

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK
ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

103847

**SINIF ORTAMI ÖLÇEĞİNİN
UYARLAMA ÇALIŞMASI**

103847

**HAZIRLAYAN
ALTAY GÜR**

DANIŞMAN
Y. Doç. Dr. Gülnur Bayezid Işiker

İZMİR/2001

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Sınıf Ortamı Ölçeğinin Uyarlama Çalışması*” adlı çalışmanın tarafımdan bilimsel, ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir. Ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

10 / 10 / 2001

Altay GÜR



TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün ..10../..09/2001 tarih ve314..... sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin maddesine göre Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Altay GÜR'ün "*Sınıf Ortamı Ölçeğinin Uyarlama Çalışması*" konulu tezi incelenmiş ve aday ..2../..11/2001 tarihinde, saat 10:30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra ..60..... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin ..başarılı..... olduğuna oybirliği..... ile karar verildi.

BAŞKAN

Y. Doç. Dr. Gülnur Bayezid Isıker

G. Bayezid

Üye

Prof. Dr. Feride Aygün
Feride Aygün

Üye

Yar. Doç. Dr. Ayşegül EKER
Ayşegül EKER

ÖZET

Bu araştırmada, Rudolf H. MOOS ve Edison J. TRICKETT tarafından geliştirilen (1991) 'Sınıf Ortamı Ölçeği (The Classroom Environment Scale)' nin Gerçek Formunun (Form R) Türkçe'ye çevrilerek uyarlanmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemi, İzmir il merkezindeki üç sosyo-ekonomik düzeyden ikişer okul seçilmek üzere altı okulun altmış sınıfındaki toplam 1761 Lise 1 ve Lise 2 öğrencisinden oluşturulmuştur.

Elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde Cronbach-Alpha, iki yarı güvenilirlik testi, Scheffe testi ve t testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre Sınıf Ortamı Ölçeği'nin testin orijinal formuna oranla daha düşük iç tutarlılık katsayılarına sahip olduğu görülmüştür. Yapılan faktör analizi ile tüm maddelerin kabul edilebilir düzeyde faktör yüküne sahip oldukları belirlenmiştir. Ölçeğin madde-alt test korelasyonları orijinal teste kıyasla düşük çıkmıştır. Ayrıca sınıf seviyesi, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ölçeğin uygulandığı okulların özellikleri ile birçok alt ölçek arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

ABSTRACT

In this study, “The Classroom Environment Scale” Real Form (Form R), which was originally developed by Edison J. TRICKETT and Rudolf H. MOOS in 1991, translated and adapted for use in Turkey.

The samples of this study consist of a group of 1761 students of 9th and 10th grade attending schools located in Izmir. Six schools were chosen according to their socioeconomic background (in total three socioeconomic level) and contained 60 classes in total.

In the statistical analyses of the given data, Cronbach-alpha, split-half, Scheffe, and T-test were applied.

It was observed, according to the finding data, that S.O.Ö. (The Classroom Environment Scale, C.E.S, in Turkish) had lower internal consistencies compared to the original scale (C.E.S.). It was found out that all items factor weight was in acceptable level. Average item-sub-scale correlations have been found quite low when compared to the original scale. Besides, It’s been detected that there is a difference between most of the sub-scale scores of the students at the level of $p<0.05$ due to grade level, sexuality, socioeconomic level and the school they attended to.

TEŞEKKÜR

Çalışmamda bilimsel tutum kazanmama ve çalışmalarımın amacına ulaşmasına yardımcı olan Yüksek Lisans danışmanın Yrd. Doç. Dr. Gülnur BAYEZİD İŞİKER'e, araştırmadan elde edilen verilerin işlenmesini ve analizlerinde yardımcı olan D. E. Ü. Araş. Gör. Murat ELLEZ'e, çalışmalarımın her aşamasında beni yalnız bırakmayan, büyük desteğini gördüğüm Ablam Zeynep GÜR'e, ve Aileme, ayrıca her zaman yaptığı gibi bu çalışmamda da zor anlarımda beni hiç yalnız bırakmayan Ebru ATEŞ'e içtenlikle teşekkür ederim.

2001

Altay GÜR



İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
Yemin Metni.....	II
Tutanak	III
Tez Veri Formu.....	IV
ÖZET	V
ABSTRACT.....	VI
TEŞEKKÜR.....	VII
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	XI
KISALTMALAR.....	XV

BÖLÜM 1

GİRİŞ	1
A. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	1
B. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	1
C. SAYILTILAR.....	2
D. SINIRLILIKLAR	2
E. TANIMLAR	2

BÖLÜM II

KONUyla İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
A. Ülkemizde Yapılan Sınıf Ortamı İle İlgili Araştırmalar	5
B. Yurt Dışında Sınıf Ortamı ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	7
Sınıf Etkileri Üzerindeki Mevcut Bulgular	8
Sınıf Etki Araştırmasındaki Konular.....	11
İstenmeyen veya olumsuz etkiler:	11
Öğrenci-Çevre Uyumu	13
Süreç Çalışmalarına Yönelik İhtiyaç.....	15
Daha Geniş Çevresel Kapsam	16
Gelişmekte Olan Ülkelerde Öğrenim Ortamları	18
Resmi Eğitim ve Ulusal Gelişme	19
Gelişmekte Olan Ülkelerdeki Eğitimsel Araştırma.....	22
Gelişmekte Olan Ülkelerdeki Öğrenme Ortamı Araştırması	23

Brezilya'daki Sınıf Öğrenme Ortamları	24
Jamaika'daki Sınıf Öğrenme Ortamları	26
Hindistan'daki Sınıf Öğrenme Ortamları	27
Gelişmekte Olan Ülkelerdeki Öğrenim Ortamı Araştırmasının Bir	
Değerlendirmesi	28
Kültürler Arası Güvenilen Geçerli Araçlar	28
Öğrenmeyi Etkileyen Okul İlişkili Değişkenlerin Tanımlaması	29
Müdahaleye Uyumlu Etkenlerin Tanımlanması.....	29
İdari Bağlantılar.....	30
Maliyet Avantajı.....	30

BÖLÜM III

YÖNTEM	31
A.Evren	31
B. Örneklem	31
C. Veri Toplama Araçları.....	32
Aracın Tanıtımı	32
Form R	34
Ölçeğin Uygulanması.....	35
Ölçeğin Puanlaması	36
Anlatımsal Rapor	36
Moos ve Trickett'e Göre Araca İlişkin Temel Bilgiler	37
Klinikçiler, Rehberler ve Program Değerlendiriciler İçin Uygulamalar	37
Bir Sınıf Öğrenme Ortamının Değerlendirilmesi Ne Zaman Yararlıdır ? ...	37
Gelişme:	38
Soru seçimi ve birincil formların geliştirilmesi:	39
Ölçek yapılandırılmasının temel yaklaşımı:.....	39
Psikometrik Ölçüt ve Formun Son Halinin Geliştirilmesi.....	40
Normatif Örnekler.....	41
Form R için normatif örnekler:	41
İç Tutarlılık ve İnterkorelasyonlar.....	44
Test-Tekrar Testi Güvenilirliği ve Profil Durağanlığı	45

Uyarlamalar ve Kùltürler Arası Uygulamalar:	46
Yöntembilimsel ve İstatiksel Konular	47
Faktör Boyutları:	47
Sınıflar Arasında Ayırım.....	48
Kişisel Özellikler ve Sınıfların Algılanması	49
Yapısal Geçerlilik	50
Araştırma Uygulamaları ve Geçerlilik	52
Öğrenme Ortamlarının Tanımlanması ve Karşılaştırılması	52
Öğrenci ve Öğretmenlerin Sınıflara Bakışlarındaki Karşıtları Bulma	52
Öğrenme Ortamları Doğrultusunda Bir Tipoloji	53
Öğrenme Ortamlarının Belirleyicileri	54
Devlet Okullarının Beş Tipi.....	55
Kız ve Karma Özel Okullar	56
Ders Konusu.....	57
Öğretmen Tarzı	58
Öğrenci Faktörleri	59
Öğretmenlerin Çalışma Ortamları.....	59
Öğrenme Ortamlarının Etkisi.....	60
Öğrenci Hoşnutluğu ve Morali	61
Öğrenci Uyumunu ve Kendini Anlama.....	61
D. İşlem	63
BÖLÜM IV	
BULGULAR.....	64
BÖLÜM V	
TARTIŞMA	92
KAYNAKÇA.....	98
EKLER.....	102
Ek –1. Milli eğitim Bakanlığı Uygulama Onay Formu.....	102
Ek – 2. Sınıf Ortam Ölçeği Gerçek Form Soruları	103
Ek – 3. Sınıf Ortam Ölçeği Gerçek Form Cevaplama Kağıdı	109

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo A. Form R Alt Ölçek Anlamları (m) ve Toplam Normatif Örnek için Standart Sapmalar	43
Tablo B. İngilizce, Sosyal Çalışma ve Bilim Sınıfları İçin Form R Ortalamalar (m) ve Standart Sapmaları (ss).....	43
Tablo C. Matematik, İş ve Teknik Sınıfları İçin Form R Ortalama(m) ve Standart Sapmaları	44
Tablo D. Form R Alt Ölçek İç Tutarlılıkları, Ortalama Soru-Alt Ölçek Korelasyonları ve Test-Tekrar Test Güvenilirliği	45
Tablo E. Form R Alt Ölçek İnterkorelasyonları.....	46
Tablo 1. Sınıf Ortam Ölçeği İç Tutarlılığına İlişkin Cronbach-alpha ve İki Yarı Güvenirliği Katsayıları	64
Tablo 2. Sınıf Ortam Ölçeği (CES) Faktör Yapısı	65
Tablo 3. Sınıf Ortam Ölçeğinin Alt boyutlarına İlişkin Madde Alt Test Korelasyonları	67
Tablo 4. Alt Ölçekler Arası Korelasyon.....	68
Tablo 5. Alt Ölçek Ortalamaları ve Toplam Normatif Örnek İçin Standart Sapmalar.....	69
Tablo 6. Katılım Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 öğrencileri arasındaki farklılıklar.....	69
Tablo 7. Yakın İlişki Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 öğrencileri arasındaki farklılıklar.....	69
Tablo 8. Öğretmen Destegi Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 Öğrencileri Arasındaki Farklılıklar	69
Tablo 9. Görev Yönelimi Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 Öğrencileri Arasındaki Farklılıklar.....	70
Tablo 10. Rekabet Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 Öğrencileri Arasındaki Farklılıklar.....	70

Tablo 11. Düzen-Organizasyon Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 Öğrencileri Arasındaki Farklılıklar	70
Tablo 12. Kural Açıklığı Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 Öğrencileri Arasındaki Farklılıklar	71
Tablo 13. Öğretmen Kontrolü Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 Öğrencileri Arasındaki Farklılıklar	71
Tablo 14. Yenilikçilik Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 Öğrencileri Arasındaki Farklılıklar	71
Tablo 15. Katılım Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	72
Tablo 16. Yakın İlişki Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	72
Tablo 17. Öğretmen Desteği Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	72
Tablo 18. Görev Yönelimi Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	72
Tablo 19. Rekabet Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	73
Tablo 20. Düzen-Organizasyon Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	73
Tablo 21. Kural Açıklığı Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	73
Tablo 22. Öğretmen Kontrolü Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	73
Tablo 23. Yenilikçilik Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	74
Tablo 24. Sosyoekonomik Düzeye Göre Katılım Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar	74
Tablo 25. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Katılım Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 26. Sosyoekonomik Düzeye Göre Yakın İlişki Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar	75
Tablo 27. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Yakın İlişki Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 28. Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğretmen Desteği Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar	76
Tablo 29. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Öğretmen Desteği Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 30. Sosyoekonomik Düzeye Göre Görev Yönelimi Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar	77

Tablo 31. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Görev Yönelimi Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 32. Sosyoekonomik Düzeye Göre Rekabet Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar	77
Tablo 33. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Rekabet Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 34. Sosyoekonomik Düzeye Göre Düzen-Organizasyon Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar	78
Tablo 35. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Düzen-Organizasyon Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 36. Sosyoekonomik Düzeye Göre Kural Açıklığı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar	79
Tablo 37. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Kural Açıklığı Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 38. Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğretmen Kontrolü Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar	80
Tablo 39. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Öğretmen Kontrolü Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları	80
Tablo 40. Sosyoekonomik Düzeye Göre Yenilikçilik Alt ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar	81
Tablo 41. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Yenilikçilik Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları	81
Tablo 42. Okullara Göre Katılım Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar	82
Tablo 43. Okullar Arası Farklılıklar İçin Katılım Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 44. Okullara göre Yakın İlişki Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar	83
Tablo 45. Okullar Arası Farklılıklar İçin Yakın İlişki Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	83

Tablo 46. Okullara göre Öğretmen Desteği Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar	84
Tablo 47. Okullar Arası Farklılıklar İçin Öğretmen Desteği Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 48. Okullara Göre Görev Yönelimi Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar	85
Tablo 49. Okullar Arası Farklılıklar İçin Görev Yönelimi Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	85
Tablo 50. Okullara Göre Rekabet Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar	86
Tablo 51. Okullar Arası Farklılıklar İçin Rekabet Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 52. Okullara göre Düzen-Organizasyon Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar	87
Tablo 53. Okullar Arası Farklılıklar İçin Düzen-Organizasyon Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları	87
Tablo 54. Okullara Göre Kural Açıklığı Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar.....	88
Tablo 55. Okullar Arası Farklılıklar İçin Kural Açıklığı Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi sonuçları	88
Tablo 56. Okullara Göre Öğretmen Kontrolü Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar	89
Tablo 57. Okullar Arası Farklılıklar İçin Öğretmen Kontrolü Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları	89
Tablo 58. Okullara Göre Yenilikçilik Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar.....	90
Tablo 59. Okullar Arası Farklılıklar İçin Yenilikçilik Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	91

KISALTMALAR

Kısaltma Açıklama

C.E.S.	Classroom Environment Scale
I.E.A.	Uluslararası Eğitimsel Başarı Değerlendirme Enstitüsü
Ö.O.E.	Öğrenme Ortamı Envanteri
S.E.D.	Sosyo-Ekonomik Düzey
S.O.E.	Sınıf Ortamı Envanteri
S.O.Ö	Sınıf Ortamı Ölçeği



YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu :

Üniv. Kodu:

* Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

TEZİN YAZARININ

SOYADI : GÜR

ADI : ALTAY

TEZİN TÜRKÇE ADI: Sınıf Ortamı Ölçeğinin Uyarlama Çalışması

TEZİN YABANCI DİLDEKİ ADI: Classroom Environment Scales Adaptation to
Turkey

TEZİN YAPILDIĞI

Üniversite : Dokuz Eylül Üniversitesi

Enstitüsü: Eğitim Bilimleri

Yıl: 2001

TEZİN TÜRÜ: 1- Yüksek Lisans [x] **DİLİ** : Türkçe
2- Doktora [] **SAYFA SAYISI** : 109
3- Tıpta Uzm. [] **REFERANS SAYISI** : 31
4- Sanatta Yeterlilik []

TEZ DANIŞMANININ:

ÜNVANI : Yrd. Doç. Dr. **ADI :** Gülnur **SOYADI :** BAYEZİD İŞİKER

ÜNVANI : **ADI :** **SOYADI :**

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER: **İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER:**

1- Sınıf Ortamı 1- Classroom Environment
2- Gerçek Form 2- Real Form
3- Mevcut Öğrenme Ortamı 3- The Actual learning Environment

Tarih:

İmza:

- 1-Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum.
2-Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir.
3-Kaynak göstermek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir.

Yazarın İmzası

BÖLÜM 1

GİRİŞ

SOÖ (CES: Classroom Environment Scale), on sosyal uyum ölçeğinden biridir. Uyarlamaya çalıştığımız form, şu anki sınıf ortamına ilişkin üç boyutta bilgi vermektedir. İlişki, kişisel büyüme ve amaca yönelim boyutları ve sistemi devam ettirme boyutu.

Bu ölçek ile öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenebilecekleri koşulları sağlama ve onlar için etkili destek sağlama sorumlulukları ve öğrenciler arası ilişkiler değerlendirilebilmektedir. Bu ölçek aynı zamanda sınıf dışında farklı ortamların özelliklerini ölçmede de kullanılabilir (Moos, 1991, 1994).

A. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın birinci amacı hem sınıf ortamına ilişkin uygulamalarda, hem de araştırmalarda önemli bir boşluğu dolduracağını düşündüğümüz SOÖ'yü Türkçe'ye çevirmek ve ülkemiz için uyarlamaktır. İkinci amacımız ise cinsiyet, sınıf, okullar, sosyo-ekonomik düzey gibi faktörlerin sınıf ortamını nasıl etkilediğini araştırmaktır. Üçüncü amacımız ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğini inceleyen araştırmaları başlatmaktır. Ayrıca çalışmamızın konuyla ilgilenen araştırmacılar için bir tür kullanım rehberi olmasını istedik. Bu nedenle araştırmanın ilk bölümünde Trickett ve Moos'un 'Sınıf Ortamı Ölçeği El Kitabı' (1995) adlı kitabı ve 'Eğitim Ortamlarının Değerlendirilmesi' (1987) adlı kitabının önemli bir kısım bilgileri aynen dilimize çevrilmiştir.

B. Araştırmanın Önemi

Bu ölçek dünyada pek çok dile çevrilmiştir (Fransızca, Çince, İbranice, Arapça, Endonezca, İspanyolca, Taice v.b.) ve pek çok araştırmada kullanılmıştır (Trickett, Moos, 1995). Ancak ulaşılabilen kaynaklarda ülkemiz için yapılmış tam bir adaptasyon çalışmasına rastlanmamıştır. Eğitim sistemimizin sınıf ortamı açısından

değerlendirilebilmesi için bu tür yapılandırılmış ölçeklere gereksinim vardır. Benzeri çalışma Kısakürek, M. A. ve Açıkgöz tarafından yapılmıştır.

C. Sayıtlar

1. SOÖ'yü Türkçe'ye çevirerek bu çeviri doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olup olmadığının belirlenmesi,
2. Lise öğrencilerinin Lise 1 ve Lise 2'de olmalarına göre sınıf ortamına ilişkin dokuz alt boyutta (katılım, yakın ilişki, öğretmen desteği, görev yönelimi, rekabet, düzen ve organizasyon, kuralların açıklığı ve anlaşılabilirliği, öğretmen kontrolü ve yenilikçilik) da önemli farklılıklar gösterip göstermediğinin belirlenmesi,
3. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sınıf ortamını algulamada farklılık gösterip göstermediklerinin belirlenmesi,
4. Lise öğrencilerinin farklı sosyo-ekonomik düzeyde olmalarına göre sınıf ortamını algulamada farklılık gösterip göstermediklerinin belirlenmesi,
5. Lise öğrencilerinin hangi okulda eğitim gördüklerine göre sınıf ortamı algılarının farklılık gösterip göstermediklerinin belirlenmesi.

