82	,650	19,73	,650	19,81	,600	19,54	,245

Öğrencilerin okul türü ile ölçeğin öğretmenler alt boyutundan aldıkları puan arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2853,136	5	570,627	8,862	,000	1-3, 1-4, 2-4, 3-5, 3-6, 4-5, 4-6
Gruplariçi	35673,96	554	64,39			
Toplam	38527,01	559				

Okul Türleri :

1: Lise 2: Kız Meslek Lisesi 3: Anadolu Lisesi 4: Fen Lisesi

5: Endüstri Meslek Lisesi ve Teknik Lise 6: Sağlık Meslek Lisesi

Analiz sonuçları, Öğrencilerin lise türü açısından ölçeğin öğretmenler alt ölçeğinden aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(5-559)} = 8,862, p < .01$]. Yani, Öğrencilerin lise türü ile ölçeğin öğretmenler alt ölçeğinden aldıkları puan arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ortalama puan farklarının hangi sınıf grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, tüm grup içinde fen lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 29,93$), anadolu lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 31,4$), kız meslek lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 34,04$), endüstri meslek lisesi ve teknik lise öğrencileri ($\bar{X} = 35,573$), genel lise öğrencileri ($\bar{X} = 35,576$), sağlık meslek lisesi öğrencileri ise ($\bar{X} = 35,91$) düzeyinde doyum belirtmişlerdir. Okul türüne göre öğretmenler alt ölçeğinden alınan puanlarda giriş için yüksek puan gerektiren Fen ve Anadolu liselerinin öğrencilerinin aldıkları puanlarla, diğer lise öğrencilerinin aldıkları puan arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Fen lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinin doyum puanları diğer liselerden daha düşüktür. Öğretmenlere ilişkin doyum ölçeğinden en yüksek puanı sağlık meslek lisesi öğrencileri almıştır.

Bu bulgu, Shirk'in (2002) çalışmasında ulaştığı sonuçlarla örtüşmektedir. Shirk çalışmasında not ortalamaları yüksek olan öğrencilerin öğretim ve akademik yardım konularında diğer öğrencilere göre daha az doyum sağladıkları görülmektedir. Fen lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinin de akademik olarak başarılı öğrenciler olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda ulaşılan sonuç anlamlıdır. Üst tercihlerine yerleşen öğrenciler, bir okulu özellikle seçtiklerinde, ileriki birkaç yılı geçirebilmek için okulun etkili ve doyum verici bir yer olmasını beklerler. Alt tercihlerine yerleşen öğrencilerin beklentileri üst tercihlerine yerleşenlere göre daha düşük olabilir (Medinets, 2004).

Öğrencilerin okul türü ile ölçeğin arkadaşlar alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Arkadaşlar Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1073,88	5	214,776	10,54	,000	1-3, 1-4, 2-4, 3-5, 4-5, 4-6
Gruplarıçi	11289,118	554	20,377			
Toplam	12362,998	559				

Analiz sonuçları, Öğrencilerin lise türü açısından ölçeğin arkadaşlar alt boyutundan aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(5-559) = 10,540$, $p < .01$]. Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türü ile ölçeğin arkadaşlar alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ortalama puan farklarının hangi sınıf grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, tüm grup içinde; endüstri meslek lisesi ve teknik lise öğrencileri ($\bar{X} = 14,3258$), genel lise öğrencileri ($\bar{X} = 15,217$), kız meslek lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 15,82$), sağlık meslek lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 15,82$), anadolu lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 17,55$), fen lisesi öğrencileri ise ($\bar{X} = 18,53$) düzeyinde doyum belirtmişlerdir. Scheffe testi sonuçlarına göre fen lisesi öğrencilerinin doyum düzeyleri diğer lise öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Arkadaşlık boyutunda endüstri meslek lisesi ve teknik lise öğrencileri ve genel lise öğrencileri anadolu lisesi ve fen lisesi öğrencilerine göre daha az doyum sağlamaktadırlar.

Bu bulgu, fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin bir kampus içinde öğrenim görmeleri ve yurttan kalmalarıyla; dolayısıyla, yaşadıkları sosyal etkileşimle açıklanabilir. Öğrencilerin yerleşkede yaşamalarının (yurttan kalmalarının) doyumunu etkilediği görülmüştür (Shirk, 2002). Kampusta yaşayan öğrencilerin akranlarıyla güçlü ilişkiler kurdukları görülmektedir.

Öğrencilerin okul türü ile ölçeğin dersler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Dersler Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	664,005	5	132,801	10,648	,000	4-1, 4-2, 4-3, 4-5, 6-1, 6-2, 6-5
Gruplarıçi	6909,738	554	12,472			
Toplam	7573,743	559				

Analiz sonuçları, öğrencilerin ölçeğin dersler alt boyutundan aldıkları puanlarda lise türü açısından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(5-559) = 10,648, p < .01$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türü ile ölçeğin dersler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ortalama puan farklarının hangi sınıf grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin dersler boyutuna ilişkin doyum düzeyleri ($\bar{X} = 7,90$) diğer liselerde öğrenim gören öğrencilerden daha düşüktür. Ancak fen lisesi ile sağlık meslek lisesi öğrencilerinin doyum düzeylerinde ($\bar{X} = 8,886$) anlamlı bir farklılık yoktur. Dersler boyutunda genel lise öğrencilerinin ($\bar{X} = 11,174$) doyum düzeyleri fen ve sağlık meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksektir.

Bu bulgu akademik olarak daha ileride olan öğrencilerin derslere ilişkin beklentilerinin daha üst düzeyde olması ile açıklanabilir. Shirk, (2002) çalışmasında not ortalaması yüksek öğrencilerin öğretime ilişkin doyumlarının daha düşük olduğunu saptamıştır. Fen lisesi öğrencilerinin ders boyutunda diğer liselere göre daha düşük düzeyde doyum belirtmeleri öğrencilerin beklentileri ve önem verdikleri şeyler açısından anlamlıdır.

Öğrencilerin okul türü ile ölçeğin etkinlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Etkinlikler Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1389,01	5	277,819	5,842	,000	1-6, 2-6, 3-6, 4-6
Gruplarıçi	26344,843	554	47,554			
Toplam	27733,936	559				

Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türü ile ölçeğin etkinlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(5-559)} = 5,842$, $p < .01$]. Ortalama puan farklarının hangi sınıf grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, kız meslek lisesi ($\bar{X} = 18,100$), genel lise ($\bar{X} = 17,6848$), anadolu lisesi ($\bar{X} = 17,323$) ve fen lisesi ($\bar{X} = 17,2326$) öğrencilerinin doyum düzeyleri sağlık meslek lisesi öğrencilerinin ($\bar{X} = 13,67$) doyum düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin etkinliklere ilişkin doyum düzeyi ile endüstri meslek lisesi ve teknik lise öğrencilerinin doyum düzeyleri ($\bar{X} = 15,34$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bulgular sağlık meslek lisesi öğrencilerinin sosyal etkinliklere ilişkin olarak daha az doyum sağladıklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin sosyal etkinlik imkanlarının kısıtlı olmasından kaynaklanabilir. Ders dışı etkinliklere katılma fırsatı bulan öğrencilerin doyum düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir (Pattama, 2003). Sosyal etkinlik düzenlenmesi aynı zamanda iletişim ve kampus yaşamı gibi faktörlerden etkilenmektedir.

Öğrencilerin okul türü ile ölçeğin disiplin alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Disiplin Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	954,866	5	190,973	4,901	,000	1-4, 2-4, 2-5, 2-6
Gruplarıçi	21588,832	554	38,969			
Toplam	22543,698	559				

Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türü ile ölçeğin disiplin alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(5-559)} = 4,901$, $p < .01$]. Ortalama puan farklarının hangi sınıf grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, genel lise ($\bar{X} = 16,1304$) ve kız meslek lisesi öğrencilerinin doyum düzeylerinin ($\bar{X} = 18,100$) disiplin boyutunda fen lisesi öğrencilerinin doyum düzeylerinden ($\bar{X} = 18,9884$) düşük olduğu, aynı zamanda kız meslek lisesi öğrencilerinin disiplin alanında endüstri meslek lisesi ve teknik lise ($\bar{X} = 17,5056$) ve sağlık meslek lisesi öğrencilerinden ($\bar{X} = 17,6701$) daha az doyum sağladıkları görülmektedir.