D. Sınırlılıklar

1. SOÖ, Amerikan Eğitim Sistemi'ndeki sınıf ortamını ölçmek üzere geliştirildiği halde ülkemiz eğitim sistemindeki sınıf ortamını ölçeceği varsayılmıştır.
2. İzmir ilindeki 6 lisede (60 sınıfa) uygulandığı için örnekleme sınırlıdır.
3. Benlik ifade ölçeklerinin güvenilirlikleri ile sınırlıdır.

E. Tanımlar

Sınıf Ortamı (Classroom Environment): Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenebilecekleri koşulları sağlama ve onlar için etkili destek sağlama sorumlulukları ve öğrenciler arası ilişkiler sınıf ortamını oluşturmaktadır.

Gerçek Form (The Real Form): Öğrenci ve öğretmenlerin şu anki sınıf öğrenme ortamlarını algılamalarını ölçen formdur.

Katılım (Involvement): Öğrencilerin sınıf aktivitelerine ne kadar ilgili ve katılımcı olduklarını, tartışmalara ne kadar katıldıklarını ve kendi başlarına ne kadar ek ödev yaptıklarını ifade etmektedir.

Yakın İlişki (Affiliation): Öğrencilerin birbirleri ile kurdukları arkadaşlık (bunun ölçüsü birbirlerini tanımaları olarak ele alınmıştır), birbirlerine ev ödevlerinde yardımcı olmaları ve beraber çalışmaktan hoşlanmalarınıdır.

Öğretmen Desteği (Teacher Support): Öğretmenlerin öğrencileriyle ne kadar açıkça konuştukları, onlara olan güvenleri ve ilgileridir. Öğretmenlerin öğrencilerine gösterdikleri yardım ve arkadaşlık düzeyidir.

Görev Yönelimi (Task Orientation): Planlanmış aktivitelerin bitirilmesi ve konu kapsamına bağlı kalma şeklinde belirlenmektedir.

Rekabet (Competition): Öğrencilerin birbirleriyle iyi not almak, farkına varılmak için ne düzeyde rekabet ettikleri ve iyi not almayı başarmanın ne derece zor olduğunu.

Düzen ve Organizasyon (Order and Organization): Öğrencilerin düzenli ve nazik şekilde davranmaları ve okul ödevleri ile etkinliklerin oluşturulmasına katılım ve önem verme düzeyleridir.

Kural Açıklığı ve Anlaşılabilirliği (Rule Clarity): Bir dizi açık ve net kuralın konulması ve takip edilmesi sonucunda öğrencilerin bu kurallara uymadıklarında ortaya çıkacak sonuçları ne düzeyde bildiklerinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin kurallara uymayan öğrencilerle ilgilenirken ne kadar tutarlı olduklarıdır.

Öğretmen Kontrolü (Teacher Control): Öğretmenlerin kuralları uygulamada ne kadar katı olduklarıdır. Öğrencilerin kuralları bozduklarında ne kadar şiddetli cezalandırıldıkları ve sınıfta başlarını ne kadar derde soktuklarıdır.

Yenilikçilik (Innovation): Öğrencilerin sınıf etkinliklerinin planlanmasına ne kadar katkıda bulduklarıdır. Öğretmenlerin yeni teknikleri kullanma ve yaratıcı düşünmeyi destekleme düzeyleridir.



BÖLÜM II

KONUyla İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

A. Ülkemizde Yapılan Sınıf Ortamı İle İlgili Araştırmalar

Açıkgöz' ün (1988) lise öğrencilerinin 'gerçek' ve 'istenen' sınıf çevreleriyle ilgili algılarını saptamak, bu algıların okul türü, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada SOÖ'nün R Form'u (Gerçek Form) ve Form I (İstlenen Form) kullanılmıştır. 1987-88 Öğretim yılında Ankara İl Merkezi'nde bulunan 41 Genel Lise, 29 Mesleki Teknik Lise ile 6 Özel Statülü Liseden tabakalama yöntemiyle seçilen 13 lisenin 1. ve 3. sınıfında okuyan 1018 öğrenci bu çalışmaya dahil edilmiştir. Kullanılan ölçeklerin güvenilirliklerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmada uygulanan ölçek, katılım, hoşlanma, öğretmen desteği, işe dönüklük, düzenlilik ve kurallarda netlik olmak üzere altı alt ölçekten oluşmaktadır. Bu çalışmada, "lise öğrencilerinin istenen ve gerçek sınıf çevresine ilişkin algıları arasındaki farklılıklar", "sınıf çevresi boyutlarına göre istenen ve gerçek sınıf çevresi algıları", "istenen sınıf çevresine ilişkin algıları ve okul türü arasındaki ilişkiler", "gerçek sınıf çevresine ilişkin algıları ve okul türü arasındaki ilişkiler", "istenen sınıf çevresine ilişkin algıları ile cinsiyet arasındaki ilişkiler", "gerçek sınıf çevresine ilişkin algıları ve cinsiyet arasındaki ilişkiler", "istenen sınıf çevresine ilişkin algıları ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkiler", "gerçek sınıf çevresine ilişkin algıları" ve "sınıf düzeyi arasındaki ilişkiler" başlıkları incelenmiştir. Çalışmadaki alt ölçekler katılım, hoşlanma, öğretmen desteği, işe dönüklük, düzenlilik, kurallarda netlik olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya göre, lise öğrencilerinin çoğu sınıflarda olumlu atmosferin yaratılmasını istemektedir ve sınıflarda yaratılan atmosferin, kendi isteklerinin tersine, olumsuz olduğu görüşündedir. Sınıfta olumsuz atmosfer yaratacak durumların öğrencilerin başarı

düzeyi, tutum, benlik kavramı vb. özellikleri üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır. Öğrenciler sınıf çevresi boyutlarından öğretmen kontrolünden çok desteğini istemektedir. Bu çalışma öğrencilerin istedikleri çevrenin yaratılmadığını ortaya koyması açısından da önemlidir.

Kısakürek (1985) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmaya Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesinden 846 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, derslere katılma, öğretim üyesi desteği vb. değişkenlerin başarıya etkisi konusunda öğrencilerin görüşleri incelenmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre ; öğrencilerin derse devamının öğrenci başarısındaki yeri ve önemi tüm eğitimcilerin kabul ettikleri bir ilke olarak belirlenmiştir. Bu ilkenin araştırmanın örneklemine giren öğrencilerin çok önemli bir bölümün tarafından kabul edilmekte olduğu saptanmıştır. Öğrenciler öğretim üyelerine sempati duymanın, derse aktif olarak katılmanın öğrenci başarısında oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğrenci-öğretim elemanı ile öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkilerin öğretim üyesinin dersin anlaşılması için gösterdiği çabanın, öğrencilerin dersle ilgili görüşlerinin alınmasının ve uyulması gerekli kuralların önceden belirtilmesinin başarılarını olumlu olarak etkileyebilecek faktörler olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler birlikte ders izlemenin, ders çalışmanın ve sınıf arkadaşlarından hoşlanmalarının başarılarını kısmen etkilediklerini de belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıfta yaratılacak olumlu sınıf atmosferinin başarı üzerinde yararlı etkilerinin olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Şeker' in (1995) çalışmasında çoğu öğrencinin sınıf atmosferine ilişkin algılarında; sınıfta olumlu atmosferi yaratabilecek durumların gerçekleşmediği görüşünde oldukları saptanmıştır (Şeker, 1995).

B. Yurt Dışında Sınıf Ortamı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

SOÖ kullanılarak yurtdışında birçok araştırma ve uygulama yapılmıştır. Bunlardan bazılarını Moos şu şekilde özetlemiştir [Moos, evaluating educational environments (eğitimsel çevrelerin değerlendirilmesi), 1979];

Weiler (1976), SOÖ'yü ailelerin çocuklarına bir okul seçmelerine yardımcı olmak için kullanmıştır. Bu yol gösterme programında ailelere basit yetenekler, kişiselleştirilmiş öğrenme, açık program ve yaratıcı sanatlar gibi on eğitimsel program seçeneği verilmiştir. Bu uygulama, program tanımlarının ne kadar yardımcı olabileceğini göstermiştir.

De Young (1977), SOÖ'yü bir sosyoloji sınıfında kullanmıştır ve öğrencilerin, yenilikçi öğretim metotlarında daha fazla ilgi ve güven ile daha net bir düzen ve yönlendirme istediklerini bulmuştur. Buna bağlı olarak De Young yaklaşımını başka bir sınıfta biraz değiştirmiştir. Öğrenciler belirli konuları rapor etmek üzere guruplar oluşturmuş ve De Young öğrencileri ayrı ayrı tanımak, sınıfın içini ve düzenini tartışmak, not verme politikalarına açıklık kazandırmak ve işlemlere başvurmak için daha büyük bir çaba harcamıştır. Her ne kadar her iki sınıftaki öğrencilerin istedikleri sosyal ortam hemen hemen aynıysa da gerçek öğrenme ortamları aslında farklıdır. İkinci sınıfta bulunan öğrenciler daha fazla katılım, yakın ilişki ve öğretmen desteği rapor etmiştir ve sınıfın daha açık ve yenilikçi olduğunu düşünmüşlerdir.

Schwartz (1982), Van der Sijde (1988), Waters (1982), öğrenme ortamlarının SOÖ'nün önerdiği çizgiler içerisinde değiştirilebileceğini ortaya koymuşlardır.

Fraser ve Fisher (1986) ve Fraser, Malone ve Neale (1989) Avustralya'nın matematik ve bilim sınıflarındaki öğrenme ortamını geliştirmek için SOÖ'yü kullanmışlardır.

Sınıf Etkileri Üzerindeki Mevcut Bulgular

Araştırmacılar öğrenim ortamları etkileri üzerine yapılan son zamanlardaki çalışmalarda şaşırtacak derecede tutarlı bulgular elde etmişlerdir. Örneğin, çok daha zor ve rekabetçi olan lise fen sınıfları (hedef konumlandırma boyutları) öğrencileri başarı, kritik düşünme ve fenin anlaşılması ölçütleri üzerinde daha fazla kazanç sağlarlar.(Fraser 1978, Walberg 1969). Lise matematik sınıflarındaki öğrencilerin başarıları ilişki, hedef konumlandırması, sistem korunması ve değişim boyutları ile ilişkilendirilmektedir. (O'reilly 1975) Açık ve geleneksel programların kıyaslanması, açık programlardaki öğrencilerin daha fazla tatmin olduklarını ve yüksek oranda kendine güven niteliğine sahip olduklarını belirtmekte (Epstein ve Mcpartland 1975) ve kişiler arası ilişkilerin daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bununla beraber geleneksel sınıflardaki öğrenciler genellikle kelime, okuma ve matematik başarı ölçütleri üzerinde daha yüksek notlara sahip olmaktadır. Buna ek olarak, açık ve geleneksel sınıflardaki öğrenciler, açık okullarda üç yıl veya daha uzun bir süre için kayıtlı olsalar dahi, yaratıcılık testleri (Forman ve Mckinney 1978) üzerinde farklılık göstermezler.(Wright 1975). Lise 1 öğrencileri, okuma ve matematikte en büyük kazanımları sıcak, görev yönelimli, ve düzenli-sistematik sınıflarda (yani bu üç öğrenme ortamı kavramının tümüne sahip olan sınıflarda) elde ederler. Bu sınıflardaki öğrenciler yaratıcılık ve kendini olumlu algılama gibi kriterlerde samimi ve esnektir; fakat daha az görev yönelimli ve yapılandırılmış olan sınıflardaki öğrencilerle aynı derecede iyi sonuçlar elde ederler. Bununla beraber daha fazla araştırmacı kaynak sağlayan ve bireysel özgürlüğe daha fazla izin veren esnek sınıf ortamlarında, çocuklar sözel olmayan ifadelerde daha yüksek notlar almakta, daha düşük devamsızlık oranlarına sahip olmakta, ve bağımsız çalışmaya yönelik daha fazla istek göstermektedirler. Buna ilaveten, görev yönelimi ve yapılanmayı önemseyen; fakat samimiyet seviyesi düşük olan sınıflardaki öğrenciler standart başarı testlerinde başarılı, yaratıcılık ve kendine saygı olgularında başarısız olmuşlardır. (Bennett, 1976; Kennedy, 1978; Solomon ve Kendall , Stallings 1975)

Sınıf ödül yapıları üzerinde benzer bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma öğrencilerin akademik performanslarına göre ödüllendirilmeleri kuralı üzerinde geliştirilmiştir. Başlıca üç başarı yapısı şunlardır: Rekabetçi (çan eğrisi üzerinde notlandırma), bağımsız veya bireysel (tüm öğrencilerin ulaşabileceği sabit performans kriteri) ve işbirlikçi (takım sporları veya bir sınıf oyunu gibi). İşbirlikçi başarı yapıları, kişiler arası etkileşim, arkadaşlık (özellikle ırklar arası arkadaşlık), pozitif grup değerlendirme yardımseverliği ile bireyin diğerlerine ne derecede bağlı olduğu, değer verilen bir grubun ne derecede bir parçası olarak davrandığı ve hissettiği gibi diğer “sosyal bağlantılı” kavramları geliştirmektedir (Slavin, 1977); fakat rekabetçi veya bağımsız ödül yapıları, öğrencilerin görev performansını kuvvetlendirmede ve başarı test puanları gibi geleneksel sonuç ölçümlerini arttırmada daha fazla etkilidir. (Michaels, 1977)

Bu yoğun araştırma kapsamı başlıca dört sonuç önermektedir: Birincisi, ilişki ve yenilikçilik merkezli sınıflar, konu maddesinde öğrenci tatmini ve ilgisi yaratabilmektedirler. Bu sınıflar sosyal gelişimi (arkadaşlık ve yardımseverlik) ve kişisel gelişimi arttırabilmekte; fakat geleneksel başarı puanlarında daha düşük bir başarı sağlayabilmektedirler. İkincisi, yüksek başarının elde edilmesi hedef (görev ve rekabet) ve koruma (organizasyon ve netlik) alanlarını önemseyen sınıflarda ortaya çıkar. Bu sınıflar samimiyet kapsamında düşük seviyede kalmakta, ayrıca öğrenci ilgisi, ahlak veya yaratıcılığını kolaylaştırmada daha az başarılı olmaktadır. Üçüncüsü, kontrol merkezli sınıflar tatminsizliğe ve yabancılaşmaya yol açmakta, ayrıca kişisel, sosyal veya akademik gelişmeyi kolaylaştırmamaktadırlar.

Dördüncü olarak, geleneksel başarı ölçümlerindeki kazanımlar ancak sıcak ve destekleyici ilişkilerin bir karışımı olduğunda, belirli akademik görevle başarıya önem verildiğinde ve mantıklı bir biçimde açık, düzenli ve iyi yapılandırılmış bir çevre sağlandığında elde edilebilir. Performansa yönelik büyük bir beklenti ve isteğe sahip olan bu tür sınıf ortamları, yaratıcılık ve kişisel gelişimi de arttırabilirler. Sonuçlar, temel beceri programlarının, ilişki alanlarına önem verdikleri zaman daha olumlu etkilere sahip olacaklarını belirtmektedir (yani sınıflar görev yönelimli oldukları kadar

destekçi de olmalıdır). Hatta açık program sınıfları, yakın ilişki ve desteğe engel olmadan görev yöneliminin önemsenmesinden yararlanmalıdırlar.

Tüm bu sonuçlar, deneme kapsamında nitelendirilmektedir; çünkü sadece birkaç çalışma üç sınıf öğrenme ortamı belirginliklerini ölçmüştür. Örneğin, açık okul programları belirgin biçimde ilişki ve sistem değişiminde yüksek, öğretmen kontrolünde düşük seviyededirler; fakat bunların görev yönelimi, rekabet, organizasyon ve açıklığının önem derecesi daha az nettir. Başarı yapıları üzerindeki çalışma birincil olarak görev yönelimi ve rekabet üzerinde odaklanmaktadır; fakat ilişki ve koruma alanlarındaki benzer önem hakkında yok denebilecek kadar az bilgi sağlamaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda bu üç sınıf öğrenme ortamının göz önüne alınması gerekli olacaktır; çünkü her kavramın etkileri benzer diğer kavramlara verdiği öneme bağlıdır.

Rosenshine (1978), tüm bu bulguların altında yatan mekanizmaları belirlemeye çalışmıştır. Öğretmenlerin, akademik konulara daha fazla zaman ayrılmasını ve içeriğin daha büyük bir kısmının kapsanmasını isteyen eğitim tekniklerini kullanmalarından dolayı resmi okul sınıflarındaki öğrencilerin daha başarılı test sonuçları elde ettiklerini ileri sürmüştür. Akademik konuların önemsenmediği (kontrol yönelimli sınıflar gibi) resmi okul sınıflarındaki öğrenciler başarı sınavlarında çok iyi sonuçlar elde edememektedirler. Halbuki akademik konulara bağlı ve akademik içeriğin kapsandığı (destekçi ve görev yönelimli sınıflar gibi) özel okul sınıflarındaki öğrenciler yüksek performans kazanımları göstermektedir. Tüm bu fikirler, açık program sınıflarındaki öğrencilerin gayretli öğretmenler ve başarı için yoğun bir baskı sayesinde matematikte çok daha iyi başarılar elde ettiklerini gösteren güncel çalışmalarla desteklenmektedir.(Eshel ve Klein, 1978)

Diğer muhtemel mekanizmalar daha resmi sınıflardaki öğrencilerin kendilerinden beklenenleri daha net anladıklarını, bu sınıflarda daha az disiplin problemleri görüldüğünü ve daha az zamanın boşa harcandığı gerçeğini kapsamaktadır. Resmi sınıflarda öğretmen davranışının tutarlılığı, devamlılık, beklentilerin netliği, öğrenme ve başarı kazançlarına katkıda bulunmalıdır. Resmi sınıflardaki öğretmenler testlerin önemli olduğuna dair öğrencileri ikna edebilirler ve onlara daha fazla resmi test

uygulama pratiği verebilirler. Hatta resmi olmayan ve yenilikçi öğretim metotlarının yürütülmesi daha zordur. (Kennedy, 1978) ve öğretmenlerin üzerine daha ağır talepler yerleştirmektedir.

Sınıf Etki Araştırmasındaki Konular

Öğrenme ortamlarının etkileri hakkında birtakım deneysel sonuçlara varılmıştır, fakat bu sonuçları etkileyen birçok önemli konu açıklanmayı beklemektedir. Söz konusu hususlardan dört tanesi burada açıklanmaktadır. Bunlar, sınıf oluşumlarının istenmeyen veya olumsuz etkileri, öğrenci-ortam uyumu, süreç çalışmalarına yönelik ihtiyaç ve sınıf oluşumlarının uzun vadeli etkileri üzerinde daha geniş okul ve okul harici çevre etkisidir.

İstenmeyen veya olumsuz etkiler:

Üç kavramın her birisi üzerindeki önem (ilişki, büyüme ve koruma) olumlu sosyal ve akademik sonuçları kolaylaştırmaktadır; fakat herhangi bir alana çok fazla odaklanmanın olumsuz veya istenmeyen etkileri olabilmektedir. Bağlılık ve yakın ilişki, görev merkezli sınıflarda öğrenimi kolaylaştırmaktadır. Buna karşın görev yönelimi az miktarda veya hiç olmadığında öğrenmeye mani olabilmektedir; çünkü akademik gelişmelere katılmak isteyen öğrenciler bunu yapmak için kendilerini özgür hissetmemektedirler. Bağlılık, sınıftaki diğer öğrenciler tarafından paylaşılmayan hedeflere yönelen öğrencilerin özgürlüğünü kısıtlayabilir. Öğretmen desteği ve sakin bir sosyal sınıf oluşumu, düşük beklentiler ve düşük performans standartlarıyla varolabilir, ki bu durum çok düşük seviyede meydan okuma ile zayıf sosyal ve akademik işlevleşmeyle sonuçlanır. Öğrenciler arasında ödül için aşırı karşılıklı bağımlılık (ilişki merkezli) etkisiz olabilir; çünkü öğrenciler çok az çalıştıkları halde ödül alabilirler, veya çok çalışıp hak ettikleri halde ödülden mahrum kalabilirler. (Slavin, 1977) Hedef yönelimi ile ilgili olarak, öğrenciler zorluk ve rekabeti önemseyen sınıflarda daha fazla öğrenmektedirler; fakat bu sınıflar yüksek oranda devamsızlık oranına da sahiptirler. Görev yönelimi ve rekabet, bazı öğrenciler için zihinsel gelişimi teşvik etmektedir; fakat diğerleri için devamsızlık, zayıf notlar ve büyük olasılıkla dersi bırakma ile

sonuçlanabilmektedir. Ayrıca akademik görevler ve harici başarılar (notlar gibi) dikkatin verilmesi istenen etkinin tersi bir durumla sonuçlanabilir. Bu durum, sınıf dışındaki maddelere olan ilgiyi azaltabilir ve özellikle başarı merkezli öğrenciler için dahili öğrenme motivasyonunu engelleyebilir. (Maehr, 1976)

Bireysel rekabet, en azından tipik olarak sınıflarda başlatıldığı şekilde, birçok öğrenci için etkisiz olabilir. Yapabileceğinin en iyisini yapmayı denemeye ihtiyacı olan düşük beceri seviyesindeki öğrencilere bunu yapması için asgari teşvik verilmektedir. Daha az becerili öğrenciler rekabet başarı yapılarında daha fazla başarısızlık yaşarlar ve bu nedenle daha endişeli, daha az güvenli ve hatalardan daha az fayda sağlayan niteliktedirler; çünkü alaya alınmalarını engellemek için kendilerini genellikle gizlemektedirler (Johnson ve Johnson, 1974). Bu öğrencilerin hatadan kaçınmaya yönelik merkezli hale geleceklerini, ilgili rekabette çok daha zayıf performans göstereceklerini, diğer öğrencilerin akademik başarılarını engellemeye çalışacaklarını ve sonuç olarak daha az başarı merkezli olacaklarını ileri sürmektedir.

Kişisel gelişme alanlarına verilen aşırı önem, rekabetsel olmayan alternatif okul programlarında da endişe ve baskıya yol açacaktır. Açık okul oluşumlarında sorumluluk ve kendine güven (kişisel gelişme) kavramlarına verilen önem daha yoğun okul endişesi ve okul baskısı ile sonuçlanabilir. Hatta okul gününün olayları hakkında belirginlik eksikliğini bile yansıtabilir (Epstein ve McPartland, 1975; Wright, 1975). Sonuç olarak, sınıf yapısı üzerindeki aşırı önem öğrencileri belirli programa bağımlı hale getirecektir. Bu öğrenciler, düşük seviyede bireysel ilgi gördükleri sıradan bir “boğul yada yüz” okul ortamına döndüklerinde başarı kazanmalarını hızlı bir şekilde kaybedebilirler. (Averch ve diğerleri, 1974)

Farklı sınıflardaki veya her sınıftaki tüm üç öğrenme ortamı kavramına okul günü boyunca verilen dengeli bir önem, tüm bu istenmeyen etkileri yok edebilmektedir. Gruplar arası rekabet gibi işbirlikçi ve rekabetçi başarı yapılarının çeşitli kombinasyonları hem sosyal bağlılık, hem de akademik başarı üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. (Slavin, 1977) İnceleme ve bağımsız araştırmayı teşvik etmek için resmi

eğitimi sabah, daha az yapısal olan eğitimi öğleden sonra vermek bu bağlamda yararlı olabilir. Bununla beraber, öğrencilerin okula yönelik olumlu davranışları öncelikle akademik performanslarının ne derecede iyi olduğunu bir göstergesidir. (Bloom, 1976) Bu yüzden öğretmenler basit beceriler ve başarı üzerindeki odaklanmayı korumalıdır.

Öğrenci-Çevre Uyumu

Sınıf sosyal çevre ölçümünün en önemli nedenlerinden biri belli bir öğrenci için en yararlı öğrenme ortamını tespit edebilmektir. Hunt (1975) bu alanda daha derin araştırmalara zemin hazırlayan zihinsel-seviye eşleştirici bir model geliştirmiştir. (Cronbach ve Snow 1977) Hunt, kavramsal seviyesi daha yüksek olan bir kişinin kavramsal seviyesi daha düşük olan başka bir kişiye göre yapısal olarak daha karmaşık, sorumlu hareketlere karşı daha yetenekli, ve değişen çevreye karşı daha uyumlu olabildiğini ileri sürmüştür. Bu fikre göre kavramsal seviyesi düşük öğrenciler (dışsal standartlara bağımlı ve kendi kavramlarını yaratmada daha az becerikli) yapılandırılmış bir yaklaşımdan daha fazla yararlanmalıdır. Yüksek kavramsal derecede öğrenenler, düşük bir yapıdan yarar sağlayabilirler, veya yapıdaki değişikliklerden daha az etkilenirler. Bloom (1976) etkin öğrenim ve çalışma becerileri geliştirmiş öğrencilerin, öğretim kalitesindeki değişikliklerden, akademik becerileri bu derecede gelişmemiş öğrencilere göre daha az etkilenmeleri gerektiğini ileri sürmüştür.

Bu varsayımlara odaklanan çalışmalar, yapılandırılmış sınıfların, bir konu alanında önceden daha az başarılı öğrenciler, olumsuz sosyo-ekonomik alt yapısı olan öğrenciler ve yapıya yönelik yüksek ihtiyacı olan öğrenciler için daha iyi olduklarını bulmuştur. (Averch ve diğerleri 1974, Tobias 1976) İçsel kontrolü ve araştırma yönelimi (Nilesen ve Mools 1978) yüksek olan öğrenciler (Daniels ve Stevens 1976) ile bağımsızlık aracılığıyla başarıya yönelik bir ihtiyaç gösteren öğrenciler, daha az yapılandırılmış öğrenim çevrelerinden daha fazla fayda sağlarlar ve daha iyi uyum sağlarlar.

Tüm bu çalışmalar Hunt'ın modelinden elde edilen beklentiler ile tutarlıdır; fakat son yıllarda yapılan bazı çalışmalar daha az becerikli ve başarılı öğrencilerin (bazı etnik

dezavantajlı öğrenciler gibi) daha fazla yapılandırılmış sınıflarda daha başarısız sonuçlar aldıklarını halbuki yüksek beceri ve başarı seviyesindeki öğrencilerin, bu sınıflarda daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Örneğin, Ward ve Bracher, (1975) geleneksel ve açık sınıflardaki okuma başarısını ve yaratıcılığı karşılaştırmış ve düşük IQ grupları arasında hiçbir farklılık bulamamışlardır. Bununla beraber, yüksek IQ gruplarında geleneksel sınıflar daha yüksek okuma ve yaratıcılık sonuçları elde etmişlerdir. Blaney ve diğerleri, (1977) etnik farklı öğrencilerin (Afrikalı ve Meksikalı Amerikalılar) birbirine bağımlı sınıflardaki beyaz öğrenciler kadar başarılı olduklarını; fakat geleneksel sınıflarda daha az başarılı olduklarını bulmuştur. Bu çalışmalar, kendine güvenen, akademik olarak başarılı öğrencilerin nispeten yapılandırılmış, görev merkezli ve düzenli sınıflarda daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. (Bennet 1976, Rosenshine 1978)

Tüm bu sınıfların temel özelliği, geleneksel yaklaşımdan ziyade, zeki, iyi motive olmuş öğrencilerin ilerlemesine yardım etmede gerekli olan temel becerilerin verilmesi ve görev konumlandırması üzerindeki önemdir. Açık sınıfların, eğlence ve konu maddesinin yararlılığı üzerine yoğunlaşma eğilimi ve kapsanan içerik miktarının vurgulanması düşük becerili öğrencilerin performans eksikliklerini kapatmakta ve başarılı öğrencilerin kendi azami başarı seviyelerine ulaşmalarını engelleyebilmektedir. Yüksek beceri ve başarı seviyelerine sahip öğrenciler, öğretmen kritik bir istekte bulunduğu en iyi performanslarını gösterdikleri görülmektedir; ancak bu öğrenciler sözel övgü ve öğretmen değerlendirmesinin yüksek oranları ile daha az motive olmaktadır.(Crowford ve diğerleri, 1977) Bunun aksine, akademik becerilerde daha az yetenekli olan öğrenciler, kişiler arası ilişki ve iletişim becerilerine odaklanan öğretmenler için özellikle cevap verici görünmektedirler ve öğretmen daha destekleyici olup sözlü değerlendirmeyi uygun olarak kullandığında azami başarı göstermektedirler. (Bloom 1976, Crowford ve diğerleri 1977, Pascarella 1978)

Bu bulgular, kavramsal ve sosyal olgunluğun farklı seviyelerindeki öğrencilerin başarısını en fazla kolaylaştıracak öğrenme ortamı tipinin saptanmasına yardımcı olabilir. İlişki kavramı, özellikle öğrenimin başlangıç aşamalarında önemlidir. Özellikle düşük sosyo-ekonomik konumda bulunan ve etnik farklılıkları olan öğrencileri de

kapsayan az becerikli veya düşük başarılı öğrenciler için büyük değerdedir. Bu öğrencilerin geçerli görev merkezli ve yapılandırılmış bir çevrede, Hunt'un (1975) önerdiği gibi, öğretime tabi tutulmaları gerekmektedir; fakat bunun yanı sıra akran ve öğretmen desteği ile yüksek miktarda değerlendirme ve olumlu sözlü takviyelere de ihtiyaçları vardır. Öğrenciler daha kavramsal ve kişisel olgunluk geliştirdikçe ilişki alanları üzerindeki önem, özellikle derhal ödüllendirme, daha az önemli hale gelir ve içsel motivasyon ile yüksek içsel mükemmellik standartlarını engelleyebilir. Başarılı, iyi motive olmuş öğrenciler, genellikle organizasyon ve kontrol bağlantısıyla ortaya çıkan, en iyi yüksek beklenti ve istek koşulları altında en iyi şekilde öğrenirler; fakat bu son söylenen özellikler öğrencilerin başarı seviyelerini arttırmada kritik bir öneme sahip değildir.

Süreç Çalışmalarına Yönelik İhtiyaç

Öğrenci ve öğretmenler arasındaki sınıf içi süreçlerin ve karşılıklı etkileşimlerin daha iyi anlaşılması, aynı sınıfa giden öğrencilerin başarı ve ahlak kapsamlarındaki bireysel farklılıkları incelemeyi gerektirir. Örneğin Jackson ve Cosca (1974) Birleşik Devletlerin güneybatısındaki okullarda farklı etnik gruplardaki öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarını değerlendirmiştir. Gözlemciler, öğrencilerin etnik özellikleri ile ilgili sözel öğretmen davranışlarını belirlemek için Flanders Sistemi'ni kullanmışlardır. On iki etkileşim ölçümünün altısı Chicano (Meksika kökenli Amerikalı) ve Anglo (Beyaz Amerikalı) öğrenciler arasında belirgin farklılıklar göstermiştir. Özellikle Meksika kökenli Amerikalılar, ödül veya cesaretlendirme almada, soru sormada, doğru cevap vermede ve öğretmen konuşmasını eleştirmemek veya kendi fikirlerini kabul ettirme ya da kullanma kapsamlarında daha düşük seviyededirler.

Her ne kadar öğretmenlerin ön yargılı oldukları sonucuna varılabilse de, bu araştırmada ve pek çok sınıftaki araştırmada vurgulanan tek yönlü öğretmen-öğrenci modeli, tüm bu etkileşim örneklerini açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Fiedler (1975) Hit-Steer Gözlem Sistemini kullanarak öğretmen ve öğrenciler arasındaki karşılıklı rastlantısal etkileşimi incelemiştir. Söz konusu sistem içerisinde bir gözlemci öğretmen

veya öğrencinin kaç kez birbirini etkilemeye çalıştığını etkilemek istenilen kişinin davranışının arzu edilen şekilde değiştirilip değiştirilmediğini değerlendirir. Tüm öğretmen davranışlarının %87'sine öğrencilerin boyun eğdiği ve tüm öğrenci davranışlarının %89'una öğretmenlerin boyun eğdiği saptandığı için, söz konusu sonuçlar hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin birbirlerini etkilediklerini göstermiştir. Öğretmenler öğrencilerin iki katı sıklıkta etkilemeye gitmiş; fakat hem öğrenciler hem de öğretmenler birbirlerini etkilemek için daha fazla harekete boyun eğmişlerdir. Fiedler “ikincil” lerin (öğrenci) “birincil” lerin (öğretmenlerin) davranışlarını etkilediği ve sınıftaki kişiler arası ilişkilerin çift yönlü olduğu sonucuna varmıştır.

Öğretmenlerin tüm bu karşılıklı etkileşim süreçlerine ve öğrenciler üzerinde sahip oldukları etkilere göre incelenmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin sınıfta koşullarını yorumlamadaki bireysel farklılıkları bu bağlamda önemli sonuçlar verebilmektedir; çünkü örneğin ihtiyaç duyduğu öğretmen teşviki ve cesaretlendirmesini almayan öğrenciler sınıf ortamını, düşük seviyeli öğretmen desteğine sahip olarak görmeye meyillidirler. Öğrencilerin öğrenme ortamı algılamaları (gözlemsel veriden daha ucuz ve elde edilmesi daha kolay) öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimlerdeki değişiklikler hakkında bilgilendirilmelerinde kullanılabilir.

Daha Geniş Çevresel Kapsam

Sınıf oluşumları etkilerine yönelik çalışmalar tüm okul ve okul dışı etkileri de göz önüne almak için genişletilmelidir. Geleneksel eğitim programlarında ve değerlendirmelerinde çevre tasarımı genellikle sınıf ile sınırlandırılmıştır. Burada temel faktörler ya metotlar (ders-tartışma) ya da ortam türündeki değişkenlerdir(öğretmenin liderlik şekli ve ödül sisteminin puanlandırılması). Sınıf deneyimi, öğrencilerin beklenti, tavır ve davranışlarının değiştirilmesinde anahtar bir rol oynayabilen, pek çok sınıf içi ve sınıf dışı etkeni içeren toplam eğitim tecrübesinin bir parçasıdır. Bu bağlamda, Shea (1976), diğer önemli kişilerin öğrencilerin arzuları ve başarıları üzerindeki etkisinin önemli olduğuna ve aileler ile akranların, ya öğretmen kadar ya da öğretmenin iki misli etkileyici oldukları sonucuna varmıştır.

Okul harici oluşumlar, okul ve sınıf oluşumlarını, etkilerini engelleyerek (aile veya bir akran grubu okul çevresi merkezli bir başarıyı desteklemediklerinde), etkilerini kuvvetlendirerek (ev ve aile okul oluşumu merkezli bir başarıyı kuvvetlice desteklediklerinde), etki eksikliğini gidererek (çocukların okulda öğrenmedikleri becerileri aileler evde öğretebilirler) veya onlara yararlı sosyal veya akademik becerileri öğreterek etkileyebilirler. Örneğin Gallimore, Tharp ve Speidel (1978) çocuk bakımı görevlerini erkek çocuklarına veren ailelerdeki oğlanların sınıfta ve akranlarına eşli özel ders verme durumlarında daha katılımcı olduklarını saptamıştır. Bunun aksine, bazı ailelerin akademik başarı konusunda yüksek talepleri vardır. Bu aileler genellikle okul oluşumunu destekleyicidirler; fakat çocuklarına bu taleplerinin karşılanması için yeterli eğitim veya desteği vermezler.

Farklı oluşumlar içerisindeki bağlantılar, öğrenim çevrelerinin uzun vadeli istikrar etkileri ile ilgili olduklarından önemlidirler. Averch ve diğerleri (1974) etkileşim programlarındaki kısa vadeli kazançların pek çoğunun desteklenmedikleri takdirde iki üç yıl içerisinde yok olacaklarını ileri sürmüşlerdir. Bu kaybolan etki, zeka testlerindeki kazançlardan çok başarı testlerindeki kazançlar için daha yüksek seviyededir, ve normal devlet okulu sınıflarına benzemeyen yoğun oranda yapılandırılmış programlar için daha belirgindir. Ancak “yayıma” etkilerine dair birtakım kanıtlar da mevcuttur; örneğin, daha küçük çocuklar, zenginleştirilmiş eğitim programına katılan daha büyük erkek veya kız kardeşten fayda sağlayabilirler. Bu durumda, okul öğrenme ortamının, zenginleştirilmiş programa katılmayan çocukların bulunduğu ev ortamı üzerinde olumlu etkileri olacaktır. Daha büyük çocuklar tarafından bakılmaya alışmış bir çocuk, diğer çocuklara göre öğrenme konusuna daha alışkındır ve böylece akranlı özel derse daha meyillidir.

İhtiyaç duyulan eğitim oluşum tiplerinin kısmen öğrenci tiplerine ve istenen sonuçlara bağımlı olması gerekmektedir; fakat yukarıda belirtilen düşünceler kapsanan bazı hususları açıklamaktadır. Minimum seviyede, eğitimsel oluşumları karşılaştırmada,

değerlendirmede ilişki, kişisel gelişim ve sistem korunması üzerine odaklanmamız gerekmektedir.

Gelişmekte Olan Ülkelerde Öğrenim Ortamları

Eğitimsel oluşumların değerlendirilmesi özellikle gelişmekte olan ülkelerde önemlidir; çünkü bu ülkelerdeki eğitim planlamacılarının karşılaştığı tepkiler ve eğitime yönelik beklentiler, gelişmiş toplumlardakilerden oldukça farklıdır. Bazı batı ülkeleri kayıtların sona ermesini ve okul kapanmalarını yaşamaktadır; fakat bir çok gelişmekte olan ülke, eğitime başlamak için artan bir talep ile karşı karşıyadır. Gelişmiş toplumların kendi eğitim sistemlerini korumak ve yaymak için yeterli kaynakları vardır; fakat kaynakların belirginliği gelişen toplumları karakterize etmektedir. Resmi eğitim, endüstrileşmiş topluluklardaki temel ekonomik hedefleri geliştirmek için organize edilmemektedir; çünkü bu toplumların zaten gerçekleştirilmiş yüksek seviyeli bir ekonomik gelişimi vardır. Fakat gelişmekte olan ülkelerdeki resmi eğitim belirgin biçimde ekonomik ve diğer kalkınma amaçlarının geniş yelpazesini geliştirmek için şekillendirilmektedir. Harbison ve Myers' (1964) "eğitim çağdaşlığa giden kapıları açan anahtardır" şeklindeki kavramın gelişmekte olan dünya içerisinde eğitim planlamacıları tarafından bir şekilden diğerine değiştirildiğini iddia etmektedir.