Bu sonuç fen lisesinin sahip olduğu sosyal iklimden kaynaklanabilir. Fen lisesi diğer okullara göre daha köklü bir kültüre sahiptir. Kurallar zamanla yerleşik hale gelmiş olabilir. Kuralların uygulanış tarzı her okulda farklı olabileceği gibi öğrencilerin disiplin algılayışları da sonuçları etkileyebilir.

Öğrencilerin okul türü ile ölçeğin özerklik alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 13'de sunulmaktadır.

Tablo 13. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Özerklik Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1179,326	5	235,865	9,415	,000	1-3, 1-4, 1-6, 2-4, 3-4, 4-5
Gruplarıçi	13878,90	554	25,052			
Toplam	15058,22	559				

Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türü ile ölçeğin özerklik alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(5-559)} = 4,901$, $p < .01$]. Ortalama puan farklarının hangi sınıf grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, genel lise öğrencilerinin özerkliğe ilişkin doyum düzeylerinin ($\bar{X} = 15,0761$) fen lisesi ($\bar{X} = 10,4186$) ve sağlık meslek lisesi ($\bar{X} = 11,6004$) öğrencilerinden yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca fen lisesi öğrencilerinin özerklik alanında kız meslek lisesi ($\bar{X} = 11,6804$), anadolu lisesi ($\bar{X} = 12,7083$) ve endüstri meslek lisesi ve teknik lise ($\bar{X} = 13,6180$) öğrencilerinden daha az doyum sağladıkları görülmektedir.

Bu bulgu Herzberg'in Hijyen Kuramı ile açıklanabilir. Herzberg, (1968) doyuma neden olan şeylerle doyumsuzluğa yol açan faktörlerin ayrı olduğunu belirtmiştir. Hijyen faktörleri kurum politikası ve yönetim anlayışı, denetim, kişiler arası iletişim gibi faktörlerdir. Bu alanlardaki eksiklikler doyumsuzluğa yol açmaktadır. Öğülmüş (2002), okulun fiziksel koşullarının iyi olmasından sadece öğrencilerin hoşnutsuzluğunun önleneceğini, ancak güdülenme düzeyinde bir artışa yol açmayacağını belirtmiştir. Fen lisesi gibi fiziksel açıdan donanımlı bir okulda ve sağlık meslek lisesinde doyum düzeyinin özerklik alanında düşük çıkması bu açıdan anlamlıdır.

Öğrencilerin okul türü ile ölçeğin donanım alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 14'de sunulmaktadır.

Tablo 14. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Donanım Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanların Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	15,2651	5	305,310	12,846	,000	2-1, 2-3, 2-4, 2-5, 2-6
Gruplarıçi	13166,59	554	23,766			
Toplam	14,693	559				

Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türü ile ölçeğin donanım alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır [$F(5-559) = 12,846$, $p < .01$]. Ortalama puan farklarının hangi sınıf grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; kız meslek lisesi öğrencilerinin donanım ile ilgili doyum düzeyleri ($\bar{X} = 10,94$) diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerden (genel lise ($\bar{X} = 15,55$), fen lisesi ($\bar{X} = 15,38$), endüstri meslek lisesi ve teknik lise ($\bar{X} = 15,3371$), anadolu lisesi ($\bar{X} = 15,031$)) daha düşüktür.

Bu bulgu kız meslek lisesi öğrencilerinin sahip oldukları fiziksel imkanların kısıtlı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Laboratuvar ve kütüphane gibi bölümlerdeki eksiklikler doyumsuzlukta rol oynamış olabilir.

Katılımcıların devam ettikleri okul türü ile ölçeğin iletişime ilişkin boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 15'de sunulmaktadır.

Tablo 15. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeğinin İletişim Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Okula Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	95,778	5	19,156	,564	,727
Gruplarıçi	18802,92	554	33,940		
Toplam	18898,69	559			

Analiz sonuçları, katılımcıların devam ettikleri okul türü açısından ölçeğin iletişime ilişkin boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(5-559) = ,564, p > .05$]. Ortalama puan farklarının hangi sınıf grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, tüm grup içinde fen lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 18,8256$), kız meslek lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 19,14$), anadolu lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 19,7188$), endüstri meslek lisesi ve teknik lise öğrencileri ($\bar{X} = 19,7303$), sağlık meslek lisesi öğrencileri ($\bar{X} = 19,814$), genel lise öğrencileri ise ($\bar{X} = 20,0326$) düzeyinde doyum belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin iletişime ilişkin doyumlarında devam ettikleri okul türü açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bu bulgu okul türünün iletişim boyutunda sağlanan doyum üzerinde etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. İletişim öğrenci doyumunu etkileyen önemli bir faktördür. Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenlerle olan ilişkileri okula uyum sağlamayı kolaylaştırmakta ve doyum üzerinde etkili olmaktadır.

3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre, Öğrenci Doyumu Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Kız ve erkek öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeğinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Cinsiyete göre Öğrenci Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Dağılımı ve t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	269	139,446	32,264	558	-,495	,621
Kız	291	140,793	32,093			

Kız öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması 140.793, erkek öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 139.446'dır. Ancak, kız ve erkek öğrencilerin ölçekten aldıkları ham puan ortalamaları arasındaki bu fark, .05 düzeyinde anlamlı değildir [$t_{(558)} = -.495$, $p > .05$].

Cinsiyet, öğrenci doyumu araştırmalarında en çok incelenen öğrenci özelliklerinden biridir (Trudeau, 1999). Ancak cinsiyetin öğrenci doyumuna etkisi veya cinsiyetle öğrenci doyumu arasındaki ilişki konusunda literatürde farklı görüşler yer almaktadır. Farklı araştırmalarda (örneğin Astin, 1993; Bean ve Bradley, 1986; Betz, Starr ve Menne, 1972; CCCU, 1999; Robbins, 1997; Smart, 1987; Wince ve Borden, 1995'den aktaran: Trudeau, 1999) elde edilen bulgular farklılık gösterse de, genelde kız ve erkek öğrencilerin doyumunun değiştiği ve cinsiyetin öğrenci doyumu açısından önemli olduğu ifade edilmektedir. Başka bazı araştırmalarda ise (örneğin Knox, Lindsay ve Kolb, 1992; Hallenbeck, 1978'den aktaran: Trudeau, 1999) cinsiyet ile doyum arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır. Örneğin Gatfield (1999), cinsiyetin öğrenci doyumu üzerinde etkili olmadığını, Burwell (1987) ise cinsiyetin önemli bir fark yarattığını bulmuştur (Aktaran: Shirk, 2002).

4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre, Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin cinsiyetleri açısından ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 17'de sunulmaktadır.