Resmi eğitimin gelişmekte olan ülkelere amaçlarını gerçekleştirmelerinde yardımcı olması beklendiği için ve eğitime tahsis edilen insan ve maddi kaynaklar kısıtlı olduğundan bu ülkelerdeki eğitimsel araştırmalar meşhur ve önemli bir konuma gelmiştir. Verilmiş bir bakış açısı ve buna eşlik eden yöntembilimi gelişmekte olan bir ülkede şu dereceye kadar uygundur: çocukların nasıl öğrendikleri üzerinde etkisi olan okul bağlantılı değişkenleri tanımlar, potansiyel olarak müdahale edilmeye yatkın okul bağlantılı değişkenleri tecrit eder (genel okul bağlantılı tanımlardan ayırır) ve belirli politik süreçlere sahip bulgular içerir.

Moos'un amacı, sınıf öğrenme ortamı bakış açısının gelişmekte olan ülkelerdeki eğitimsel oluşumların değerlendirilmesindeki uygulanabilirliği incelemektir. İçine sınıf öğrenme ortamının yerleştirilmesi şart olan içeriğin tanımlanması gerekir, çünkü eğitim

ve gelişme arasındaki ilişki tartışılacaktır. Daha sonra, sınıf öğrenme ortamı literatürünün incelenmesine, ilk olarak gelişmekte olan ülkelerde daha önce yapılan eğitimsel araştırmalarla başlanacaktır. Tüm bu çalışmaları kendi ana bulgularında, karşı kültürel güvenilirlikle ilgili sağlanan bilgi, sınıf öğrenme ortamları araçlarının geçerliliği ve ilgili ülkelerdeki politika göstergeleri anlamında detaylandırılacaktır. Gelişmekte olan ülkelerde eğitim araştırmacıları için öğrenim ortamı bakış açısının yararları genel bir biçimde değerlendirilecektir.

Resmi Eğitim ve Ulusal Gelişme

“Tüm bu gelişme çabalarını desteklemek için, geniş anlamda ulusal temellere dayanan bir eğitim sisteminin geliştirilmesi gereklidir..... bu da güçlü bir Endonezya toplumunun yapılandırılması için bir zemin oluşturacaktır.” (Suharto, 1973)

“Tanzanya öğrencileri için Tanzanya tarafından sağlanan eğitim, Tanzanya'nın amaçlarına hizmet etmelidir..... Kendine güvenen haysiyetli, hür ve bağımsız bir vatandaşlığın oluşumunu kendi ilerlemesi için desteklemelidir (Nyerere, 1968). İki ülke siyasi liderlerinin bu ifadeleri farklı politik düşünceleri, kültürleri ve sosyo-ekonomik sistemleri açıkça temsil ederken gelişmekte olan birçok ülkenin de kendi milli eğitim sistemlerine yönelik isteklerini de belirlemektedir. Resmi eğitim, gelişmekte olan ülkelerdeki milli gelişime yönelik anahtarlardan bir tanesi olarak tanımlanmıştır. Ayrıca kolonileşme sonrası dönem de eğitim sektöründe oldukça artan yatırımlara ve buna bağlı olarak yaygınlaşan resmi eğitime tanık olmuştur. Kitlesele eğitime yönelik bu hareket, politik yönelim, kültürel geçmiş, ekonomik sistem, sosyal yapı veya coğrafi yerleşime bakılmaksızın dünya çapında ortaya çıkmaktadır. Birleşik Uluslar (UNESCO 1976) 1965'den 1973 yılına kadar, üç eğitim kademesindeki (birincil, ikincil ve üçüncül) kayıtların 419'dan 531 milyona arttığını gösteren istatistiklerle bu büyümeyi belgelendirmiştir. Bu değerler, yıllık ortalama %3'lük bir artışa denk gelmektedir. Bir karşılaştırma yapıldığında, aynı zaman aralığı içerisinde dünya nüfusunda yıllık ortalama %1.9'luk bir artış görülmektedir. Tüm bu okula kaydolma rakamları gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için incelendiğinde, 1960-61 ile 1970-71 arasındaki yıllık ortalama kayıt artışı, gelişmekte olan ülkelerde yaklaşık üç kat daha fazladır. Kısaca,

gelişen dünyada eğitim sektörü gelişimin birincil aracı olarak görevlendirildiğinden etkin bir konuma sahiptir.

Eğitimde artırılmış yatırımlar isteyen planlamacılar, resmi okullaşmanın öncelikle her bir öğrencinin kişisel gelişimine odaklanarak ulusal seviyedeki değişimi ilerlettiğine inanmaktadırlar. Eğitilen öğrencilerin önemli bir bölümü ulusun sosyal, politik ve ekonomik hayatına girdiğinde, ulusal gelişme başlayacaktır. Bu planlamacılar okullarda ortaya çıkan sosyalleşme sürecinin her bir öğrenciyi sonuçta ulusal bütünlüğü, sosyal istikrarı, ekonomik gelişimi, psiko-sosyal çağdaşlaşmayı ve vatandaşlığın oluşum ve seferberliğini teşvik edecek şekilde değiştirdiğine inanmaktadırlar. Bu planlamacılar aynı zamanda resmi eğitimin birey için temsil ettiği fırsatın artan derecede sosyo-ekonomik seferberlik ve ulusal seviyede eşitlikle sonuçlanacağını da ummaktadırlar.

Geertz (1963) gibi antropologlar, resmi okulun “bütünleştirme devrimi” içerisindeki rolünü işaret etmektedirler. Burada öğrencilerin dar görüşlü, potansiyel bölücü bağılıkları ulusa karşı daha büyük bir bağıllıkla değiştirilmekte, böylece ulusal bütünlük ve sosyal istikrar sağlanmaktadır. Okullardan sosyo-ekonomik akışkanlığı arttırmaları ve sosyo-ekonomik konumlarını daha önce ırk, aile konumu ve etnik durum üzerine kurmuş kişiler için daha fazla fırsat eşitliği oluşturmaları beklenmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde kendi konumlarını yükseltecek bir imkan bulamamış ebeveynler çocuklarının eğitim harcamalarını karşılamak için fedakarlık yapmaya hazırdırlar. Bu anne babalar sonuçta çocukların ve de ailenin tümünün daha iyi bir hayata sahip olacağı umudunu taşımaktadırlar.

Resmi eğitimde artan yatırımların yapılmasını şart koşan tartışmalardan biri insan gücü gelişimi veya insan sermayesi oluşumu varsayımlarını ileri süren Harbison ve Myers (1964) gibi ekonomistler tarafından geliştirilmiştir. Bu bakış açısı, okullaşmayı bireylere mesleki sektörler tarafından istenilen becerilerin öğretilmesi anlamında inceler. Resmi eğitim, kalifiye iş gücü üreterek gelişimi harekete geçirir ve özgüveni artırır. Böylece uluslar önemli konumları doldurmaya hazırlanır ve ulusun dış bağımlılığı azalır. Her ne kadar çağdaş ekonomistler (Windham, 1975) bu bakış açısını eleştirse de,

gelişmekte olan birçok ülkedeki eğitimsel yatırımlar için bu görüş inandırıcı bir hüküm olarak kalmaktadır.

Yeni vatandaşlık kavramının oluşumu ve seferberliği -uygun vatandaşlık becerileri ve yönelimleri ile ulusun politik hayatına katılmaya hazırlanma- Almont ve Verba (1963) ve Massialas (1972) gibi siyaset bilimcileri tarafından incelenmiştir. Neredeyse her ülkede, okullardan politik sosyalleşmenin araçları olarak ulusal kimliği ve ulusun ilerleme hedeflerine olan ilgiyi ve rejime olan sadakati arttırmaları beklenmektedir. Bağımsızlığın ilk yıllarında, uygun bir vatandaşlık oluşumu için alternatif kurumsal mekanizmalar olmadığından, devletin amaçları için devlet tarafından düzenlenmiş resmi okul kavramı çok cazipti. Resmi eğitimin politik sosyalleşme görevi, ulusal gelişme yönteminde eğitimin önemli bir rolü olarak kalmaktadır.

Inkeles ve Smith (1974) gibi sosyolog ve sosyal psikologlar, eğitimin bireydeki (ulusal gelişmeyi daha hızlı ilerleten) yüksek derecede çağdaşlık veya başarı motivasyonu gibi önemli değişikliklerle bağlantılı olduğunu göstermiştir. Gelişmekte olan birçok ülke, okulları çocukların çağdaşlaşmalarında, iş ahlakını geliştirmede, başarı motivasyonunu aşılama ve genellikle ulusal liderliğin gelişme amaçları ile paralel kişisel değişimleri teşvik etmede önemli bir rol sahibi olarak görmektedir. Örneğin, bazı oluşumlarda okullardan geleneksel çok çocuklu aile isteğini az çocuklu aile isteği ile değiştirmeleri beklenmektedir. Böylece ulusun nüfus artışını yavaşlatmasına yardımcı olunur. Diğer oluşumlar da okullardan eğitilmiş gençliğin geleneksel kente yönelik işlere yönelme isteği yerine el becerisi ve tarımsal faaliyetler için de saygı ortamı oluşturmalarını beklemektedir.

Eğitim ve gelişme hakkındaki deneysel yayınlar, bu kavramsallaştırmalardan elde edilen varsayımları tutarlı bir şekilde teyit etmekte veya reddetmektedir. Carnoy (1974) ve Illich (1970) gibi resmi eğitim eleştirmenleri yaygın okul yorumlamaları hakkındaki soruları arttırmışlardır. Bu eleştirilere dayanmadan, birçok eğitimsel araştırmacı gelişmekte olan ulusların resmi eğitimin neyi başarabileceği ve neyi başarmak zorunda olduğuna dair belirgin beklentilere sahip olduğunu bulmuşlardır. Tüm bu beklentiler,

hem toplumun daha büyük eğitim fırsatları için içsel istekler tarafından; hem de eğitimsel göstergelerin, bir ülkenin uluslararası topluluklar arasındaki gelişme seviyesinin tespit edilmesi amacıyla kullanılması nedeniyle dışsal istekler tarafından ödüllendirilmektedir. Hatta resmi eğitim, bir ulusun liderlerinin halk refahını sağlamak için buldukları vaatleri temsil eder. Ayrıca ulusal bütünlüğü, bağımsızlığı ve bir ulusun çağdaşlaşmaya yönelme yöntemini vurgular.

Gelişmekte Olan Ülkelerdeki Eğitimsel Araştırma

Gelişmekte olan ülkelerde yapılan araştırmalar ya tanımlayıcı çalışmalarla ya da ekonomistlerin üretim görevlerinin rehberlik ettiği okul etkileri çalışmaları ile tanımlanmıştır. (Alexandre ve Simmons, 1975 Averch ve diğerleri, 1974) Üretim işlev çalışmaları, akademik başarı gibi eğitimsel sonuçlarla bağlantılı olan nicel okul veri değişkenleri (sınıf büyüklüğü, öğretmenin yıllık eğitim tecrübesi, öğrenci başına harcama, öğretmen-öğrenci oranı gibi) üzerine odaklanılmışlardır. Bu çalışmalar eğitim kaynaklarının tahsisi ile ilgili bilgi sağladıklarından dolayı idari yapıcılara da rehberlik etmişlerdir. Bu çalışmalar, sınıf süreçlerini incelemeye başarısızlık, sadece daha kolay ölçülen (muhtemelen daha az önemli) malzeme kaynak verilerinin incelenmesi ve öğrenme teorisindeki bir oluşum eksikliği nedeniyle eleştirilmişlerdir. Kanıtlar öğrenmenin tipik üretim işlevi modelinin bir parçası olmayan faktörleri içerdiğini ileri sürmektedir. Örneğin, ilgili yayınların incelenmesinde, Alexander ve Simmons (1975) “gelişmekte olan ülkelerdeki okullar, öğrenimi geliştirirler; fakat birincil ve ikincil eğitim öğrencilerinin ortalama öğrenme oranı, fazla sayıda ve iyi öğretmen sağlama gibi geleneksel çizgilerdeki eğitimsel politika değişimlerinden belirgin şekilde etkilenmezler” sonucuna varmıştır.

Üretim işlev modelinin eksiklikleri, sınıf süreçleri ve öğrenme çevreleri üzerine yoğunlaşan alternatif yaklaşımlara yönelik bir araştırmaya yol açmıştır (Averch ve diğerleri 1974; Levin ve Snow, 1972). Bu bağlamda, Alexander ve Simmons (1975) şunu ileri sürmüştür; “ öğrenme başlıca kendi ev çevresinden ayrılan ve okuldaki öğrenme ortamına giren bir öğrenci aracılığıyla ortaya çıkmaktadır.” Eğitime yönelik üretim işlev yaklaşımının kısıtlamaları olmasına rağmen, sınıf süreci ve öğrenme ortamı

değişkenlerinin gelişmekte olan ülkelerde eğitimsel oluşumları değerlendirmek ve değiştirmek için daha yararlı modeller sağlayıp sağlayamayacağı sorusu açıkta kalmıştır. Bu tip bir araştırmanın gelişmekte olan ülkelere uygulanabilirliği hakkında bazı genel sonuçlara varmak için öğrenme ortamları üzerine ilgili bir çalışma incelenecektir.

Gelişmekte Olan Ülkelerdeki Öğrenme Ortamı Araştırması

Gelişmekte olan ülkelerdeki sınıf öğrenme ortamları üzerindeki başlıca çalışmalar son on yılda yapılmış olup bu tür çalışmaların ileri yıllarda daha yaygın olacağına dair göstergeler mevcuttur. Uluslararası Eğitimsel Başarı Değerlendirme Enstitüsü (IEA) tarafından ulusallık dışındaki diğer okul ilişkili değişkenler ve sınıf öğrenme ortamı ölçüleri üzerine araştırmalar yapılmıştır (Inkeles, 1977; Purves ve Levine 1975). Bu ölçümlerin kapsamı sınırlı olmasına rağmen, teftişler öğrenme ortamlarının kavramlarında ciddi bir ilgi uyandırmıştır. 1975 yılında Endonezya Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen IEA araştırmasının benzeri, bazı sınıf ortamı değişkenlerini kapsamıştır (Elley 1976). Buna ek olarak, son yıllarda Almanya ve Amerika'da yapılan IEA verileri çalışması sınıf öğrenme ortamı ve politik ayrılık toleransının birbirleri ile bağlantılı olduklarını göstermiştir (Nielsen,1977).

Burada incelenen çalışmalar şu hususları belirttiklerinden seçilmişlerdir: (1) öğrenme ortam araçlarının kültürler arası geçerliliği ve güvenirliliği, (2) Sınıf ortamlarının öğrenme üzerindeki etkileri (3) Bu tür etkilerin eğitim politikasına dahil edilmesi çalışmaları. Bu biçimde iki ilave kriter uygulanmıştır: incelenen ülkeler farklı gelişme seviyeleri, farklı sosyo-kültürel çevreleri ve değişik coğrafi bölgeleri temsil etmeliydiler ve çalışmalar kavramsallaştırma ve araçlandırılma açısından göre karşılaştırılabilir olmalıydılar. Buna göre, Brezilya'da (Holsinger, 1972,1973), Jamaika'da (Persaud, 1976) ve Endonezya'da (1978) yapılan üç temsili çalışma seçilmiştir. Bu çalışmaların tümünde Sınıf Ortam Ölçeği (SOÖ) ve Öğrenme Ortam Envanteri'ne (ÖOE) dayanan araçlar kullanmıştır. Brezilya ve Jamaika'daki çalışmalar, öğrenci bilgi seviyesi, çağdaşlaşma ve sosyal gelişme sonuçlarını öğrenme ortamının özet bir ölçümü ile ilişkilendirmiştir. Endonezya'daki araştırmada kriter olarak başarı ve çağdaşlık

ölçümleri kullanılmıştır; fakat öğrenme ortamı ilişki boyutları, hedef yönelimi, sistem korunması ve değişim gibi boyutları temsil ederek daha farklı bir yolla kavramsallaştırılmıştır.

Brezilya'daki Sınıf Öğrenme Ortamları

Gelişmekte olan ülkelerde ilk öğrenme ortamı çalışmalarından biri Brezilya'da Holsinger (1972,1973) tarafından yapılmıştır. Holsinger, çalışmasını sınıf ortamı ve diğer değişkenlerin ilkökul öğrencilerinin algısal öğrenmeleri (bilgi) ve algısal olmayan öğrenmeleri (bireysel çağdaşlık) üzerindeki etkilerini test etmek için tasarlamıştır. Holsinger, ilkokulun etkisini kısmen sınıf ortamı anlamında uygulayan, çağdaşlaştırıcı bir çevre olarak kabul etmiştir. Holsinger'in SOE' nin daha önceki bir uyarlaması üzerine geliştirilen (SOE=CCI; Walberg ve Anderson, 1968) sınıf ortamı envanteri, SOE'nin sekiz alt ölçeğinden alınan birer maddeden oluşmaktadır: öğrenci katılımı, öğrenci işbirliği, sınıf dostluğu, grup çalışması, öğretmen ilgisi, sosyal eşitlik, rekabet önemi ve organizasyon bozukluğu. Söz konusu örnek doksan sınıftaki 2,533 öğrenciden oluşmaktadır ve Federal Brezilya Bölgesindeki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflardan rasgele seçilmiş her derece seviyesini içermektedir. Öğrencilerden edinilen bilgilere dayanarak, Holsinger, SOE alt ölçeklerinden alınan sekiz sorunun tartışılmamış doğrusal kombinasyonunu kullanarak kendi sınıf ortam ölçüsünü geliştirmiştir. Bu ölçüm 0.79'luk bir içsel tutarlılık güvenilirliği sağlamıştır.

Sınıf ortamının etkileri bireysel çağdaşlık ve bilgi puanlarının dokuz bağımsız değişken üzerinde gerilediği kesitsel analizlerle incelenmiştir. Bu değişkenler, okula gitme oranı, yaş, sosyo-ekonomik statü (SES), TV gösterimi, sınıf ortamı, öğretmen olumsuzluğu, fiziksel çevre, sosyal yapı (akran sevmeye örnekleri) ve öğretmen çağdaşlığıdır. Bu dokuz değişken, ortalama sınıf çağdaşlığı ($R^2=0.64$) ve bilgi ($R^2=0.52$) varyansının hacimli bir kısmını, ayrıca birey çağdaşlığı ($R^2=0.19$) ve bilgisi ($R^2=0.09$) varyansının önemli bir kısmının nedenlerini açıklamaktadır. Sınıf ortamı, okula gitme miktarı ve TV gösteriminden sonra sınıf çağdaşlığı ve bireysel çağdaşlığın en güçlü üçüncü belirleyicisi olup okula gitme miktarı, yaş ve sosyo-ekonomik

durumdan sonra en güçlü dördüncü sınıfsal ve bireysel bilgi belirleyicisidir. Ortamın birleşik göstergesi yüksek seviyede olan sınıfların öğrencileri daha yüksek çağdaşlık ve bilgi puanları elde etmişlerdir. Katalogdaki sorular üç öğrenme çevresi sahasının tümünü ölçmektedir; fakat Holsinger her alanın sonuç kriterine olan benzer katkısını hesaplamamıştır.