Tablo 17. Öğrencilerin Öğrenci Doymu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Açısından Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretmenler	Erkek	269	33,1561	8,44505	558	-1,704	,089
	Kız	291	34,3505	8,13978	550,655	-1,701	
Arkadaşlar	Erkek	269	16,4870	4,81261	558	1,398	,163
	Kız	291	15,9313	4,59108	549,315	1,396	
Dersler	Erkek	269	9,5204	3,85905	558	-2,221	,027
	Kız	291	10,2096	3,48208	540,353	-2,212	
Etkinlikler	Erkek	269	16,5353	6,99918	558	-,082	,935
	Kız	291	16,5842	7,09655	555,655	-,082	
Disiplin	Erkek	269	17,3011	6,49817	558	1,355	,176
	Kız	291	16,5739	6,20155	549,369	1,352	,177
Özerklik	Erkek	269	12,3048	5,32629	558	-2,321	,021
	Kız	291	13,3196	5,02109	547,641	-2,315	
Donanım	Erkek	269	14,7658	4,98664	558	1,498	,135
	Kız	291	14,1168	5,24241	557,540	1,501	,134
İletişim	Erkek	269	19,3755	6,13562	558	-,676	,500
	Kız	291	19,7079	5,50679	539,351	-,673	,501

Analiz sonuçlarına göre, öğrenci doymu Ölçeğinin iki alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin anketin dersler boyutunda aldıkları ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(558)} = -2,221$, $p < .05$]. Kız öğrencilerin dersler alt boyutunda aldıkları ortalama puan $\bar{X} = 10,2096$ iken erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puan ise $\bar{X} = 9,5204$ 'tür. Yani, kız öğrencilerin derslere ilişkin doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer anlamlı fark öğrencilerin karar verme fırsatlarını içeren özerklik boyutunda görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin anketin

özerklik boyutunda aldıkları ortalama puanlar, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(558)} = -2,321, p < .05$]. Kız öğrencilerin özerklik alt boyutunda aldıkları ortalama puan $\bar{X} = 13,3196$ iken erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puan ise $\bar{X} = 12,3048$ 'dir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre özerklik konusunda daha az doyum sağladıkları görülmektedir.

Bu bulgu Aldemir ve Gülcan'ın (2004) bulgularıyla örtüşmektedir. Aldemir ve Gülcan (2004), artan yaşla birlikte üniversite öğrencilerinin yaşadıkları stres ve iş bulma kaygısı benzeri nedenlerden dolayı erkek öğrencilerin kızlardan daha az doyum sağladıklarını bulmuştur. Orta öğretim kurumlarında da erkek öğrencilerin kızlara göre mezuniyet sonrası bir üniversiteye yerleşme ve iş bulma kaygıları kızlardan daha fazla olabilir. Bu kaygıda toplumun erkeklere yüklediği rollerin etkisi olabilir.

5. Öğrencilerin İfade Ettikleri Gelir Düzeyine Göre Öğrenci Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde katılımcıların öğrenci doyum düzeylerinin gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler ele alınarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin ifade ettikleri gelir durumlarına göre, Öğrenci Doyumu Ölçeği'nin tümünden elde ettikleri puanlar Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin İfade Ettikleri Gelir Durumlarına Göre Öğrenci Doyumu Ölçeği'nin Tümünden Elde Ettikleri Puanlar

İfade Edilen Gelir	\bar{X}	S
Düşük	136,47	8,380
Orta Düzey Altı	137,00	4,318
Orta Düzey	140,76	1,680
Orta Düzey Üstü	140,43	3,021
Yüksek	132,00	8,888

Öğrencilerin devam ettikleri okul türü ile ölçekten aldıkları puan arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo19'dasunulmaktadır.

Tablo 19. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Tümünden Aldıkları Puanların Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1302,015	4	325,504	,313	,869
Gruplarıçi	576639,98	555	1038,991		
Toplam	577941,99	559			

Analiz sonuçları, öğrencilerin ifade ettikleri gelir türü açısından ölçekten aldıkları puanda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(4-559)} = ,313, p>.05$]. Yani, katılımcıların öğrencilerin ifade ettikleri gelir türü ile ölçekten aldıkları puan arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Astin'in (1993) girdi-çevre-çıkı modelinde gelir düzeyi öğrencinin girişteki özelliklerinden biri olarak yer almakta ve doyumu etkileyen bir etmen olarak gösterilmektedir. Buna karşın bu çalışmada gelir düzeyi ile öğrenci doyumu arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Ancak, Astin'in kuramının daha çok üniversite öğrencilerine yönelik olduğu göz önünde tutulmalıdır. Türkiye'de İlhan (1994) üniversite öğrencilerinin günlük davranış alanları ve doyum düzeylerini ele aldığı çalışmasında gelir düzeyi arttıkça doyum düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

6. Öğrencilerin İfade Ettikleri Gelir Düzeyine Göre Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin ifade ettikleri gelir durumlarına göre, Öğrenci Doyumu Ölçeği'nin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Öğrencilerin İfade Ettikleri Gelir Durumlarına Göre Öğrenci Doyumu Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlar

	Düşük		Orta Altı		Orta		Orta Üstü		Yüksek		TOPLAM	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Öğretmenler	37,82	1,425	34,06	1,159	34,10	,421	32,34	,835	28,42	2,998	33,77	,350
Arkadaşlar	15,82	1,061	14,26	,751	16,01	,241	17,62	,406	16,28	1,599	16,19	,198
Dersler	9,23	1,045	10,13	,435	9,80	,186	9,97	,375	12,28	1,538	9,87	,155
Etkinlikler	14,23	1,952	16,06	,877	16,48	,366	17,18	,659	19,00	3,101	16,56	,297
Disiplin	15,64	1,796	16,13	,866	17,14	,333	17,00	,550	12,14	2,702	16,92	,268
Özerklik	12,52	1,280	12,86	,748	12,87	,272	12,75	,468	12,14	1,818	12,83	,219
Donanım	14,70	1,431	13,67	,808	14,45	,267	14,62	,439	13,85	2,240	14,42	,216
İletişim	16,47	1,917	19,80	,806	19,88	,291	18,92	,559	17,85	2,282	19,54	,245

Öğrencilerin gelir düzeyleri ile ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 21'de sunulmaktadır.

Tablo 21. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanları İfade Edilen Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmenler	Gruplararası	759,763	4	189,941	2,791	,026	
	Gruplariçi	37767,335	555	68,049			
	Toplam	38527,098	559				
Arkadaşlar	Gruplararası	422,962	4	105,740	4,915	,001	2-4
	Gruplariçi	11940,036	555	21,514			
	Toplam	12362,998	559				
Dersler	Gruplararası	53,757	4	13,439	,992	,411	
	Gruplariçi	7519,985	555	13,550			
	Toplam	7573,743	559				
Etkinlikler	Gruplararası	191,417	4	47,854	,964	,427	
	Gruplariçi	27542,519	555	49,626			
	Toplam	27733,936	559				
Disiplin	Gruplararası	235,261	4	58,815	1,463	,212	
	Gruplariçi	22308,438	555	40,195			
	Toplam	22543,698	559				
Özerklik	Gruplararası	6,576	4	1,644	,061	,993	
	Gruplariçi	15051,645	555	27,120			
	Toplam	15058,221	559				
Donanım	Gruplararası	34,772	4	8,693	,329	,858	
	Gruplariçi	14658,371	555	26,411			
	Toplam	14693,143	559				
İletişim	Gruplararası	271,241	4	67,810	2,020	,090	
	Gruplariçi	18627,457	555	33,563			
	Toplam	18898,698	559				

Analiz sonuçları, katılımcıların gelir düzeyleri açısından ölçeğin yalnızca arkadaşlar alt boyutlarından aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(4-559) = 4,915, p < .05$]. Ortalama puan farklarının hangi sınıf grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, tüm grup içinde gelir durumunu orta düzeyin üstü olarak ifade eden öğrencilerin ($\bar{X} = 17,6207$) arkadaşlığına ilişkin doyum düzeyleri, gelir durumunu orta düzeyin altında ifade eden öğrencilerin ($\bar{X} = 14,2609$) ve gelirlerini orta düzey olarak ifade eden öğrencilerin ($\bar{X} = 16,0107$) doyum düzeylerinden daha yüksektir. Diğer bir deyişle gelirlerini orta düzey üstü olarak ifade eden öğrenciler orta ve orta alt düzey gelir belirten öğrencilere göre arkadaşlar boyutunda daha çok doyum sağlamaktadırlar. Diğer yandan, öğrencilerin ifade ettikleri gelir durumu açısından diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu bulgu öğrencilerin arkadaşlarla olan ilişkileri dışında doyum düzeylerinin algılanan gelir durumuna göre farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Gelir durumu Astin'in (1993) modelinde girdi değişkenleri arasında yer almaktadır. Doyumu etkileyen bir etmen olmakla birlikte gelir durumu başlı başına bir ölçüt değildir. Öğrenci üzerinde çeşitli insanların ve diğer etmenlerin meydana getirdiği ortamsal etki, Astin'in modelinde anahtar kavramdır. Dönüşüm ortamdaki kişiler tarafından sağlanır. Doyum kavramının çok yönlü bir yapısı vardır. Çevrenin dinamik yapısı, insanoğlunun karmaşıklığı ve bunlara karşılık gelen ihtiyaçlardan dolayı dönüşüm bir süreç halindedir ve çıktıları da kendine özgü olacaktır (Cirone, 2003).

7. Öğrenim Gördüğü Sınıfa Göre, Öğrenci Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğrencilerin devam ettikleri sınıfa göre doyum düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara ve yorumlara

yer verilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre Öğrenci Doyumu Ölçeği'nin tümünden elde ettikleri puanlar Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre Öğrenci Doyumu Ölçeği'nin tümünden elde ettikleri puanlar

Sınıf Düzeyi	\bar{X}	S
1	145,70	2,196
2	134,45	2,231
3	139,80	2,632

Öğrencilerin devam ettikleri sınıf ile ölçekten aldıkları puan arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo23'desunulmaktadır.

Tablo 23. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeğinin tümünden aldıkları puanların buldukları sınıfa göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	12977,230	2	6488,615	6,397	,002	1-2
Gruplarıçi	564964,76	557	1014,299			
Toplam	577941,99	559				

Analiz sonuçları, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi açısından ölçekten aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-559)} = 6,397, p > .05$]. Yani, katılımcıların öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi ile ölçekten aldıkları puan arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ortalama puan farklarının hangi sınıf grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, tüm grup içinde 1. sınıf öğrencilerinin doyum düzeyleri ($\bar{X} = 145,7028$, 2. sınıf öğrencilerinin doyum düzeylerinden ($\bar{X} = 134,45$) daha yüksektir.

Bu bulgu, literatürde karşılaşılan sonuçlarla örtüşmektedir. Yaş veya sınıf düzeyi açısından doyum düzeyleri hakkında değişik sonuçlara ulaşılmıştır (Trudeau, 1999) Yaşla veya sınıf düzeyinin ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin beklentileri ve deneyimleri değişebilmekte ve bu değişim öğrencinin okula ilişkin doyum düzeyini etkileyebilmektedir. Okulda yaşanan ilk deneyimler doyum üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Kao, 2003). Aynı zamanda dönem ortası veya sonuna göre de doyum düzeyinde değişiklik görülebilmektedir. Bazı çalışmalarda dönem sonunda yaşanan doyumun dönem ortasına göre daha fazla ölçüldüğü görülmektedir (Pennington, Zvonkovic, ve Wilson, 1989; Akt. Trudeau, 1999)

8. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre, Öğrenci Doyumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre Öğrenci Doyumu Ölçeği'nin tümünden elde ettikleri puanlar Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Öğrenci Doyumu Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlar

	1		2		3		TOPLAM	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Öğretmenler	35,47	,530	32,15	,601	33,51	,691	33,77	,350
Arkadaşlar	16,64	,328	16,19	,320	15,57	,391	16,19	,198
Dersler	9,91	,253	9,22	,264	10,69	,282	9,87	,155
Etkinlikler	18,01	,477	15,30	,490	16,16	,573	16,56	,297
Disiplin	17,54	,419	16,42	,468	16,70	,516	16,92	,268
Özerklik	13,50	,349	11,42	,371	13,72	,400	12,83	,219
Donanım	14,40	,360	14,66	,348	14,15	,429	14,42	,216
İletişim	20,20	,409	19,05	,397	19,28	,476	19,54	,245

Öğrencilerin devam ettikleri sınıf ile ölçeğin öğretmenler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 25’de sunulmaktadır.

Tablo 25. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Öğretmenler Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1142,59	2	571,298	8,512	,000	1-2
Gruplarıçi	37384,502	557	67,118			
Toplam	38527,098	559				

Analiz sonuçları, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi açısından ölçeğin öğretmenler alt boyutundan aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-559)} = 8,512, p > .05$]. Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi ile ölçekten aldıkları puan arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ortalama puan farklarının hangi sınıf grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, tüm grup içinde 1. sınıf öğrencilerinin öğretmenler alt boyutunda doyum düzeyleri ($\bar{X} = 35,4764$), 2. sınıf öğrencilerinin doyum düzeylerinden ($\bar{X} = 32,156$) daha yüksek bulunmuştur.

Bu bulgu öğrencilerin yaşla birlikte yaklaşan sınav öncesi yaşanan stresin doyum düzeylerine yansımaları olarak yorumlanabilir. 2. sınıf öğrencileri ilk yılın vermiş olduğu heyecanı daha az hissedecektir. Diğer yandan, 3. sınıf öğrencileri zamanla öğretmenler boyutunda beklenti düzeylerini düşürmüş olabilir. Dolayısıyla düşük beklentiye sahip öğrencilerin hissettikleri doyum, aynı düzeyde performansla karşılaşmalarına rağmen yüksek beklentileri olanlardan daha fazla olacaktır.

Öğrencilerin devam ettikleri sınıf ile ölçeği öğretmenler alt boyutundan aldıkları puan arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 26'da sunulmaktadır.

Tablo 26. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Arkadaşlar Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	100,232	2	50,116	2,276	,104
Gruplarıçi	12262,766	557	22,016		
Toplam	12362,998	559			

Analiz sonuçları, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi açısından ölçekten aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-559)} = 2,276$, $p > .05$]. Yani, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi ile ölçeğin arkadaşlar alt boyutundan aldıkları puan arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğrenciler kendilerine en uygun sosyal ortamı oluşturmada ve ortama katılmada başarılı olurlarsa, doyum sağlamaları daha olasıdır. Dersler ve öğretmenler boyutlarında görülen farklılığın arkadaşlar boyutunda görülmemesi anlamlıdır.

Öğrencilerin devam ettikleri sınıf ile ölçeği dersler alt boyutundan aldıkları puan arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 27'de sunulmaktadır.

Tablo 27. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Dersler Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	185,156	2	92,578	6,979	,001	2-3
Gruplarıçi	7388,587	557	13,265			
Toplam	7573,743	559				

Analiz sonuçları, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi açısından ölçeğin dersler alt boyutundan aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-559)} = 6,979$, $p > .05$]. Yani, Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi ile ölçeğin dersler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ortalama puan farklarının hangi sınıf grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, tüm grup içinde 3. sınıf öğrencilerinin dersler alt boyutunda doyum düzeyleri ($\bar{X} = 10,693$), 2. sınıf öğrencilerinin doyum düzeylerinden ($\bar{X} = 9,222$) daha yüksek bulunmuştur.

Bu bulgu ortaöğretim kurumları son sınıf öğrencilerinin genelde derslere ilişkin beklentilerinin 2. sınıflara göre düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. 3 sınıf öğrencileri dershanedeki eğitime veya uygulamalı derslere yoğunlaşmış olabilir. Oysa 2. sınıf öğrencilerinin dersler açısından beklentileri okulda görülen eğitime yoğunlaşmıştır. Bu nedenle 2. sınıf öğrencilerinin dersler boyutunda daha üst düzeyde beklenti sahibi olmaları mümkündür.

Öğrencilerin devam ettikleri sınıf ile ölçeği etkinlikler alt boyutundan aldıkları puan arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 28'de sunulmaktadır.