Holsinger, ayrıca okul çevresi ve öğrenci altyapı değişkenlerinin benzer etkilerini de incelemiştir. Beş çevresel değişken (öğretmen çağdaşlığı, fiziki çevre, öğretmen olumsuzluğu, sosyal yapı ve sınıf ortamı) ve iki altyapı değişkeni (SES ve televizyon gösterimi) özet kataloğu içerisine katılmış ve ilk olarak girilen öğrenci alt yapı göstergeleri ile birlikte bir gerileme analizi unsuru olmuştur. Okul ortamı öğrencinin alt yapısına kıyasla hem çağdaşlaşma hem de bilginin çok daha iyi bir belirleyicisidir. Okul ortamı öğrenci alt yapısından yaklaşık iki kat fazla bir R^2 değişimi üretmiştir.

Holsinger'in çalışması önemlidir; çünkü güvenilir araçların orijinal olarak Amerika'da geliştirilmiş ölçeklere dayandırılarak Amerika dışındaki okul çocukları için de şekillendirilebileceğini gösteren ilk çalışmalardan biridir. Bu çalışma ayrıca öğrenme ortamının, sınıf içi ve sınıf dışı diğer belirleyicilerle karşılaştırıldığında hem algısal hem de algısal olmayan öğrenmede güçlü bir belirleyici olduğunu göstermiştir. Genel olarak, okul, bir çağdaşlaşma düzeni olarak iki şekilde gösterilmektedir: zaman içerisinde, okula gitme miktarı sınıftaki kazançlar ve bireysel çağdaşlıkla birleştirilmiş ve not dereceleri içerisinde, belirli öğrenme ortamı tipleri (diğer faktörler arasında özellikle öğrenci katılımı ve işbirliği, öğretmen ilgisi, organizasyon ve sosyal eşitliği vurgulayanlar) bireysel ve grup çağdaşlık seviyeleri yüksek olanlar ile birleştirilmişlerdir. Pratik karışımlara bağlı olarak, Holsinger idari planlayıcıları belirli bir sisteme yöneltmeden önce okul çevresinin değiştirilmesinin veya çocukları okulda daha uzun bir süre tutmanın mali etkilerini incelemeye davet etmiştir.

Jamaika'daki Sınıf Öğrenme Ortamları

Persaud (1976), araştırmanın bu bölümünü Jamaika'daki ilkokul öğrencilerine uyguladığı bir proje ile genişletmiştir. SOÖ temeline dayandırılan bir sınıf ortam aracının kullanıldığı bu çalışma, sınıf ve okul ortamlarının sosyal gelişme ve istek seviyeleri gibi algısal olmayan sonuçlar üzerindeki etkilerini araştırmak için şekillendirilmiştir. Örnekleme, on sekiz ilkokuldan seçilen 1277 üçüncü ve altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Sınıf ortamı, sekiz bölgedeki sınıfların özelliklerine dayanan “açıklığın” özet bir ölçümüdür. Daha açık sınıflarda yüksek seviyede katılım, işbirliği, öğretmen desteği, öğretmen değerlendirmesi ve yenilikçilik, orta seviyede görev yönelimi ve çalışma organizasyonunda ve düşük seviyede öğretmen sertliği (katılığı) saptanmıştır.

Bağımsız değişkenlerin diğer dört grubu öğretmen özelliklerini (öğretmen vasıfları, tahsil yeniliği ve tecrübe), müdür özelliklerini (vasıflar ve tecrübe) öğrencinin sosyal yapısının ölçümleri (ne tür okula devam ettiği, öğrencinin sosyo-ekonomik durumu ve etnik kökeni gibi) ve öğrenciler üzerindeki mevcut etkilerin göstergesi (mesleki tercihte aile ve akran önemi) öğrencinin kişisel ve sosyal gelişiminin iki ölçümü bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Sosyal gelişimin özet bir göstergesi öğrencinin kişiler arası güven düzeyini, toleransını, öz saygısını ve kişisel faydasını ölçmektedir. Dışsal motivasyon olarak isimlendirilen ikinci gösterge, öğrencinin arzuları ile eğitimsel ve mesleki beklentilerini değerlendirmektedir.

Gerileme analizi kullanarak, Persaud açık bir okul otorite örneğinin (vasat bir müdür, öğretmen, ve öğrenci sınıf ortamı ölçümü) diğer bağımsız değişken gruplarına kıyasla sosyal gelişmede daha büyük bir miktarda varyansı önceden haber verdiğini bulmuştur. Dışsal motivasyonun açık okullarda daha yüksek olduğu bulunmuştur; fakat bu değişken, okul türünden ve öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Daha açık sınıf ortamlarının öğrenci sosyal gelişiminin yüksek dereceleri ile bağlantılı olduğu bulgusu Amerika'da elde edilen sonuçlarla tutarlıdır.

Bu çalışma önemlidir; çünkü güven, hoşgörü ve kendine saygı gibi kişisel davranışların daha açık bir sınıf öğrenim ortamı ile arttırabileceğini ileri sürmektedir. Persaud'a göre, gelişmekte olan toplumlardaki çoğu öğretmen, güçlü bir şekilde kontrol ve disipline edilen sınıflardaki öğrencilerin sosyal ve akademik gelişmelerini sağlama ihtiyacı duyduklarına inanmaktadırlar. Persaud, müdürlerin ve öğretmenlerin destek, işbirliği ve yenilikçilik kadar öğretmen değerlendirmesi, görev yönelimi ve çalışma organizasyonu veren daha açık okul ve sınıf ortamlarını göz önüne almalarını önermektedir.

Hindistan'daki Sınıf Öğrenme Ortamları

Walberg ve ortakları (Waberg, Rasher ve Singh, 1977; Walberg ve Singh, 1974; Walberg, Singh ve Rasher, 1977) Hindistan'daki Rajasthan Eyaleti'nde sınıf öğrenme ortamları üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışma ÖOE'nin (Öğrenme Ortamı Envanteri) kültürler arası geçerliliğini değerlendirmek ve sınıflarla diğer küçük grup oluşumların sosyo-psikolojik özelliklerinin üç faktörlü bir kavramlaştırmasını test etmek için şekillendirilmiştir.

On beş ÖOE alt ölçeği Hindu diline çevrilmiş, ve Rajasthan eyaletindeki yirmi altı bölgeden rasgele örneklenen orta okullardaki 83 genel fen ve 67 sosyal ders sınıflarındaki onuncu sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. On beş alt ölçeğin içsel tutarlılık güvenilirliği 0.53 ile 0.85 arasında sıralanmıştır. (Walberg,Rasher ve Singh, 1977) Bu çalışma, sınıf öğrenme ortamı ölçümlerinin artış eğilimli olan ve önceden tahmin edilebilen geçerliliği üzerine odaklanmıştır.

Öğrenme ortamı ölçümleri, daha önce Amerika ve diğer batı ülkelerinde yürütülen çalışmalarla benzer sonuçlar göstermiştir. IQ genel fen ($r=0.63$) ve sosyal çalışmaların ($r=0.61$) güçlü bir ön belirleyicisi olmuştur; fakat ÖOE (Öğrenme Ortam Envanteri) ile birleştirilen çoğalma önemlidir. IQ ile toplanan ÖOE ölçekleri fen başarısı ile 0.82'lik sosyal başarısı ile 0.90'lık çok yönlü bir korelasyon üretmiştir. (Walberg, Singh ve Rasher, 1977) IQ'nun kontrol edilmesi ile, on beş ÖOE ölçeğinin ve başarının kısmi medyan (orta) korelasyonları genel fen için 0.43, sosyal çalışmalar için 0.58 olarak

bulunmuştur. ÖOE'nin bağıllık (ilişki), zorluk, sürat, hedef istikameti, rekabet (hedef yönelimi), resmiyet, demokratik organizasyon ve farklılık (sistem korunması ve değişim) gibi boyutları başarı ile olumlu kısmi korelasyonlar göstermiştir. Ayrıcalık gösterme, adam kayırma, anlaşmazlık, soğukluk (ilişki) ve düzensizlik (sistem korunması ve değişim) gibi boyutlar başarı ile olumsuz kısmi korelasyonlar göstermişlerdir.

Yazarlar, ÖOE alt ölçeklerinden birçok bileşik öğrenme ortamı göstergesi çıkarmışlardır. Bunlardan üçü (etkileme, görev ve rekabetçilik) ilişki, hedef yönelimi ve sistem korunmasını temsil etmek ve alanları değiştirmek için seçilmiştir. Bu analizde kullanılan kontrol değişkenleri IQ, okul türü (şehir içi-şehir dışı ve özel-resmi) ve cinsiyet, yaş, medeni durum, tahsil, öğretim tecrübesi gibi öğretmen özelliklerini kapsamaktadır. Kontrol değişkenleri içerisinde IQ ve öğretmen tahsili en geniş ayarlanmış geri çekilme ağırlığına sahiptirler. Etkileme (ilişki) ve görev (hedef yönelimi) alanları başarı ölçümleriyle olumlu ve bağımsız bir şekilde ilişkilidir.

Yazarlar çalışmalarının bir çok idari karışımını ele almışlardır. Hindistan'daki öğretmenlerin sadece ¼'ünün eğitilmiş olduğunu ve eğitim programlarına daha büyük yatırımlar yapılmasının şart olduğunu belirtmişlerdir. Bulgular ÖOE'nin kültürler arası araştırmalarda faydalı olduğunu ve Hindistan'daki oluşumlarda etkileme ve görev yöneliminin daha yüksek başarı puanları ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Gelişmekte Olan Ülkelerdeki Öğrenim Ortamı Araştırmasının Bir Değerlendirmesi

Kültürler Arası Güvenilen Geçerli Araçlar

Kuramsal bir görüş açısının ya da kavramsallaştırmanın uygun olması için, elde edilen araçların inceleme süresince güvenilir ve geçerli fenomen ölçümleri ortaya çıkarmaları gerekir. Bir sosyo-kültürel çevrede geliştirilen ölçüler bir diğerine dahil edildiğinde sorun birleştirilmiş olur. Araştırmacıların, bu araçların yeni çevrede de tatmin edici psiko-metrik özellikler taşıdıklarını göstermeleri gerekmektedir. Yapılan

araştırmalar, SOÖ ve ÖOE'yi temel alan sınıf öğrenme ortamlarının algısal ölçümlerinin Batı toplumları dışında da uygulanabileceğini göstermiştir. Ayrıca, çalışmalardan ikisi öğrenme ortamlarının üç alanının kavramsallaştırılmasındaki yararı destekler niteliktedir. Bu bulguların tutarlılığı, öğrenme ortamı bakış açısının ilk kriteri karşıladığını göstermektedir.

Öğrenmeyi Etkileyen Okul İlişkili Değişkenlerin Tanımlaması

Kuramsal bir görüş açısı, öğrenmeyi etkileyen okul bağlantılı değişkenlerin ölçümüne ve tanımlanmasına yol göstermektedir. Araştırmalar gelişmekte olan ülkelerdeki öğrenim sonuçları dizisi ile sınıf öğrenim ortamı arasındaki ilişkinin önemini teyit etmektedir. Her bir araştırmacı, öğrenme ortamı değişkenlerine ait gücü, okulun içinde ve dışında yer alan diğer unsurlarla karşılaştırarak incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, öğrenme ortamının diğer önemli değişkenlerden bağımsız bir şekilde algısal olan ve olmayan öğrenmeyi öngördüğünü göstermiştir. Walberg ve Moos, öğrenme ortamı değişkenlerini en zorlu istatistiksel testlere göre sunmuşlardır. Bu değişkenler, yukarıdaki sonuçlarda açıklanmış varyansa hala eklenmektedir. Ayrıca bu değişkenler diğer okul ve altyapı etkenlerince açıklanırlar. Bu kanıtlar ışığında öğrenme ortamı bakış açısı ikinci kriteri etkili bir biçimde karşılar.

Müdahaleye Uyumlu Etkenlerin Tanımlanması

Kuram geliştiriciler için yalnızca kontrol edilemeyen etkenlere yoğunlaşma (her ne kadar bu etkenlerin tanımı toplam öğrenme sürecinde önemli olabilse de) fazla bir hükme sahip değildir. Kuramsal bir bakış açısının uygunluğu, eğitimcilerin değiştirip geliştirebileceği öğrenim belirleyicilerini ayırabilme derecesine bağlıdır. Elde edilen kanıt, yeterli eğitime sahip öğretmenlerin sınıfta değişim vekilleri olarak davranabileceklerini ileri sürer (De Young, 1977); fakat gelişen ülkelerde bu görüşün onaylanması için daha fazla araştırma uygulamasına ihtiyaç duyulmaktadır.

İdari Bağlantılar

Gelişmekte olan ülkelerde idareyi yönlendirecek bulgulara yönelik ihtiyaç had safhadadır, ve kavramsal bir bakış açısı uygulanabilirliği ile değerlendirilebilir. Bu bağlamda, öğrenme ortam yaklaşımı oldukça tatmin edicidir. Öğrenme ortamları ulusal ekonomik gelişim hedefleriyle açıkça bağlantılı olan kriterleri (bireysel bilgi ve başarı kazanma yoluyla), sosyal gelişimi (bireysel özgüven gelişimi, kişisel yeterlilik ve güven yoluyla) ve çağdaşlaşmayı (çağdaş yönelimlerin kazanılmasıyla) etkiler. Hatta öğrenme ortamlarının bazı etkileri sosyo-ekonomik durum, etnik köken ve ev ortamı gibi göstergelerden bağımsızdır. Bu durum ayrıca sosyo-ekonomik değişkenliği ve fırsat eşitliğini artırır. Maalesef gelişmekte olan ülkelerdeki benzer çalışmalar yeni başlamış olup bu üç alanın belirli etkileri hakkında sağlam sonuçlara varmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Sonuçlar, ilişki ve hedef yönelimi alanlarına verilen önemin öğrenmeyi arttırdığını ileri sürmektedir, fakat sistem korunması ve değişim boyutlarının etkileri çok açık değildir.

Maliyet Avantajı

Gelişmekte olan ülkelerdeki kaynakların kıtlığı yüzünden eğitim planlamacıları ulusal eğitim sistemlerini geliştirmek için maliyet avantajlı yaklaşımları araştırmalıdır. Gelişen ülkelerde araştırmaları öğrenme ortamı araçlarını kullanarak yürütmek pratik olup test uygulayıcılarını eğitmek veya araçları uygulamak da zor değildir. Holsinger ve Moos, sınıfın sosyal-psikolojik ortamına müdahalelerin okul teçhizatlarına yapılan harcamalar gibi geleneksel müdahalelerden daha fazla maliyet avantajlı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Mali avantaj sorularını araştırmak için iyi şekillendirilmiş araştırma programlarına ihtiyaç vardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; evren, örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama araç ve tekniklerinin uygulanması ve elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

A.Evren

Araştırmanın evreni, İzmir ili sınırları içerisindeki 2000-2001 öğretim yılında öğrenim gören Lise 1 ve Lise 2. sınıf öğrencileridir.

B. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, üç sosyo-ekonomik düzeyden ikişer okul seçilmek üzere altı okulun altmış sınıftaki toplam 1761 Lise 1 ve Lise 2 öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar aşağıdaki Tablo' da görülmektedir.

TABLO

Örneklemin Okullara Göre Dağılımı

Okul Adı	Sınıf Sayısı	Öğrenci Sayısı		Okullara Göre Toplam N	Ort X	Okullara Göre Yüzde %
		E	K			
Tevfik Fikret Lisesi	7	90	52	142	20	8.06
Atakent Anadolu Lisesi	13	239	187	426	33	24.19
Eşrefpaşa Lisesi	10	211	158	369	37	20.95
S. Koyuncuoğlu Lisesi	10	174	78	242	24	13.74
Sıdika Rodop Lisesi	14	192	193	385	28	21.86
Bayraklı Lisesi	6	117	80	197	33	11.18
Toplam N:	1761	60	1023	738	1761	100.0

C. Veri Toplama Araçları

1. Aracın Tanıtımı

Bu araştırmada; Moos ve Trickett tarafından geliştirilmiş olan (1991) ‘Sınıf Ortamı Ölçeği’ (Classroom Environment Scale) Gerçek Formunun Türkçe uyarlaması kullanılmıştır.

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması için anadili Türkçe olan, Türkçe Öğretmenliği yapan, Amerika’da yaşayan ve İngilizce’yi çok iyi bilen bir kişi tarafından geri çeviri yapılarak ifadeler kontrol edilmiş ve özgün formla uygunluğunun sağlandığı görüldükten sonra ölçek, araştırmada kullanılmıştır.

Sınıf ortamını çok boyutlu bir yapıda inceleyen bu ölçek üç boyuttan oluşmaktadır (Moos, 1991):

İlişki Boyutları

1-Katılım:Öğrencilerin sınıf aktivitelerine ne kadar ilgili ve katılımcı olduğunu, tartışmalara ne kadar katıldıkları ve kendi başlarına ne kadar ek ödev yaptıklarının kapsamı.

2-Yakın İlişki:Öğrencilerin birbirlerine karşı hissettikleri arkadaşlık (bunun ölçüsü birbirlerini tanımaları olarak ele alınmıştır), birbirlerine ev ödevlerinde yardımcı olmaları ve beraber çalışmaktan hoşlanmaları.

3-Öğretmen Desteği: Öğretmenlerin öğrencilerine gösterdikleri yardım ve arkadaşlık. Öğretmenler öğrencileriyle ne kadar açıkça konuşuyorlar, onlara güveniyorlar ve onların fikirleriyle ilgililer.

Kişisel Büyüme / Hedef Belirleme Boyutu

4-Görev Yönelimi:Planlanmış aktivitelerin bitirilmesi ve konu kapsamına bağlı kalma şeklinde belirlenmektedir.

5-Rekabet:Öğrenciler birbirleri ile iyi not almak ve farkına varılmak için ne düzeyde rekabet etmektedir. İyi not almayı başarmak ne derece zordur.

Sistem Koruma / Değişirme Boyutu

6-Düzen ve Organizasyon : Öğrencilerin düzenli ve nazik şekilde davranmaları ve okul ödevleri ile aktivitelerinin organizasyonuna ne derece önem verdikleri.

7-Kuralların Açıklığı ve Anlaşılrlığı: Bir dizi açık ve net kuralın konulması ve takip edilmesi ile öğrencilerin bu kurallara uymadıklarında ortaya çıkacak sonuçları ne düzeyde bildiklerinin belirlenmesi esastır. Öğretmenler kurallara uymayan öğrencilerle ilgilenirken ne kadar tutarlıdır.

8-Öğretmen Kontrolü : Öğretmenler kuralları uygulamada ne kadar katıdır. Kurallar bozulduğunda ne derece şiddetli cezalandırılmaktadır ve öğrenciler sınıfta ne derece sorun yaratmaktadır?