Tablo 28. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Etkinlikler Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	782,611	2	391,306	8,087	,000	1-2, 1-3
Gruplarıçi	26951,325	557	48,387			
Toplam	27733,936	559				

Analiz sonuçları, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi açısından ölçeğin etkinlikler alt boyutundan aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-559)} = 8,087$, $p > .01$]. Öğrencilerin devam ettikleri sınıf

düzeyi ile ölçeğin etkinlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ortalama puan farklarının hangi sınıf grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, tüm grup içinde 1. sınıf öğrencilerinin etkinlikler alt boyutunda doyum düzeyleri ($\bar{X} = 18,014$), 2. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 15,3081$) ve 3. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 16,160$) doyum düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bulgu 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin etkinliklere ilişkin beklentilerinin 1. sınıflar kadar karşılanmadığını göstermektedir. Elliot ve Shin'e göre, (2002) okullar genel olarak öğrenci deneyimlerinin akademik boyutu üzerinde durmaktadırlar. Ancak öğrencilerin eğitimin hangi yönlerine önem verdiğinin fark edilmesi gerekmektedir. Bir okul akademik ilerlemeye önem verirken öğrenciler sosyal etkinliklerin fazlalığına önem veriyor olabilir. Öğrencilerin büyük bir bölümünün akademik programlardan doyum sağladığı, ancak danışmanlık ve kariyer rehberliği gibi destek hizmetlerinden sağladıkları doyumun düşük olduğu belirtilmektedir.

Öğrencilerin devam ettikleri sınıf ile ölçeğin disiplin alt boyutundan aldıkları puan arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 29'de sunulmaktadır.

Tablo 29. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Disiplin Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	137,623	2	68,812	1,711	,182
Gruplarıçi	22406,075	557	40,226		
Toplam	22543,698	559			

Analiz sonuçları, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi açısından ölçeğin disiplin alt boyutundan aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2-559) = 1,711, p > .05$]. Öğrencilerin devam ettikleri sınıf

düzeyi ile ölçeğin disiplin alt boyutundan aldıkları puan arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu bulgu öğrencilerin disiplin ve kurallara ilişkin algılamalarının sınıf düzeyine göre değişmediğini göstermektedir.

Öğrencilerin devam ettikleri sınıf ile ölçeği özerklik alt boyutundan aldıkları puan arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 30'da sunulmaktadır.

Tablo 30. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Özerklik Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	606,937	2	303,468	11,697	,000	2-1, 2-3
Gruplarıçi	14451,285	557	25,945			
Toplam	15058,221	559				

Analiz sonuçları, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi açısından ölçeğin özerklik alt boyutundan aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-559)} = 11,697, p > .01$]. Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi ile ölçeğin özerklik alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ortalama puan farklarının hangi sınıf grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, tüm grup içinde 2. sınıf öğrencilerinin özerklik alt boyutunda doyum düzeyleri ($\bar{X} = 11,4293$), 1. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 13,5094$) ve 3. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 13,7267$) doyum düzeylerinden daha düşük olduğu görülmektedir.

Bu bulgu 2. sınıf öğrencilerinin kararlara katılımlarda diğer sınıflara göre daha az doyum sağladıkları şeklinde yorumlanabilir. Özerklik, bir kişinin durumunu değiştirebileceği inancını sağlamaktadır.(Grove, 2001). 1. ve 3. sınıfta öğrencilerin durumlarını değiştirebileceklerine olan inançları kuvvetli iken, bu inancın 2. sınıfta zayıf olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin devam ettikleri sınıf ile ölçeğin donanım alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 31'de sunulmaktadır.

Tablo 31. Öğrencilerin Öğrenci Doyumu Ölçeği Donanım Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	22,750	2	11,375	,432	,650
Gruplarıçi	14670,393	557	26,338		
Toplam	14,693,143	559			

Analiz sonuçları, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi açısından ölçeğin donanım alt boyutundan aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2-559) = ,432, p > .05$]. Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi ile ölçeğin disiplin alt boyutunda algıladıkları doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu bulgu öğrencilerin donanım ile ilişkin beklentilerinin ve doyum düzeylerinin sınıfa göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin devam ettikleri sınıf ile ölçeğin iletişim alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 32'de sunulmaktadır.

Tablo 32. Öğrencilerin ÖDÖ İletişim Alt Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	150,685	2	75,342	2,238	,108
Gruplarıçi	18748,013	557	33,659		
Toplam	18898,698	559			

Analiz sonuçları, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi açısından ölçeğin iletişim alt boyutundan aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2-559) = 2,238$, $p>.05$]. Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi ile ölçeğin iletişim alt boyutunda algıladıkları doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Bu bulgu öğrencilerin iletişime ilişkin algılamalarının sınıf düzeyi arttıkça değişmediğini göstermektedir. Ulaşılan sonuç arkadaşlar alt ölçeğinden alınan sonuçlarla aynı doğrultudadır. Etkileşimler öğrencinin aidiyet duygusunu artırmakta ve okula devam ve mezun olmayla olumlu yönde ilişkisi bulunmaktadır. Öğrencilerin öğretim üyeleri veya akranları ile olan ilişkileri okula ilişkin algılarını etkilemektedir. Kuh ve Hu (2001), öğretim üyeleri ile iyi ilişkileri olan öğrencilerin, akademik çevreyle daha rahat olacağını, okulun kültürünü ve değerlerini benimseyeceğini belirtmiştir (Pattama, 2003). İletişim, öğrenci doyumunda anahtar kavramlardan birini oluşturmaktadır.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

SONUÇLAR

Araştırma sonuçları, katılımcıların devam ettikleri okul türü açısından ölçeğin tümünden aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Yani, katılımcıların devam ettikleri okul türü ile ölçeğin tümünden aldıkları puan arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Araştırma sonuçları, katılımcıların lise türü açısından ölçeğin öğretmenler boyutundan aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Okul türüne göre öğretmenler alt ölçeğinden alınan puanlarda giriş için yüksek puan gerektiren Fen ve anadolu liselerinin öğrencilerinin aldıkları puanlarla, diğer lise öğrencilerinin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Fen lisesi ve anadolu lisesi öğrencilerinin doyum düzeyleri diğer liselerden daha düşüktür.

Sağlık meslek lisesi öğrencileri diğer lise öğrencilerine göre öğretmenler alt boyutunda daha yüksek düzeyde doyum sağlamaktadırlar.

Fen lisesi öğrencilerinin arkadaşlara ilişkin doyum düzeyleri diğer lise öğrencilerine göre daha yüksektir. Bunda fen lisesi öğrencilerinin çoğunluğunun yatılı öğrenci olmasının etkisi olabilir. Arkadaşlık boyutunda endüstri meslek lisesi ve genel lise öğrencileri anadolu lisesi ve fen lisesi öğrencilerine göre daha az doyum sağlamaktadırlar.

Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin dersler boyutuna ilişkin doyum düzeyleri diğer liselerde öğrenim gören öğrencilerden daha düşüktür. Ancak fen lisesi ile sağlık meslek lisesi öğrencilerinin doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık yoktur. Dersler boyutunda genel lise öğrencilerinin doyum düzeyleri fen ve sağlık meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksektir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türü ile ölçeğin özerklik alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır. Araştırma sonuçlarına göre, genel lise öğrencilerinin özerkliğe ilişkin doyum düzeyleri diğer liselerden fazlardı. Bu alanda fen lisesi öğrencileri diğerlerine göre daha az doyum sağlamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türü ile ölçeğin disiplin alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır. Disiplin alanında en çok doyum sağlamış olan katılımcılar fen lisesi öğrencileridir. Bu alanda en düşük doyum düzeyine sahip olan öğrenciler kız meslek lisesi öğrencileridir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türü ile ölçeğin etkinlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır. Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin etkinliklere ilişkin doyum düzeyleri, endüstri meslek lisesi öğrencilerinin dışında diğer lise öğrencilerine göre daha düşüktür.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türü ile ölçeğin donanım alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır. Araştırma sonuçlarına göre kız meslek lisesi öğrencilerinin donanıma ilişkin doyum düzeyleri diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerden daha düşüktür.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin devam ettikleri okul türü açısından ölçeğin iletişime ilişkin boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin iletişime ilişkin doyumlarında devam ettikleri okul türü açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenci doyumuna ilişkin ölçeğin tümünden alınan puanlarla cinsiyet arasında bir ilişki yoktur. Bununla birlikte ölçeğin iki alt boyutundan alınan puanlarda fark görülmüştür. Kız öğrencilerin derslere ilişkin doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer anlamlı fark öğrencilerin karar verme fırsatlarını içeren özerklik boyutunda görülmektedir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre özerklik konusunda daha az doyum sağlamaktadırlar.

Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin ifade ettikleri gelir türü açısından ölçeğin tümünden aldıkları puanlarda anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte, katılımcıların gelir düzeylerine göre arkadaşlığa ilişkin doyum düzeylerinde anlamlı bir fark görülmektedir. Gelirlerini orta düzey üstü olarak ifade eden öğrenciler orta ve orta alt düzey gelir belirten öğrencilere göre daha çok doyum sağlamaktadırlar. Diğer yandan, öğrencilerin ifade ettikleri gelir durumu açısından diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark yoktur.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi açısından ölçeğin tümünden aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olduğunu

göstermektedir. Yani, katılımcıların öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi ile ölçekten aldıkları puan arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tüm grup içinde 1. sınıf öğrencilerinin doyum düzeyleri, 2. sınıf öğrencilerinin doyum düzeylerinden daha yüksektir. 3. sınıf öğrencilerinin doyum düzeyleri diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

1. sınıf öğrencilerinin öğretmenler alt boyutunda doyum düzeyleri 2. sınıf öğrencilerinin doyum düzeylerinden daha yüksektir.

Öğrencilerin arkadaşlara ilişkin doyum düzeyleri sınıfa göre bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi ile ölçeğin dersler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. 3. sınıf öğrencilerinin dersler alt boyutunda doyum düzeyleri, 2. sınıf öğrencilerinin doyum düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi ile ölçeğin etkinlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. 1. sınıf öğrencilerinin etkinlikler alt boyutunda doyum düzeylerinin diğer sınıf öğrencilerinin doyum düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi ile ölçeğin disiplin alt boyutundan aldıkları puan arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi ile ölçeğin özerklik alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. 2. sınıf öğrencilerinin özerklik alt boyutunda doyum düzeyleri diğer sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir.

Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi ile ölçeğin disiplin alt boyutunda sağladıkları doyum düzeyi arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi açısından ölçeğin iletişim alt boyutundan aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

ÖNERİLER

Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi gibi başarılı öğrencilerin öğrenim gördüğü ortaöğretim kurumlarında öğretim ve dersler konusunda öğrencilerin beklentileri tespit edilerek, dersler çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak işlenmelidir.

Lise, Endüstri Meslek Lisesi ve Teknik Lise, Sağlık Meslek Lisesi, Kız Meslek Lisesi ve Meslek Liselerinde öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirici çalışmalara yer verilmelidir.

Sağlık Meslek Liselerinde ders dışı etkinlikler için gerekli fiziki ve sosyal ortam oluşturulmalıdır. Sosyal etkinliklere yer verilmeli, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri alanlarda çalışmalar yapılmalıdır.

Okullarda disiplin kuralları öğrencilerle birlikte belirlenmeli, öğrencilerin kurallara sahip çıkmaları sağlanmalıdır.

Fen Lisesi ve Sağlık Meslek Liselerinde öğrencilere kararlara katılım fırsatı verilerek yetkinlikleri artırılmalıdır. Okulda demokratik bir ortamı oluşturulmalı, gerek yönetime gerekse okulla ilgili diğer düzenlemelere öğrencilerin katılımı sağlanmalı, okulda biz duygusu tüm üyelere kazandırılmalıdır.

Kız Meslek Lisesi ve Meslek Liselerinde alt yapı eksiklikleri giderilmeli, laboratuvarların ihtiyaçları karşılmasına, kütüphanelerin öğrencilerin gelişim dönemleri dikkate alınarak zenginleştirilmesine, bilgisayar erişimi fırsatlarının sağlanmasına önem verilmelidir.

Öğrenci doyumunu sadece ürün ve hizmetlerin değerlendirilmesi olarak görülmemeli, öğrencinin içinde bulunduğu psikolojik durum ve kişisel özellikleri de dikkate alınmalıdır.

Bu araştırma öğrenci doyumuna ilişkin var olan durumu görmek için yapılan betimsel bir araştırmadır. Türkiye’de öğrenci doyumunun kaynaklarını saptamaya yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

Öğrenci doyumunu özel okullar ve sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından ele alınmalıdır.

Öğrenci doyumunu ölçekleri önceden belirlenen maddelerden oluşmaktadır. Ancak öğrencilerin neye önem verdiklerinin bilinmesine gerek

vardır. Dersler konusunda bazı öğrenciler sıkı bir müfredatı tercih ederken bazıları daha rahat bir ders beklentisi içinde olabilir. Ölçek maddeleri bu durumu göz önüne alınarak hazırlanmalı, maddelerin öğrenci için ne kadar önemli olduğu da sorulmalıdır.

KAYNAKÇA

Aldemir, C. ve Yaprak G. (2004). **Student Satisfaction in Higher Education: A Turkish Case**. Higher Education Management and Policy. Volume 16, No.2 OECD 2004

Arı, Ramazan., Gençdoğan, Başaran., Sarı, Hakan., Başaran, Iğın., Yılmaz, Fedai. ve Şeker, Selim. (2002). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Mikro Yayınları. Ankara

Bailey, K. D. (2002); **The Effects Of Learning Strategies On Student Interaction And Student Satisfaction**. The Pennsylvania State University The Graduate School College Of Education. Doctorate Dissertation

Başar, Hüseyin (2006). **Araştırmalarda Likert Yanılgıları**. Web: <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~alerbas/Likert.doc>

Belyukova, S. A. (2002); **Developing A Universal Metric Of Student Satisfaction With College**. Doctorate Dissertation. The University Of Toledo

Bilgin, Nuri (1995). **Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar**. Sistem Yayıncılık. İstanbul

Boylston, Mary T. (2005); **Adult Student Satisfaction In An Accelerated Rn To Bsn Program**. Immaculate University. Pennsylvania. Doctorate Dissertation

Cirone, John (2003); **The Service Profit Chain Viewed In An Educational Domain: Is There A Correlation Between Faculty Commitment And Student Satisfaction?** H. Wayne Huizenga School of Business ve Entrepreneurship Nova Southeastern University. Doctorate Dissertation

Çetinkanat, Canan (2000). **Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu**. Anı Yayıncılık. Ankara

Çinkır, Ş. (1995). **Okul Büyüklüğünün Öğrenci Başarısı İle İlişkisi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Dennard, Elizabeth A. (2000); **The Influence Of Psychosocial Factors On College Choice And Subsequent Student Satisfaction With College Experiences**. A Dissertation Presented to the Faculty of the College of Education University, USA

Doğanay, Ahmet ve Sarı, Mediha (2006). **Öğrencilerin Üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Demokratik Yaşam Kültürü Çerçevesinde Değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Ölçeği)**. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Bahar 2006, 4 (2)

Elliot, K. M. and Shin, D. (2002). **Student Satisfaction: An Alternative Approach To Assessing This Important Concept**. Journal of Higher Education Policy and Menagement. Vol.24, No.2, 2002

Elrod, Michael R. (2002). **A Comparison Of Institutional Factors And Student Satisfaction: Retention Implications In A Hispanic-Serving Community College**. Doctorate Dissertation. New Mexico State University.

Fromm, E. (1997). **Erdem ve Mutluluk**. (Çev.Ayda Yörükan) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. No:325

Grove, Sherly Jean (2001). **Comparison And Predictors Of Student Satisfaction With Their Performance In University Courses Delivered By Point-To-Point And Multipoint Interactive Television**. Doctorate Dissertation. The University of Michigan

Gyat, Linda G. (2000). **Adult Student Satisfaction With Overall Learning Experiences At East Tennessee State University**. A Thesis Presented to the Faculty of the School of Continuing Studies East Tennessee State University

Harvey L. (2001). **Student Feedback: A Report To The Higher Education Funding Council For England**. Centre for Research into Quality. The University of Central England. Birmingham. Web:
<http://www.uce.ac.uk/crq/publications/studentfeedback.pdf> 15.03.2005

Hom, Willard (2002). **Applying Customer Satisfaction Theory to Community College Planning of Student Services**. Web:
http://www.ijournal.us/issue_02/ij_issue02_WillardHom_01.htm 05.01.2005

İlhan, Gülnaz (1994). **Üniversite Öğrencilerinin Günlük Davranış Alanları ve Doyum Düzeyleri**. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir

Juillerat, S., Schreiner, L. A. (1999); **Using Student Satisfaction Assessment Data To Influence Institutional Planning**. Assessment Update. March–April 1999 Volume 11, Number 2

Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1996). **İnsan ve İnsanlar (9. Basım)**. Evrim Basım Yayın Dağıtım. İstanbul

Kao, Ju-I. (2003); **Student Satisfaction In Public, Private, And Technical Colleges In Southern Taiwan**. Graduate School The University of South Dakota. Doctorate Dissertaion

Kelsey, Kathleen Dodge (1999); **A Case Study Of Interaction, Student Satisfaction, Communication Apprehension, And An Orientation Workshop In An Animal Genetics Course Delivered By Interactive Compressed Video Technology.** Doctorate Dissertation. Faculty of the Graduate School of Cornell University.

Kılıççı, Yedigir. (1992). Okulda Ruh Sağlığı. Ankara: Anı Yayıncılık

Kirtley, Karen Elizabeth. (2002). **A Study Of Student Characteristics And Their Effect On Student Satisfaction With Online Courses.** Doctorate Dissertation. The College of Human Resources and Education at West Virginia University.

Köker, Süreyya. (1991). **Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara

Kuzgun, Y. (1997). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma** 5. Baskı. ÖSYM Yayınları. Ankara

McClain, Rae E. (2000); **Predictive Factors Of School Satisfaction In Students With Learning Disabilities.** A Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School, Marquette University

McNeal, Cathy C. and Bishop H. (1993). **A Comparative Assessment of School Environmentsby For Public School Leaders in Alabama.** Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. New Orleans

Medinets, Ann F. (2004); **Determinants Of School Effectiveness And Student Satisfaction In Colleges And Universities.** Rutgers Business School Rutgers, the State University of New Jersey. Doctorate Dissertation

Nacakçı, Z. (2004). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetim Felsefesinin Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Gerekliliği**. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 164

Öğülmüş, S. (2002). **Güdülenme Kuramları**. Eğitim Psikolojisi Yüksek Lisans Programı Ders Notları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Öğülmüş S. ve Özdemir S. (1995). Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. Eğitim Yönetimi, Yıl 1, Sayı 2

Özkalp, E., Kirel Ç. (2001). **Örgütsel Davranış**. Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Yayınları No:149. Eskişehir

Pattama, R. (2003). **Student Satisfaction In Thai Private Vocational Schools**. Doctorate Dissertation. Department of Educational Administration and Foundations Illionis State University

Pisapia, J. and Westfall, Amy L. (1997). **Alternative High School Scheduling. Research Report**. Metropolitan Educational Research Consortium. Richmond, VA

Rector, Vonetta Y. (2002). **A Comparative Examination Of Student Satisfaction By Ethnicity At Historically Black And Predominately White Land-Grant Institutions**. Masters Of Arts In Education. Virginia Polytechnic Institute and State University. Blacksburg

Şenel, Z. (2003). **Çevrimiçi Bir Destek Olarak Sunulan İktisada Giriş Dersinin Öğrenci Doyumu Üzerine Etkisi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde Bir Uygulama Örneği**. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir

Sener J., Humbert J. (2002) **Student Satisfaction with Online Learning: An Expanding Universe**. Sloan ALN Workshop IV, Lake George, NY September 2002. Web:

[http://sln.suny.edu/sln/public/original.nsf/dd93a8da0b7ccce0852567b00054e2b6/755285ffb5847a4385256c3c006246ea/\\$FILE/Student%20Satisfaction%20-%20John%20Sener%20and%20Joeann%20Humbert.doc](http://sln.suny.edu/sln/public/original.nsf/dd93a8da0b7ccce0852567b00054e2b6/755285ffb5847a4385256c3c006246ea/$FILE/Student%20Satisfaction%20-%20John%20Sener%20and%20Joeann%20Humbert.doc)

SHIRK, Wendy Gillingham (2002); **A Study Of The Relationship Between Student Satisfaction And Ethnicity, Gender, And Grade Point Average At A Private, Non-Denominational, Midwestern University**. Faculty Of The Oral Roberts University. Doctorate Dissertation

Türk Dil Kurumu (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK

Trudeau, C. S. (1999). **A Study Of Overall Student Satisfaction And The Factors Influencing Satisfaction At A Midwestern Church-Related College**. Doctorate Dissertation. Education in the Department of Higher Education Indiana University

Ulyatt, D. (2003). **Satisfaction Of Students and Administrators Toward Support Systems In Online Degree Programs: A Case Study**. Doctorate Dissertation. Seton Hall University. New Jersey

Walker, B. (2002). **Factors Influencing Student Satisfaction Of College At An Historically Black University**. Graduate School of Texas Southern University. Doctorate Dissertation

Walther, Erskine S. (2000); **The Relationships Between Student Satisfaction And Student Retention In Higher Education**. Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina at Greensboro. Doctorate Dissertation

Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B. ve Groggaard, J. B. (2002). **Student Satisfaction: Towards An Empirical Deconstruction Of The Concept**. Quality in Higher Education, Vol. 8, No. 2, 2002

Kişisel Bilgi Formu

Okulunuz:

Sınıfınız:..... Cinsiyetiniz: () Erkek () Kız

Ailenizin gelir düzeyi: () Düşük () Orta Düzeyin altında () Orta
() Orta Düzeyin Üstünde () Yüksek

Değerli öğrenciler:

Bu anket okula ilişkin beklenti, deneyimleriniz ve tutumlarınıza ilişkin maddelerden oluşmaktadır.

Ankette adınızı belirtmenize gerek yoktur.

Aşağıdaki ölçekte her bir madde hakkında ne hissettiğinizi en iyi tanımlayan cevabı seçerek karşılardaki boşluğu işaretleyiniz.

Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

OKUL ORTAMLARININ AYRINTILI DEĞERLENDİRMESİ

Aşağıda belirtilen alanlara ilişkin görüş ve duygularınız nelerdir ?