9-Yenilikçilik:Öğrenciler sınıf etkinliklerinin planlanmasına ne kadar katkıda bulunuyorlar. Öğretmenler yeni teknikleri ne kadar kullanıyorlar ve yaratıcı düşünmeyi ne kadar destekliyorlar.

SOÖ' nün üç formu vardır:

Gerçek Form (Form R):Öğrencilerin ve öğretmenlerin şu anki sınıf öğrenme ortamlarını algılamalarını ölçer.

İdeal Form (Form I): Öğretmen ve öğrencilerin ideal sınıf öğrenme ortamı algılamalarını ölçer.

Beklenti Formu (Form E): Öğretmen ve öğrencilerin sınıf öğrenme ortamlarıyla ilgili beklentilerini ölçer.

Form R

Form R öğretmen ve öğrencilerin şu anki sınıf öğrenme ortamlarını olduğu gibi tanımlamalarına yardım etmektedir. Klinikçiler, danışmanlar ve program değerlendirmecileri bu formu şu amaçlar için kullanmaktadır:

- ✓ Etkileşime veya değişime ihtiyaç duyan sınıf ortamlarının değerlendirilmesi: Örneğin S.O.Ö problemlerin tanınmasına yardım edebilir, planlanmış bir değişimden önce ve sonra bir ortamı değerlendirebilir, ilişkiler, bağlantılar kurabilir ve riskleri tanımlayabilir.
- ✓ Bireylerin sınıfları hakkındaki algılamalarını değerlendirir: Örneğin, öğrencilerle yapılan psikolojik danışma ve akademik planlamanın bir parçası olarak okuldaki performans sorunları olanların belirlenmesinde kullanılır.
- ✓ Klinik vaka tanımlamaları yapar ve ortamın öğrencilerin performansları ve iyi oluşları üzerindeki etkisini anlamada kullanılır.
- ✓ Değişimlerin sınıfın öğrenme programlarına, öğrenme politikalarına ve yapısına olan etkisini belirler.
- ✓ Ortamı daha iyi hale getirmeyi hedefleyen planlama ve değerlendirmeleri gerçekleştirmede kullanılır. Örneğin, akademik stres yaratıcı etkenleri azaltmak gibi

Bunlara ek olarak, S.O.Ö. araştırmacılar tarafından öğrenme ortamlarını tanımlama ve karşılaştırmada, öğrenme ortamlarının belirleyicilerini gözden geçirmede ve öğrenme ortamları ile öğrencilerin ve öğretmenlerin yaptıkları arasındaki bağlantıların üzerinde durmada kullanılır.

Ölçeğin Uygulanması

Moos'a göre aracın uygulaması şu şekilde yapılır:

S.O.Ö. nin Form R, Form I, ve Form E soruları tekrar kullanılabilen kitapçıklara ayrı ayrı cevap kağıtları ile basılmıştır. Çoğu zaman, katılımcılardan soru kitapçıkları üzerine herhangi bir işaretleme yapmamaları istenilir. Bununla beraber, eğer katılımcılar ayrı bir cevap kağıdı kullanmışlarsa, kendilerinden kitapçıktaki her sorunun yanına 'D' (doğru) veya 'Y' (yanlış) diye işaretleme yapmaları istenilir. Daha sonra puanlamayı kolaylaştırmak için cevaplar cevap kağıdına geçirilir.

S.O.Ö. sessiz, rahat ve iyi aydınlatılmış bir odada herkesin soruları rahatça cevaplayacağı genişlikte bir ortamda verilmelidir. Daha küçük yaştaki kişilere uygulandığında grubun sayısı az tutulmalıdır. Etrafta dolaşp çocukların S.O.Ö. yü doğru cevaplandırıp cevaplandırmadıkları kontrol edilmelidir.

S.O.Ö. yönergesini yüksek sesle okunurken uygulamaya katılan kişiler kitap ve cevap kağıtlarından okunan yönergeyi ve okuyanı izleyebilmelidir. Cevaplayanların tükenmez kalem kullanmamaları için kalem ve silgi sağlanmalıdır. Sorulduğunda, kelime anlamlarının basit açıklaması yapılabilir, ama bu bireyin cevabını etkileyecek nitelikte olmamalıdır. Cevaplayan bireylere 'çoğunlukla doğru olduğunu düşünüyorsan, doğruyu işaretle' veya 'sınıfınızdaki birçok öğrenci için doğru' veya 'çoğu günler doğru' vb. gibi cevaplarla yardımcı olunabilir. Son çare olarak 'emin değilsen yaklaşık bir yanıt ver' denilebilir.

Alt ölçekler oldukça kısa olduklarından katılımcılar tüm soruları cevaplamaları konusunda cesaretlendirilmelidir. Eğer mümkünse verilen tüm cevap kağıtlarının tamamlanıp tamamlanmadığı ve gereksinim duyulan tüm bilgileri kapsayıp kapsamadığı kontrol edilmelidir.

MOOS VE TRICKETT'E GÖRE ARACA İLİŞKİN TEMEL BİLGİLER

Klinikçiler, Rehberler ve Program Değerlendiriciler İçin Uygulamalar

S.O.Ö. öğrenme ortamlarını tanımlamada, öğretmen ve öğrencilerin sınıfları hakkındaki görüşleri arasındaki farkı göstermede ve mevcut ile istenilen öğrenme ortamlarının karşılaştırılmasında kullanılabilir. Öğrencilerin sınıfa bireysel bakış açıları, diğerleriyle karşılaştırılabilir. Ölçek aynı zamanda danışmanlık ve akademik planlamayı kolaylaştırmak ve klinik vaka tanımlarını kesin ve açık olarak belirtmeye yardım için de kullanılabilir. Bunlara ek olarak, S.O.Ö. nin program değerlendirmesi için bazı önemli uygulamaları vardır. Ölçek, öğrenme ortamlarındaki değişimin planlanması ve gözlemlenmesi, müdahale programlarının etkisinin değerlendirilmesi ve sınıftaki gelişmenin artırılması için de kullanılabilir (Moos, 1979).

Her ne kadar S.O.Ö. nin çoğu uygulaması toplam puanlar ve sınıfın kendisi üzerinde odaklansa da, S.O.Ö. eğitim danışmanlarına ve sınıfla değil öncelikle bireyle ilgilenen diğer kişilere de yardımcı olabilir. Bireysel bir profil öğrencinin sınıfını nasıl gördüğünü ve sınıf içindeki yerini ortaya çıkartır. Zeka, kişilik veya ilgi gibi özellikleri tanımlayan çoğu değerlendirme işlemlerinin tersine, S.O.Ö. profili bireyin algılarını ortaya çıkartır. Böylece, birey hakkında eşsiz bir bilgi kaynağı olarak S.O.Ö. öğrenci değerlendirmesini arttırabilir.

Bir Sınıf Öğrenme Ortamının Değerlendirilmesi Ne Zaman Yararlıdır ?

Sınıf öğrenme ortamı değerlendirmeleri, en çok bir sınıf değişiklikle karşı karşıya kaldığında veya değişime ihtiyaç duyduğunda yararlıdır. Bu değerlendirmeler, öğretmenlere liderliklerindeki değişikliklerin sınıf öğrenme ortamını nasıl etkilediğini öğrenmelerinde yardımcı olur. Bir değerlendirme yapmak için uygun olan zamanlar şu şekilde örneklenebilir:

Değişimden önce: Planlanmış bir değişiklikten önce bir değerlendirme yapılabilir.

Değişimi arttırmak: Değişimin artırılmasına katkıda bulunabilecek bir değerlendirme yapılabilir. Öğrenme ortamı hakkındaki ön bilgi, değişimi arttırmak için çok güçlü bir yoldur.

Değişimden sonra: Deneysel, planlanmış veya beklenilmeyen bir değişikliğin, öğrenme ortamını nasıl etkilediğinin değerlendirilmesini sağlar.

Problemleri tanıma: Sınıftaki olası problemleri analiz etmeye ve anlamaya yardımcı olan bir değerlendirme yapılabilir.

Liderliği değerlendirme ve geliştirme: Öğretmenler, sınıflarındaki istenilen öğrenme ortamının biçimlendirilmesindeki kendi etkileri hakkında bilgi sağlayabilirler.

Bir değerlendirme planlandığında bir eğitim danışmanının veya program değerlendirmecisinin, hem idarecilerin, hem de öğretmenlerin desteğini arkasına alması gerekir. İlk olarak, anahtar rolündeki idareci ve öğretmenlerin ön bilgi almış ve gerekli biçimde davranma konusunda anlaşmış olmaları gerekir. Çünkü yüzeysel değişiklikler etkisiz olabilir. Öğretmenler ve idareciler öğrenme ortamındaki değişikliklerin planlanması ve tamamlanması için vakit ve kaynak harcamaya istekli olmalıdırlar.

İkinci olarak, rehber veya program değerlendiricinin değerlendirmeye katılımları için öğretmenlere uygun bir zemin sağlaması gerekir. Bunun için değerlendirmenin güçlü önemi anlatılabilir ve bireysel cevapların gizli tutulması güvencesi verilebilir.

Gelişme:

S.O.Ö. ni geliştirirken sınıf öğrenme ortamlarının doğal bir anlaşımı ve birincil bir soru havuzu elde edebilmek için değişik metotlar kullanılmıştır. Temsili örnek okullardaki sınıflarda yapılan gözlemlerden ve öğrenci, öğretmen ve idarecilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilerle ölçek sorularını hazırlamakla işe başlanmıştır. Başlangıç niteliğindeki bilgiler, çeşitli alternatif formlardan elde edilmiştir.

Soru seçimi ve birincil formların geliştirilmesi:

Sosyal ortam boyutlarının üç sıralı olan genel formülasyonu, belirli soruları seçmede ve kelimeye dökmeye rehberlik etmiştir. Her soru, sınıf öğrenme ortamının kişiler arası ilişkiler (yakın ilişki gibi), sınıf hedefleri (görev dağılımının düzeyi gibi) veya sınıf yapısı ve değişimi (düzen ve organizasyon veya yenilikler gibi) üzerindeki önemini tanımlamak zorundaydı. Örneğin yakın ilişkilerin boyutu ‘bu sınıftaki öğrenciler birbirlerini çok iyi tanıyorlar’ ve ‘bu sınıfta birçok arkadaşlıklar kurulmuştur’ gibi sorulardan elde edilmiştir. Görev dağılımının boyutu ‘neredeyse tüm ders saati o günkü dersin konusu ile geçirilmiştir’ ve ‘öğretmen ders konusuna bağlıdır ve başka konulara girmez’ şeklindeki sorulardan elde edilmiştir. Yenilikçilik boyutu ise şu sorulardan elde edilmiştir; ‘öğretmen öğrencilerin yapmaları için alışılmadık projeler düşünür’ ve ‘burada yeni fikirler her zaman denenir.’

Daha önceki formların geniş çaplı bir analizinden S.O.Ö. nin doksan soruluk formu geliştirilmiştir. Birincil form olan A Formu on üç boyutu içeren 242 sorudan oluşmaktadır ve 26 lise sınıfında kullanılmıştır. Form B ve Form C Form A ’nın alt ölçeklerindeki diğer sorularla fazla bağlantısı olmayan, diğer alt ölçeklerle çok fazla ilintili olan veya sınıflar arasında önemli farklılıklar göstermeyen sorular çıkartılarak elde edilmiştir. İlk formda bulunmayan içerik alanlarını kapsaması için ilave sorular da eklenmiştir. 208 soru ve on üç boyuttan oluşan Form C kırk beş lise sınıfında kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları Form R ’yi geliştirmek için kullanılmıştır.

Ölçek yapılandırılmasının temel yaklaşımı:

S.O.Ö. ni geliştirmek için kavramsal ve deneysel ölçütlerin bileşimi kullanılmıştır. Yakın ilişki ve görev dağılımı gibi geniş yapılanmalar üzerinde durulmuştur. Geniş yapılanmalar hakkında bilgiler elde edildikçe yakın ilişki ve görev dağılımına ilişkin görüşler gibi daha özel diğer yapılanmaları tanımlanıp değerlendirilebilecektir. Ayrıca daha güvenilir iç alt ölçekler geliştirebilecektir. Doğal olarak bu alt ölçekler geniş

yapılanmalar değerlendiren alt ölçekler kadar sağlam ve geçerli olabilir veya olmayabilir.

Nispeten geniş yapılanmaları ölçmek amacıyla içerikte farklı olan sorular seçilmiştir. Böylece, örneğin birbiriyle yüksek derecede bağlantılı olan iki sorudan birini eleyerek gereğinden fazla soru sorma olasılığı azaltılmıştır ve soru grubunun son halinin içeriği genişletilebilmiştir. Eğer daha az farklı sorular seçilmiş olsaydı, daha dahili içerikli alt ölçekler geliştirilebilirdi, fakat daha dar bir yapılanma ölçülmüş olurdu ve muhtemelen biraz genelleme ile yapısal geçerlilik feda edilmiş olurdu.

Her alt ölçekteki soru sayısı onun iç tutarlılığını da etkilemektedir. Burada, öğrenme ortamlarını farklılaştıran daha önemli boyutların çabucak görüntülenmesini sağlayabilecek bir değerlendirme işlemi geliştirilmek istenmiştir. Daha önceki çalışmada bu tür işlemlerin 80-100 soru ile sınırlanması gerektiği bulunmuştur. On boyutu ele alarak, her boyutun en fazla dokuz veya on soruya sahip olması gerektiği düşünülmüştür.(Moos, 1990)

Psikometrik Ölçüt ve Formun Son Halinin Geliştirilmesi

S.O.Ö. nin en son formunun sorularını seçmek için verilere beş psikometrik ölçüt uygulanmıştır.

- Katılımcılar değişkenliklerini soruları nasıl cevapladıklarıyla gösterebilmeliydiler (doğru/yanlış). Bu ölçüt yalnızca alışılmadık sınıfların özelliği olan soruları çıkarmaktadır. Toplam 90 sorunun 74'ü, %30 ile %70 arasında bölebilen soruya sahiptir.
- Sorular kendi alt ölçekleriyle yüksek bir korelasyona sahip olmalıdır. 90 sorudan 80'i 0.40 veya daha yüksek bir düzeyde bu korelasyona sahiptir.
- Soru gruplarını cevaplamayı kabulü kontrol etmek için her alt ölçeğin yaklaşık aynı sayıda doğru ve yanlış cevaba sahip olması gerekir. Dokuz alt ölçeğin beşinde 5 soru doğru, 4 soru yanlış olarak işaretlendirilmiştir.

- İnterkorelasyonları azaltmak için alt ölçeklerin düşük olmaları gerekmektedir. Hatta alt ölçek interkorelasyonlarının ortalaması 0.27 civarında ve bu sonuç alt ölçeklerin öğrenme ortamlarının farklı özelliklerini ölçtüklerini göstermektedir.
- Her alt ölçeğin sınıflar arasında önemli oranda farklılık göstermesi gerekmektedir. On alt ölçeğin tümü bu ölçütleri karşılamaktadır.

Normatif Örnekler

Form R için normatif örnekler:

Tablo-A, 295 sınıftaki öğretmenlerin ve 382 sınıftaki öğrencilerin Gerçek Form (Form R) alt ölçekleri için anlam ve standart sapmalarını vermektedir. Örneklem grubu, genel liseden 218, meslek lisesinden 97, alternatif ve özel okullardan 40 ve küçük liselerden 27 sınıftan oluşmaktadır. Sınıflar, geniş bir alandaki okulları kapsamaktadır. Örneğin; büyük, kenar mahalle, orta sınıf beyazların okulları; orta büyüklükte kırsal beyaz okulları; küçük özel okullar; birleştirilmiş şehir içi alternatif liseler; büyük ve çoğunlukla siyahların gittiği şehir içi okullar ve birleştirilmiş büyük bir şehir içi okul. Okullar hem doğu, hem de batı kıyılarından seçilmiştir. Sınıf mevcutları 4 ile 34 öğrenci arasında değişmektedir. Çoğunluk 20 ile 30 öğrenci civarındadır. Sonuç olarak bu sınıflar, tüm lise sınıflarını oldukça temsil edebilmiştir.

Tablo-A, öğrenciler, 382 sınıf ve 465 birey için standart sapmayı sağlamaktadır. Sınıfların standart sapmaları sınıftaki bütün öğrenciler için alt ölçek puanlarının anlamı ile normatif örneğin karşılaştırılması için kullanılmalıdır. Öğrencilerin standart sapmaları, bireysel olarak bir öğrencinin normatif örnekle karşılaştırılması için kullanılmalıdır. Doğal olarak her sınıfta bir öğretmen bulunmaktadır ve öğretmenler için gösterilen standart sapmalar hem bireysel olarak öğretmeni, hem de sınıf değişimlerini yansıtmaktadır.

Tüm bu normlara ek olarak belirli konu alanlarında sınıflar için ayrı normlar elde edilmiştir. Bu normlar 92 İngilizce ve Sosyal çalışma, 58 Bilim (Tablo B), 48

Matematik, 67 İş-Teknik (Tablo C) sınıfının anlam ve standart sapmalarını içermektedir. İngilizce ve Sosyal çalışma sınıfları ortalama S.O.Ö. profillerinin benzer olmasından dolayı birleştirilmişlerdir. Bu grup tarih, devlet, ekonomi ve sosyal çalışma sınıflarını da İngilizce sınıfı gibi kapsamaktadır. Bilim ve Matematik sınıfları bu alanlarda öğretilen standart konuları içermektedir. İş-Teknik sınıfları daktilo, kütüphanecilik, oto-mekanik, makine ve ağaç işleri gibi konuları kapsamaktadır.

Bu sınıf grupları arasında bazı önemli farklılıklar bulunmaktadır. Kısaca, iş-tekniik sınıfları katılım ve yakın ilişkilerde yüksekken, İngilizce ve Sosyal çalışma sınıfları özellikle öğretmen desteği konusunda yüksektir. Matematik sınıfları diğer sınıflardan bu üç konunun tümünde de daha düşüktür. Matematik sınıfları fazlaca göreve/işe yöneltilmiş durumdadır. Bu iki alan İngilizce ve Sosyal çalışma sınıflarında en az uygulananlardır. Bilim sınıflarıyla karşılaştırdıklarında Matematik sınıfları çok iyi organize olmuşlardır. İş-Teknik sınıfları açık ve öğretmen tarafından kontrol edilmeye yatkındır, fakat bu özellikler İngilizce ve Sosyal çalışma sınıflarında belirgin değildir. Son olarak yenilikçilik, İngilizce ve Sosyal çalışma sınıflarında yüksek, Matematik sınıflarında düşüktür.

Sonuç olarak, ortalama İş-Teknik sınıfı diğer konu alanlarındaki sınıflardan daha katılımcı, arkadaş canlısı ve rekabetçi öğrencilere, ayrıca daha açık kurallara ve daha güçlü öğretmen kontrolüne sahiptir. İngilizce ve Sosyal çalışma sınıfları daha destekçi ve yenilikçi teknikleri denemeye daha yatkın öğretmenlere sahiptirler. Matematik sınıfları özellikle göreve/işe yöneliktir ve iyi organize olmuş durumdadır.