<u>ÖĞRETMENLER VE DİĞER PERSONEL HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİM</u>	ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
1. Öğretmenlerimin bana ve problemlerime anlayışlı davranıp davranmadıklarından						
2. İyi bir iş yaptığımda beni takdir etmelerinden						
3. Bir sorunun olduğunda yardımcı olmalarından						
4. Beni yeni şeyler öğrenmeye teşvik etmelerinden						
5. Zorlandığım ödevlerde yol göstermelerinden						
6. Öğretmeyi ne derece sevdiklerinden						
7. Okulumdaki diğer çalışanların (memur, hizmetli vb.) davranış biçimlerinden						
8. İdarecilerin öğrencilere yaklaşım tarzından						
9. Genel olarak öğretmenlerimden ve diğer personelden						

<u>ARKADAŞLAR</u> <u>HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİM</u>	ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
10. Okulumda yeni arkadaşlıklar kurmanın ne kadar kolay olduğundan						
11. Öğrencilerin problemler karşısında gösterdikleri yardımlaşma düzeyinden						
12. Öğrencilerin birbirlerine davranış biçimlerinden						
13. Okulumda gelen öğrenci türlerinden						
14. Genel olarak okulumdaki öğrencilerden						

<u>DERSLER</u> <u>HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİM</u>	ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
15. İstedğim dersleri seçebilme olanaklarımdan						
16. Derslerimin beni çalışmaya zorlama düzeyinden						
17. Sınavların sayısından						
18. Derslerin ne kadar heyecan verici olduğundan						
19. Ev ödevlerinin miktarından						
20. Okulda gördüğüm öğrenimin kalitesinden						
21. Ders etkinliklerinden genel olarak						

<u>ÖĞRENCİ FAALİYETLERİ</u> <u>HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİM</u>	ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
22. Okulda öğrendiğim spor dallarının sayısından						
23. Yer aldığım okul etkinlikleri sayısından						
24. Öğrencilerin ne kadar etkinlik planlayabildikleri ve okul aktivitelerinde ne kadar yer aldıklarından						
25. Okuldaki sosyal etkinlik sayısından						
26. Genel olarak öğrenci aktiviteleri konusunda						

<u>ÖĞRENCİ DİSİPLİNİ</u> <u>HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİM</u>	ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
27. Okulda kendimi güvende hissetme düzeyimden						
28. Öğrencilerin sınıfta ne kadar güzel davrandıklarından						
29. Öğrencilerin okulda ne kadar güzel davrandıklarından						
30. Okul kurallarının sağlıklı uygulanabilmesinden						
31. Öğrencilerin arzu edilen davranışları söylemeden yapıp yapmadıklarından						
32. Genel olarak, okulumdaki öğrenci disiplininden						

<u>KARAR VERME FIRSATLARI</u> <u>HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİM</u>	ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
33. Öğrencilerin katılmak için çağırıldıkları toplantıların önem derecesinden						
34. Verilen kurs ve dersler üzerine yorum yapabilme imkanlarından						
35. Öğrenci kurullarının okula ilişkin önerilerinin ne kadar etkili olduğundan						
36. Okul yöneticilerinin öğrenci fikirlerini ne kadar dinlediklerinden						
37. Genel olarak okulomla ilgili kararlara katılma olanaklarımdan						

<u>OKUL YAPILARI, ARAÇLARI ve BAKIMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİM</u>	ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
38. Okul kütüphanesini kullanabilme kolaylığından						
39. Okul kütüphanedeki kitapların ve materyallerin ne kadar iyi olduğundan						
40. Okul zemininin ne kadar temiz tutulduğundan						
41. Okul binalarının ne kadar temiz ve bakımlı tutulduğundan						
42. Sınıf araç ve materyallerinin öğrenmeye olumlu katkıda bulunma düzeyinden						
43. Genel olarak okulunun donanımı, araç ve bakım durumundan						

<u>İLETİŞİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİM</u>	ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
44. Benim için okulumdaki yeni ve önemli şeyleri öğrenmenin kolaylık düzeyinden						
45. Öğretmenlerle sınıf dışında konuşmanın benim için ne kadar kolay olduğundan						
46. Okulda neler olduğunun bana anlatılma düzeyinden						
47. Sınıflar ve okul etkinlikleri konusunda diğer öğrencilerle konuşmaya ayırdığım zaman süresinden						
48. Okul yönetimi ve diğer idarecilerle konuşmanın benim için ne kadar kolay olduğundan						
49. Genel olarak okulumdaki insanlardan ve diğer şeylerden						

Kişisel Bilgi Formu

Okulunuz:

Sınıfınız:..... Cinsiyetiniz: () Erkek () Kız

Ailenizin gelir düzeyi: () Düşük () Orta Düzeyin altında () Orta
() Orta Düzeyin Üstünde () Yüksek

Değerli öğrenciler:

Bu anket okula ilişkin beklenti, deneyimleriniz ve tutumlarınıza ilişkin maddelerden oluşmaktadır.

Ankette adınızı belirtmenize gerek yoktur.

Aşağıdaki ölçekte her bir madde hakkında ne hissettiğinizi en iyi tanımlayan cevabı seçerek karşılardaki boşluğu işaretleyiniz.

Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

OKUL ORTAMLARININ AYRINTILI DEĞERLENDİRMESİ

Aşağıda belirtilen alanlara ilişkin görüş ve duygularımız nelerdir ?

<u>ÖĞRETMENLER VE DİĞER PERSONEL</u> <u>HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİM</u>	ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
1. Öğretmenlerimin bana ve problemlerime anlayışlı davranıp davranmadıklarından						
2. İyi bir iş yaptığımda beni takdir etmelerinden						
3. Bir sorunum olduğunda yardımcı olmalarından						
4. Beni yeni şeyler öğrenmeye teşvik etmelerinden						
5. Zorlandığım ödevlerde yol göstermelerinden						
6. Öğretmeyi ne derece sevdiklerinden						
7. Okulda gördüğüm öğrenimin kalitesinden						
8. Genel olarak öğretmenlerimden ve diğer personelden						

<u>ARKADAŞLAR HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİM</u>	ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
9. Okulumda yeni arkadaşlıklar kurmanın ne kadar kolay olduğundan						
10. Öğrencilerin problemler karşısında gösterdikleri yardımlaşma düzeyinden						
11. Öğrencilerin birbirlerine davranış biçimlerinden						
12. Genel olarak okulumdaki öğrencilerden						

<u>DERSLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİM</u>	ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
13. Derslerimin beni çalışmaya zorlama düzeyinden						
14. Sınavların sayısından						
15. Ev ödevlerinin miktarından						
<u>ETKİNLİKLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİM</u>	ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
16. Okulda öğrendiğim spor dallarının sayısından						
17. Yer aldığım okul etkinlikleri sayısından						
18. Öğrencilerin ne kadar etkinlik planlayabildikleri ve okul aktivitelerinde ne kadar yer aldıklarından						
19. Okuldaki sosyal etkinlik sayısından						

<u>ÖĞRENCİ DİSİPLİNİ</u> <u>HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİM</u>	ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
20. Okulda kendimi güvende hissetme düzeyimden						
22. Öğrencilerin okulda ne kadar güzel davrandıklarından						
23. Okul kurallarının sağlıklı uygulanabilmesinden						
24. Öğrencilerin arzu edilen davranışları söylemeden yapıp yapmadıklarından						
25. Genel olarak, okulumdaki öğrenci disiplininden						

<u>KARAR VERME FIRSATLARI</u> <u>HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİM</u>	ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
26. İstedğim dersleri seçebilme olanaklarımdan						
27. İdarecilerin öğrencilere yaklaşım tarzından						
28. Okul yöneticilerinin öğrenci fikirlerini ne kadar dinlediklerinden						
29. Genel olarak okulumla ilgili kararlara katılma olanaklarımdan						

<u>OKUL YAPILARI, ARAÇLARI ve BAKIMI</u> <u>HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİM</u>	ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
30. Okul kütüphanedeki kitapların ve materyallerin ne kadar iyi olduğundan						
31. Okul zemininin ne kadar temiz tutulduğundan						
32. Okul binalarının ne kadar temiz ve bakımlı tutulduğundan						
33. Genel olarak okulunun donanımı, araç ve bakım durumundan						

<u>İLETİŞİM HAKKINDAKİ</u> <u>GÖRÜŞLERİM</u>	ÇOK MEMNUNUM	MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUNUM	BİRAZ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM
34. Benim için okulumdaki yeni ve önemli şeyleri öğrenmenin kolaylık düzeyinden						
35. Öğretmenlerle sınıf dışında konuşmanın benim için ne kadar kolay olduğundan						
36. Okulumda neler olduğunun bana anlatılma düzeyinden						
37. Sınıflar ve okul etkinlikleri konusunda diğer öğrencilerle konuşmaya ayırdığım zaman süresinden						
38. Genel olarak okulumdaki insanlardan ve diğer şeylerden						