Kullanıcı El Kitabında bulunan A tablosu, öğrenci ve öğretmenler için Form R sınıf profillerinin planının çıkartılmasında gerekli olan standart puanları vermektedir. El Kitabındaki C tablosu öğrenciler için bireysel profil çıkartılmasında gerekli olan standart puanları vermektedir.

Tablo A. Form R Alt Ölçek Anlamları (m) ve Toplam Normatif Örnek için Standart Sapmalar

ALT ÖLÇEK	ÖĞRENCİLER (N=382 SINIF)		(N=465 ÖĞRENCİ)	ÖĞRETMENLER (N=295 SINIF)	
	Ortalama(m)	S.S	S.S	Anlam(m)	S.S
Katılım	5.17	1.88	(2.83)	6.72	2.67
Yakın İlişki	6.51	1.22	(2.34)	7.30	2.32
Öğretmen Desteği	6.74	1.65	(2.65)	8.07	1.68
Görev/İş Yönelimi	6.32	1.61	(2.65)	6.76	2.48
Rekabet	5.24	1.25	(2.18)	5.72	2.24
Düzen ve Organizasyon	5.88	1.89	(2.65)	6.74	2.55
Kural anlaşılabilirliği	5.92	1.41	(2.49)	7.86	2.12
Öğretmen Kontrolü	3.76	1.65	(2.73)	3.72	2.33
Yenilikçilik	5.00	1.73	(2.51)	5.31	2.65

NOT: Her alt ölçek 10 sorudan oluşmaktadır.

Tablo B. İngilizce, Sosyal Çalışma ve Bilim Sınıfları İçin Form R Ortalamalar (m) ve Standart Sapmaları (ss)

ALT ÖLÇEK	İngilizce&Sosyal Çalışma Sınıfları				Bilim Sınıfları			
	Öğrenciler (N=92 sınıf)		Öğretmenler (N=85 sınıf)		Öğrenciler (N=58 sınıf)		Öğretmenler (N=53 sınıf)	
	Ort(m)	SS	Ort(m)	SS	Ort(m)	SS	Ort(m)	SS
Katılım	4.79	1.62	6.42	2.80	4.48	1.92	5.93	2.91
Yakın İlişki	6.13	1.03	6.79	2.52	6.43	1.13	7.16	2.37
Öğretmen Desteği	6.70	1.60	8.47	1.64	6.16	1.55	7.97	1.84
Görev/İş Yönelimi	5.44	1.73	5.86	2.87	6.32	1.57	6.33	2.36
Rekabet	5.14	1.19	5.06	2.38	5.39	0.99	6.24	2.05
Düzen-Org.	5.44	1.79	6.54	2.74	5.32	2.11	5.92	2.48
Kural Anl.	5.42	1.32	7.24	2.54	6.02	1.38	8.32	1.92
Öğrenme Kontrolü	3.61	1.66	3.14	2.23	4.15	1.60	3.91	2.10
Yenilikçilik	5.17	1.81	5.89	2.74	4.93	1.43	5.61	2.11

Tablo C. Matematik, İş ve Teknik Sınıfları İçin Form R Ortalama(m) ve Standart Sapmaları

ALT ÖLÇEK	<u>Matematik Sınıfları</u>				<u>İş ve Teknik Sınıfları</u>			
	Öğrenciler		Öğretmenler		Öğrenciler		Öğretmenler	
	(N=48 sınıf)		(N=46 sınıf)		(N=67 sınıf)		(N=64 sınıf)	
	<u>Ort(m)</u>	<u>SS</u>	<u>Ort(m)</u>	<u>SS</u>	<u>Ort(m)</u>	<u>SS</u>	<u>Ort(m)</u>	<u>SS</u>
Katılım	4.37	1.26	6.02	2.56	5.82	1.73	7.92	2.34
Yakın İlişki	4.67	1.09	7.20	2.48	6.97	1.07	8.05	1.66
Öğretmen Desteği	6.08	1.45	7.26	1.47	6.62	1.70	8.12	1.74
Görev/iş Yönelimi	7.32	1.58	8.04	2.15	6.23	1.23	7.10	2.00
Rekabet	5.38	0.88	5.74	2.16	5.87	0.95	6.37	1.93
Düzen-org.	6.09	1.99	7.09	2.71	5.92	1.71	7.51	2.18
Kural anl.	6.17	1.28	8.13	1.64	6.80	1.26	8.47	1.74
Öğretmen kontrolü	4.34	1.72	4.37	2.37	4.45	1.48	4.05	2.42
Yenilikçilik	3.65	1.16	3.24	2.36	4.95	1.57	5.64	2.45

İç Tutarlılık ve İnterkorelasyonlar:

Tablo D Form R alt ölçekleri için alt ölçek iç tutarlılıklarını ve ortalama soru-alt ölçek korelasyonlarını göstermektedir. İç tutarlılıklar Kuder-Richardson Formülü-20 ve sorular için ortalama sınıf içi farklılıklar kullanılarak hesaplanmıştır. Alt ölçek iç tutarlılıklarının tümü kabul edilebilirdir. Rekabet için 0.67'den öğretmen kontrolü için 0.86'ya kadar sıralanmaktadır. Bütün dokuz alt ölçek için ortalama soru- alt ölçek korelasyonları oldukça yüksektir.

Dokuz alt ölçek puanlarının bir örnek için 22 sınıftaki 465 öğrenci ile interkorelasyonu yapılmış, yaklaşık 0.27'lik bir ortalama alt ölçek interkorelasyonu ortaya çıkmıştır (Tablo E), ki bu sonuç alt ölçeklerin sınıf öğrenme ortamlarının bir şekilde bağlantılı etkileriyle farklılığı ölçtüğünü göstermektedir. Üç ilişki boyutu kabul edilebilir düzeyde birbirleriyle bağlantılıdır, ve bu durum, onların birlikte düzensiz bir şekilde değiştiklerini belirtmektedir. Fakat bu korelasyonlar bile alt ölçek farklılıklarının %25'inden daha azının nedenini açıklamaktadır.

Test-Tekrar Testi Güvenilirliği ve Profil Durağanlığı

Bireysel puanların dokuz alt ölçek üzerindeki test-tekrar testi güvenilirliği altı hafta arayla S.O.Ö. ni iki kez cevaplayan dört sınıftaki 52 öğrencinin üzerinden elde edilmiştir. Tablo D' de gösterilen test-tekrar testi güvenilirliklerinin tümü kabul edilebilir düzeydedir ve kural anlaşılabilirliği için 0.72'den yenilikçilik için 0.90'a kadar sıralanmaktadır.

S.O.Ö. profillerinin durağanlığı sınıflar arası korelasyonlar kullanılarak araştırılmıştır. Veriler, S.O.Ö. nin iki sınıfta iki haftalık test-tekrar testi uygulamasını; üç sınıfta dört haftalık test-tekrar testi uygulamasını; ve dört sınıfta altı haftalık test-tekrar testi uygulamasını içermektedir. Profil korelasyonları tüm bu aralıklarda yüksek çıkmıştır. İki haftalık aralık için 0.91 ve 0.98; dört haftalık aralık için 0.72, 0.87 ve 0.96; ve altı haftalık aralık için 0.90, 0.95, 0.98 ve 0.98'dir. İki haftalık aralık için ortalama profil korelasyonları 0.94, dört haftalık aralık için 0.85 ve altı haftalık aralık için 0.95'tir. Bu sonuçlar bir sınıfın S.O.Ö. profilinin her ne kadar zaman içerisinde değişiklikleri yansıtabilse de, birkaç hafta sonrasında bile oldukça durağan olabildiğini göstermektedir.

Tablo D. Form R Alt Ölçek İç Tutarlılıkları, Ortalama Soru-Alt Ölçek Korelasyonları ve Test-Tekrar Test Güvenilirliği

ALT ÖLÇEK	İç Tutarlılık (N=22 sınıf)	Ortalama Soru-ölçek	Altı haftalık Test-Tekrar
		Korelasyonları (N=465 öğrenci)	Testi Güvenilirliği (N=52 öğrenci)
Katılım	0.85	0.57	0.87
Yakın İlişki	0.74	0.48	0.73
Öğretmen Desteği	0.84	0.54	0.89
Görev/iş Yönelimi	0.84	0.53	0.78
Rekabet	0.67	0.44	0.81
Düzen ve Organizasyon	0.85	0.54	0.85
Kural Anlaşılabilirliği	0.74	0.48	0.72
Öğretmen Kontrolü	0.86	0.57	0.79
Yenilikçilik	0.80	0.50	0.90
Anlam (m)	0.80	0.52	0.82

Tablo E. Form R Alt Ölçek İnterkorelasyonları

ALT ÖLÇEK	Yİ	ÖD	GY	R	D&O	KA	ÖK	Y
Katılım	49	45	15	15	49	19	-15	44
Yakın İlişki		34	14	17	30	12	-09	38
Öğretmen Desteği			-25	05	19	00	-48	51
Görev/iş Yönelimi				41	42	41	49	-21
Rekabet					19	26	32	-02
Düzen ve Organizasyon						37	09	19
Kural Anlaşılabilirliği							44	-09
Öğretmen Kontrolü								-33

NOT: N=465 öğrenci (22 sınıfta)
Ondalıklar ihmal edilmiştir.

Uyarlamalar ve Kültürler Arası Uygulamalar:

S.O.Ö. ve S.O.Ö. nin temel bölümleri sınıflardan ziyade tüm okulun üzerine odaklanmak (Felner, Aber, Primavera&Cauce, 1985; Felner, Ginter&Primavera, 1982; Marjoribanks, 1979), birinci sınıftaki çocukların sınıflarına bakış açılarını bakmak (Parker, 1982; Toro et. Al. 1985), ve beş puanlık tahmin ölçekleri üzerinde öğretmenlerin sınıflarını algulamalarını bulmak için uyarlanmıştır (Weisz&Cowen, 1976). Trickett ve arkadaşları (Leone, Luttig, Zlotlow&Trickett, 1990; Trickett, Leone, Fink&Braaten, 1993) özel eğitim sınıflarında kullanmak için S.O.Ö. ni uyarlamıştır. Rekabet ve yenilikçilik alt ölçekleri dışında, hem yatılı hem gündüzlü özel eğitim öğrencilerinin ölçeği güvenilir bir şekilde tamamlayabildiklerini bulmuşlardır.

S.O.Ö. nin temelindeki mantık ve boyutlar başka sınıf ortam araçlarının geliştirilmesinde de kullanılmıştır. Wang (1993) Hong Kong'daki Matematik sınıflarının psikososyal ortamını değerlendirmek için sekiz bölümden oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Darkenwald, yetişkin eğitim sınıflarında kullanmak için yedi bölümlü 'Yetişkin Sınıf Ortam Ölçeği'ni geliştirmiştir (Darkenwald, 1987; Darkenwald&Valentine, 1986). Pek çok çalışma S.O.Ö. nin geçerliliğini ve

güvenilirliğini desteklemektedir (Beer&Darkenwald, 1989; Bowman, 1990; Darkenwald, 1989; Darkenwald&Gavin, 1987; Langenbach&Aagaard, 1990; Letizia, 1990; Lucas, 1992; Meenan, 1990; Requa, 1990; Sullivan, 1990)

S.O.Ö. pek çok ülkede kullanılmak üzere çevrilmiş ve uyarlanmıştır. Fisher ve Fraser (1983a, 1983c). S.O.Ö. nin gerçek ve ideal formlarını Tazmanya'daki temsili bir lise 2 fen sınıfına uygulamıştır. İki formdan her biri yeterli ölçüde iç tutarlılık ve ayırdedici geçerlilik göstermişler ve dokuz S.O.Ö. alt ölçeğinin tümü sınıflar arasında önemli oranda değişiklikler göstermiştir. Öğrenciler şu anki sınıflarında tecrübe ettiklerinden daha fazla katılım, yakın ilişki, öğretmen desteği, düzen, açıklık ve yenilikçiliği tercih etmiş, fakat daha az görev/iş yönelimi istemişlerdir. Bu bulgular Amerika'da elde edilenlerin kopyası gibidir (Fraser&Fisher, 1982, 1983b)

S.O.Ö. Arapça'ya (Harty&Hassan, 1983), Çince'ye (Cheung&Lau, 1985), Fransızca'ya (Moyano, Diaz, 1983a), Almanca'ya (Moos, Bessoth, Lawranz&Sand, 1984), İbranice'ye (Raviv, Raviv&Reisel, 1990), Endonezca'ya (Paige, 1979), Japonca'ya (Furukawa, 1988) İspanyolca'ya (Gomez,Valle&Pulido,1989) ve Taice'ye çevrilmiştir. Çin, Fransız ve İspanyolca versiyonların kabul edilebilir psikometrik özelliklere sahip oldukları görülmüştür (alt ölçek iç tutarlıklar ve interlasyonlar). Fransızca versiyonu da yeterli test-tekrar testi güvenilirliğine sahiptir.

Yöntembilimsel ve İstatiksel Konular

Faktör Boyutları:

Bir çok araştırmacı S.O.Ö. nin küme analizini ve faktör analizini yapmıştır. Schultz (1979) S.O.Ö. nin lise öğrencilerinin şu anki ve ideal öğrenme ortamlarını incelemek için kullanmıştır. Kurallara uygun S.O.Ö. ni cevaplandırmalarına ek olarak öğrencilerden kendilerinin mevcut veya ideal sınıflarını tanımlamak için her S.O.Ö. sorusunun ne kadar önemli olduğunu hissettiklerini belirtmeleri istenmiştir. Her üç veri sırasının en önemli eleman analizi (gerçek, ideal ve önem değerlendirmesi) üç faktörle

sonuçlanmıştır. (a) ilişkisi faktörü. Bu faktör katılımı, yakın ilişkiyi, öğretmen desteğini ve yenilikçiliği kapsamaktadır. (b) düzen/başarı faktörü. Bu faktör öncelikle görev /iş yönelimi ve organizasyondan meydana gelmektedir; ve (c) kontrol faktörü. Bu faktör rekabeti, açıklığı ve öğretmen kontrolünü içermektedir. Schultz (1983) öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf ortamı tercihleri hakkındaki görüşlerinin bir analizini yaparken üç karşılaştırılabilir faktörü tanımlamıştır. En az üç farklı araştırmacı daha S.O.Ö. için üç faktör boyutu tanımlamıştır. (Hughes, 1984 Keyser&Barling, 1981; Moyano-Diaz,1983 b). Wright ve Cowen (1982) dört faktör elde etmişlerdir (yakın ilişki, organizasyon, öğretmen kontrolü ve yenilikçilik) ve Tlumprey (1984) beş tane geliştirmiştir: Katılım, Görev/İş yönelimi, açıklık, organizasyon ve öğretmen kontrolü. Tayland'daki iki fen sınıfının öğrencilerini örnek olarak kullanan Sovajusstogul (1979) iki faktör çözümü bulmuştur.

229 sınıflık bir örnekte, Trickett ve Quinlan (1979) S.O.Ö. sorularının faktör analizini yapmış ve altı faktör tanımlamıştır: Yakın ilişki, öğretmen desteği, rekabet, kurallar önemi ve açıklığı, düzen ve organizasyon ve yenilikçi, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı üzerine odaklama. Bütün bu bulgular S.O.Ö. nin çok boyutluluğunu desteklemektedir (Deketele, 1985; Trickett&Wilkinson, 1979). Faktör çözümlerindeki farklılıklar, sınıf ortamlarını tanımlamak için algısal olarak bağlantılı boyutlardan oluşan standart bir grup kullanmanın önemini işaret etmektedir.

Sınıflar Arasında Ayırım

S.O.Ö. dokuz alt ölçeğinin tümü sınıflar arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin; otuz sekiz sınıflık temsili bir örnek arasındaki farklılıklar tarafından nedeni açıklanan ölçek farklılıklarının oranı hesaplamada Omega karesi (EOS) kullanılmıştır. Bu yüzdeler yenilikçilik için %48, iş yönelimi için %47'den yakın ilişkilerde %21'e kadar değişiklikler göstermiştir ki bu alt ölçek değişikliklerinin önemli bir oranının (bölümünün) dokuz alt ölçekle ölçüldüğü gibi sınıf öğrenme ortamlar arasındaki tutarlı farklılıklarla açıklandığını göstermektedir.

Kişisel Özellikler ve Sınıfların Algılanması

Bazı araştırmalar kişisel özelliklerinin öğrenme ortamı algılanmalarıyla nasıl bağlantılı olabileceği konusunda yol gösterici olmuştur. S.O.Ö. de öğrencilerin kişilik özelliklerinin onların sınıflarını algılamalarında ne kadar etki olduğunu anlamak için yirmi dört sınıflık iki grup kullanılmıştır. İç kontrolü yüksek olan öğrencilerle araştırmaya eğilimi yüksek olanların sınıflarını daha olumlu görme eğiliminde oldukları bulunmuştur,ama bu etki küçüktür ve alt ölçek farklılığının ortalama %2'den daha az bir bölümü açıklayabilmektedir. Buna karşılık Hadley ve Graham (1987) zihinsel gelişim düzeyleri farklı olan öğrencilerin ortamın pek çok yönünü farklı algıladıklarını bulmuştur. Özellikle, öğrencilerin zihinsel gelişim düzeyleri katılım, öğretmen desteği, görev yönelimi ve sınıftaki yeniliklerin algılanmasıyla bağlantıdır.

Birçok araştırma, erkek ve kızların sınıf öğrenme ortamını benzer bir şekilde görüp görmediklerini araştırmıştır. S.O.Ö. nin yukarıda rapor edilmiş olan çalışmasında sınıf algılanmalarının cinsiyet faktörü nedeniyle değişmediği bulunmuştur. Öyle ki, erkekler ve kızlar sınıflarını benzer biçimde görme eğilimindedirler. Bununla beraber, diğer araştırmalar cinsiyet farklılıklarını tanımlamışlardır. Foust (1990), Geffre (1987), Ghanatabadi (1992) ve Hudgings (1986)'in her biri Amerika'daki sınıf algılanmalarında cinsiyet farklılıkları bulmuşlardır. Örneğin bir bilgisayar sınıfında, Ghanatanabi (1992) kadınların erkeklerden daha fazla katılım ve öğretmen desteğini rapor ettiklerini bulmuştur. Bryne, Hattie ve Fraser (1986) da Avustralya örneğinde cinsiyet farklılıklarını rapor etmişlerdir.

Sınıf algılanmaları öğrencilerin sınıftaki davranışlarıyla da bağlantılı olabilir. Öğretmenler tarafından uygun davrandıkları şeklinde değerlendirilen öğrencilerle karşılaştırıldıklarında uygunsuz (kötü) davrandıkları düşünülen öğrencilerin sınıflarını daha az katılımcı ve ilişki merkezli ve daha fazla kurallarla yönetilen bir ortam olarak görme eğiliminde oldukları saptanmıştır (Brown,1982).

Morris (1985) öğretmen ve öğrenci ırkları arasında eşleşmeyi incelemiştir. Öğretmenleriyle aynı ırktan olan öğrencilerle farklı ırktan olan öğrencilerin algılanmaları arasında yok denebilecek kadar az bir fark bulunmuştur.

Yapısal Geçerlilik

Algılanmış öğrenme ortamları ile sınıf yerleşimlerinin değerlendirilmesinin diğer yolları arasındaki ilişkiler nelerdir? Bu konuyu araştırmak için S.O.Ö. de iki kenar mahalle okuldan örneklenmiş otuz sekiz temsili sınıftaki öğretmenle yapılan görüşmeler ve gözlemler yol göstermiştir. Bilgiler bir aylık bir dönemde boş sınıf zamanı miktarı üzerinden öğrenciler tarafından önerilen konuların tartışılmasının sıklığından öğrencilerin özel projelerde eşleştirilmesinden ve haber küçük gruplar halinde çalışmalarından elde edilmiştir. Aynı zamanda özel materyallerin kullanılması, öğretme yardımları ve tarafsızca tanımlanabilen ödüllendirme metotları (testlerde en iyi puanı kimin aldığı veya bir öğrencinin yaptığı bir çalışmayı sınıfa asma) ve cezalandırma öğrencileri (müdüriyete gönderme, fazladan ev ödevi verme, okuldan sonra alıkoyma) davranışları gözlemlenmiştir.

Çok çarpıcıdır ki, öğretmen kontrolü ile özel ödül ve cezaların kullanım sıklığı arasında güçlü bir birlik vardır. Bu iki kavram rekabetçi ve açık olarak görünen sınıflarda daha fazladır, fakat öğretmenin destekçi olarak görüldüğü sınıflarda daha düşüktür. Diğer ilişkilerin çoğu yapılan tahminleri desteklemiştir. Küçük gruplarda çalışan öğrencilerin sınıflarındaki yakın ilişkilerin yüksek bir düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıflardaki öğrencilerin yenilikçilikte yüksek, görev yöneliminde düşük ve organizasyonda daha fazla boş zamana sahip oldukları görülmüş, ayrıca tartışma (konuşma) başlatmaya ve özel projelere katılmaya daha istekli oldukları saptanmıştır. Öğretme yardımlarının kullanımı ile öğretmen kontrolü, rekabet ve kural açıklığı olumlu bir şekilde bağlantılıdır. Kontrol-merkezci öğretmenler belli bir şekilde yüksekçe yapılandırılmış sınıf yerleşmeleri geliştirmek için ödüller ve cezalar kullanmış, daha sonra öğrencilerin öğrenme işlemine katılımları için yapılandırılmış öğretme yardımlarına güvenmişlerdir.

Buna benzer bir çalışmada Kaye, Trickett ve Quinlan (1976) dört tip sınıf seçmişlerdir: yüksek destek-yüksek kontrol, yüksek destek-düşük kontrol, düşük destek-yüksek kontrol ve düşük destek-düşük kontrol. Her sınıfın beş teybe kaydedilmiş oturumu değerlendirilmiştir. Yazarlar, “duyguları kabullenme”, “şükürler veya teşvikler”, “öğrencilerin fikirlerini kabul etme ve uygulama” ve “öğrencilerin konuşma başlatma miktarı”, “kategorilerini öğretmen desteğinin delili”, ve “otoritenin haklı çıkarılması veya eleştirilmesi” kategorisi öğretmen kontrolünün delili olarak almışlardır.

Öğretmen desteği yüksek olan sınıfların öğretmenleri öğrencilerini daha sık takdir edip cesaretlendirmişler ve öğrenci fikirlerini kabul etmiş veya kullanmışlardır. Sınıf kontrolü yüksek olan öğretmenler öğrencileri daha az takdir edip cesaretlendirmişlerdir ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler bir fikir önermeye daha az eğilimli bulunmuştur. Öğretmen kontrolü otorite ifadelerinin kullanımıyla bağlantılı değildir, fakat otorite bağlantılı karşılıklı etkileşimler daha nadirdir ki bu durum, bu karşılıklı etkileşimlerin yoğun olduğu anların sıklığının eksikliğini telafi edebileceğini göstermektedir. İncelemenin zamanlaması da sınıfların belirli yönlerinin zamanla değişiklik göstermesi nedeniyle önemlidir. Öğretmen desteği genellikle yavaş gelişir, çünkü okul ortamında güvenilir ilişkilerin kurulması zaman alır; fakat öğretmen kontrolü bir sınıfın başladığı ilk günlerde halledilir.

S.O.Ö. nin bölümleri öğrencilerin okullarına verdikleri değerle de ilişkilidir. Chiou (1985), yakın ilişki kurma ve öğretmen desteğinin öğrencilerin öğretmenler ve sınıf kalıtımı okuldan hoşnut olmaları ile okul hayatı kalitesi ölçeğinde ölçüldüğü gibi kesinlikle bağlantılı olduğunu bulmuştur. Buna ek olarak, Osborn, (1988) ve Ross (1981) S.O.Ö. nin bölümleri ile sınıf sağlamlığı arasında ilişkiler bulmuştur. Bu arada Cox (1990) S.O.Ö. alt ölçekleri ile üniversite öğrencilerinin sınıf yapısı için tercihleri arasında önceden görülmüş bağlantılar bulmuştur. Tüm bu bulgular, S.O.Ö. nin alt ölçeklerinin geçerliliği için yeterli kanıt sunmaktadır.

Araştırma Uygulamaları ve Geçerlilik

S.O.Ö. de içerik geçerliliği yüzeysel geçerliliği saptamak için başlangıçtan itibaren yakın ilişki ve görev yönelimi gibi belirli yapıların tanımlamaları daha açık belirtilmiştir; sorular yapısal tanımlara uygun şekilde hazırlanmış ve kavramsal olarak bir boyutla bağlantılı sorular seçilmiştir. Bunlara ek olarak sorular, soru interkorelasyonları, soru alt ölçek korelasyonları ve iç tutarlılık analizi gibi deneysel ölçüt temelleri üzerinden seçilmiştir. Son olarak, algısal açıklığı arttırmak ve soruların üst üste gelmesini en aza indirmek için her soru yalnızca bir boyut üzerine yerleştirilmiştir.

Öğrenme Ortamlarının Tanımlanması ve Karşılaştırılması

S.O.Ö. değişik tip okullardaki sınıf öğrenme ortamlarını tanımlamada ve bu ortamlar arasındaki farklılıkları göstermede kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin sınıflarına bakışları öğrencilerin rapor ettikleri mevcut ve tercih edilen sınıf ortamlarıyla karşılaştırılmıştır. Buna ek olarak, sınıf ortamlarının deneysel bir tipolojisi geliştirilmiştir.

Öğrenci ve Öğretmenlerin Sınıflara Bakışlarındaki Karşıtları Bulma

Genellikle, bir ortamda daha fazla otorite ve sorumluluğa sahip olan kişiler ortamı daha olumlu görme eğilimindedir. Bu genelleme sınıflar için de yapılabilir. Tablo A' da görüldüğü gibi, öğretmenler öğrenme ortamlarının çoğunda öğrencilerinden daha fazla önem rapor etmektedirler. Özellikle öğretmenler çok fazla yüksek düzeyde katılım, öğretmen desteği ve kural açıklığı, ayrıca bir şekilde daha fazla yakın ilişki, görev yönelimi, rekabet, düzen-organizasyon ve yenilikçilik rapor etmektedirler. Öğrenciler biraz daha fazla öğretmen kontrolü rapor etmektedirler. Bu bulgulara dayanmadan, öğretmenler ve öğrenciler değişik alanlardaki benzer vurgulamalar üzerinde hem fikir olma eğilimi göstermektedir. Örneğin, öğretmen ve öğrencilerin sınıflar üzerindeki S.O.Ö. alt ölçek puanları (N=295) arasındaki korelasyonlarının ortalaması yaklaşık

0.50'dir. Her şeye rağmen öğretmen-öğrenci anlaşması sınıftan sınıfa büyük ölçüde değişmektedir.

Öğrenme Ortamları Doğrultusunda Bir Tipoloji

Sınıflar arasında bulunan yaygın bulunan farklılıklar araştırmacıları öğrenme ortamlarının bir tipolojisini geliştirmeye yöneltmiştir. Sınıfların homojen grupları, gruplardaki homojenliği ve aralarındaki heterojenliği (farklılıkları) en üst düzeye çıkan bir grup analiz işlemi kullanılarak tanımlanmıştır. Analiz, altı grubu ortaya çıkartmıştır: İlişki merkezli, yenilikçi merkezli, görev yönelimli, destekçi-rekabetçi merkezli, yapılandırılmamış-rekabet merkezli ve kontrol merkezli (Moos, 1978).

Sınıfların ilk iki grubu, ilişki ve yenilikçi merkezli, katılım, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini vurgulamışlardır. İlişki-merkezli sınıflarda (çalışılan sınıfların %12'si) açıklık ve organizasyon üzerine güçlü bir odaklanma göstermişlerdir, halbuki yenilikçi-merkezli sınıflar (%26) oldukça yapılandırılmış ve açıklık ile değişimi vurgulamışlardır. İkinci iki grup genellikle destekçi bir çerçeve içinde sınıf hedef yöneliminin değişik yüzlerini vurgulamışlardır. Görev-yönelimli sınıflar (%23), destekçi ve iyi organize edilmiş bir çevre içinde belirli akademik hedefleri sürdürmüşlerdir. Destekçi-rekabet merkezli sınıflar (%7) öğrencilerin birbirlerine dostça duygular besledikleri açık ve düzenlenmiş bir çevrede rekabet üzerine odaklanmışlardır.

Son iki hafta sınıf grubu, ilişki alanlarına verilen önemde eksiklidir. Yapılandırılmamış rekabet merkezli sınıflar (%4) yapılanmada düşük bir çerçeve içerisinde önce rekabete, sonra hedefe ulaşmaya önem vermişlerdir. Sınıfların %28'inin neredeyse çok geniş bir biçimde öğretmenlerin öğrenci davranışını kontrol etmeleri merkezli olarak tanımlaması sürpriz bir sonuçtur. Bu kontrol merkezli sınıflar katı, öğretmen tarafından karar verilmiş kurallar, ve katı organizasyon politikaları ile karakterize edilmişlerdir (Moos, 1979).

Bir tipoloji, araştırmacıların sınıfların özellik belirten, önemli ve mantıklı tipleri temsil ettiklerini doğrulayan bir teminatla sınıfları seçmelerini sağlar. Değişik sınıf örneklerinin öğrenme ortamlarındaki farklılıklar, belirli bulguları kanıtlamayı zorlaştırılabilir. İlişki veya yenilikçi-merkezli sınıflar üzerindeki araştırma, görev merkezli veya kontrol merkezli sınıflara genellenebilir veya genellenemez. Altı sınıf tipi, belirli bulguların kanıtlanmasının beklenebileceği bir dizi farklılık hakkında bilgi sağlamaktadır. Bununla beraber, belirli bir tipoloji, ülkeler ve sınıf örneklerinde bir şekilde değişebilir. Örneğin kırk İsrail lisesinde bir çalışma yapan Manor (1987), okul ortamlarının iki tipinin daha ortaya çıktığını bulmuştur. Meydan okuyucu ve destekçi. Meydan okuyucu ortam görev yönelimi ve sistemi koruma boyutlarını ihmal etmiştir.

Öğrenme Ortamlarının Belirleyicileri

Sınıflar öğrenci ve öğretmen ilişkisinin kalitesi, görev yönelimi ve rekabetin önemi ve organizasyon ile açıklığın derecesine göre geniş ölçüde değişiklikler göstermektedir. Bu bulgular önemli soruları ortaya çıkarmıştır: Neden öğrenim ortamları böyle farklı yönlerde gelişmekte; yani öğretmen desteğine, görev yönelimine ya da düzen-organizasyon önemine yönlendirmektedir? Öğrenme ortamı diğer çevre faktörlerinden nasıl etkilenmektedir ve onların etkisinin arasını nasıl bulmaktadır?

Bu soruları cevaplayabilmek için bir sınıf kavramı beş bölümlü dinamik bir sistem olarak oluşturulmuştur: Fiziksel özellikler, organizasyon politikaları, öğretmen özellikleri, öğrenci özellikleri ve sosyal ortam. İlk dört bölümünün etkilerinin ilerlemesine yardımcı olmaya çalıştıkları sosyal ortamdan ayrı olarak durduğu tespit edilmiştir. Böylelikle, sosyal ortam bu dört bölümün öğrencilerin tatmin ve başarıları üzerindeki etkisini değiştirebilir.

Okul ve sınıf çevresindeki diğer faktörler de öğrenme ortamını etkileyebilir. Bu çevresel faktörlerin üç örneğinin tartışılmasından sonra /devlet okulu tipi, özel okul tipi ve sınıf bağımlı madde) öğretim tarzının bütün öğrenci özelliklerinin ve okul çalışma çevresinin öğrenme ortamlarını nasıl etkileyebileceğinin yolları düşünölmüştür.

Devlet Okullarının Beş Tipi

Bu bilgiye ait özelliklerin ve düşüncelerin aksine okullarda farklı öğrenme ortamlarının ortaya çıktıkları görülmektedir. Bu durum beş tip devlet okulundan 409 sınıfın karşılaştırmasıyla gösterilmektedir: Şehirdeki geleneksel okullar (N=123), kenar mahalle okulları (N=46), kırsal okullar (N=99), mesleki okullar (N=99) ve alternatif okullar (N=42)

Ana hedeflerine bağlı olarak, alternatif okul sınıfları kişiler arası ilişkileri önemsemiş ve katılım, yakın ilişkiler ve öğretmen desteği konularında en yüksek dereceleri elde etmişlerdir. Yaygın basma kalıp sözlerin tersine, bu sınıflar genellikle iyi organize edilmiş (organizasyon ve açıklık yüksek) ve göreve yönlendirilmiştir; ancak anti-otoriter (öğretmen kontrolü düşük) ve anti-rekabetçi özellikler yansıtmışlardır. Alternatif okullar aynı zamanda yenilikçiliğin en yüksek oranda görüldüğü yerlerdir ki bu durum muhtemelen öğrencilerin yönetime yüksek oranda katılımlarından ortaya çıkmaktadır. Buna benzer şekilde, diğer çalışmalar da alternatif okul sınıflarının daha katılımcı, arkadaşça, destekçi ve yenilikçi, fakat daha az rekabetçi ve kontrolcü olduklarını bulmuştur (Ellison&Trickett, 1978). Böyle bir ortam öğrencinin moralini yükseltmeye yönelir, daha olumlu ırklar arası tavırlar sunar ve öğrenci başarının aleyhinde bulunmaz. (Trickett, McConahay, Phillips&Ginter, 1985)

Mesleki okul sınıfları daha değişik bir tablo sunarlar. Bu sınıflar, öğretmen desteği ve yenilikçilikte en düşük, rekabet, açıklık ve öğretmen kontrolünde ise en yüksek seviyededirler. Mesleki okul sınıfları işyeri benzeri, hiyerarşik, “öğretmen uzmandır” ortamında sahiptirler; fakat görev yöneliminde ortalamanın biraz altındadırlar. Bu durum, sınıftaki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kurallar ve düzenlemeler ile zorunlu kılınırken, planlanmış etkinliklerin tamamlanmasına daha az önem verildiğini göstermektedir.

Kırsal, kenar mahalle ve şehir okulları birbirinden farklılıklar göstermişlerdir; fakat bu farklılıklar alternatif ve mesleki okullar kadar keskin değildir. Yaygın imajlarıyla tutarlı bir biçimde, her ne kadar alternatif okullar yüksek olmasa da kenar mahalle okulları destekçi öğretmen-öğrenci ilişkilerine önem vermişlerdir. Düzen ve organizasyona da önem vermişlerdir; fakat rekabet normlarının altına düşmüşlerdir ve mesleki okullarda rapor edilen rekabet seviyesinin çok altında kalmışlardır. Yaygın imajlarının tersine şehir okul sınıfları görev yöneliminde en yüksek puanı elde etmiş ve katılımda alternatif okullar dışında diğer bütün okullardan daha yüksek bir puan elde etmişlerdir. Kırsal okullar her dokuz bölümde de normatif örneğin anlamına (m) yakındır.(Trickett, 1978)

Okulların karşıt tipleri üzerine ek çalışmalar da ortaya çıkmıştır. Örneğin, Rivell (1998) New Jersey'deki alternatif okulları S.O.Ö. normlarıyla karşılaştırmış ve tüm ilişkilerde ve bazı sistem bölümlerinde farklılıklar bulmuştur. (Nidich, 1986; Skowronek-Ingraffia, 1986)

Kız ve Karma Özel Okullar

Kız ve karma eğitim veren özel okulların temsili bir grubunun öğrenme ortamları da incelenmiştir. Genel olarak, bağımsız okul sınıfları devlet okulu sınıflarından daha katılımcı ve organize, fakat daha az kural merkezi ve kontrolcüdür. Karma eğitim veren özel okullardaki öğrenciler ile karşılaştırıldığı zaman kız okullarındaki genç kızlar, sınıflarında daha fazla katılım, öğrenciler arasında daha fazla yakın ilişki ve görev yönelimi, ayrıca rekabet ve organizasyona daha fazla önem rapor etmişlerdir. Kural açıklığı ve öğretmen kontrolü de kız okulu sınıflarında daha yüksektir. Her iki tip okulun sınıfları da yenilikçilik ve öğretmen desteğinde benzerdir. Diğer veriler kız okullarındaki öğrencilerin bu okulların akademik ve sosyal gelişim için zengin fırsatlar sağladıklarını ifade ederek akademik değerlere daha fazla yönlendiklerini ve okul etkinliklerine daha fazla katıldıklarını göstermiştir.

Ders Konusu

Algısal bir maddeye sahip olmadaki eksilik yüzünden ders konusu ve sınıf ortamıyla ilişkili çoğu çalışma yalnızca tanımlayıcıdır. Örneğin; Fransızca sınıflarının Matematik sınıflarından çok İngilizce ve Tarih sınıflarına benzer oldukları bilinir; fakat bu öğrenme ortamlarının neden bu şekilde ortaya çıktıkları bilinmez.

Holland'ın (1985) mesleki tercihler teorisi, sınıf ortamlarının belirleyicilerini araştırmak için bir zemin sağlamaktadır. Holland, kişilerin mesleki tercihlerinin kişiliklerinin bir ifadesi olduğunu ve mesleklerin her birinin, ayrı bir kişilik tipini temsil eden altı grupta kategorize edilebileceğini ileri sürmüştür. Altı çevre tipini altı kişilik tipine uygun gelecek şekilde tanımlanmıştır. Örneğin, gerçekçi ortamlar kişileri el ile yapılan aktivitelere katılmaya teşvik eder, güç ve maddesel sahipliğe değer vermek için insanları ödüllendirir ve tasarruf ile uyumluluk gibi kişilik özelliklerini teşvik eder.

Sınıf ders konusu ve mesleki seçimi hemen hemen paraleldir; fakat Holland'ın örneği bununla lise sınıflarına uygulanabilir (Hearn&Moos, 1978). Buna göre, Holland'ın altı tipinden beşine (Gerçekçi, Araştırmacı, Sanatsal, Sosyal ve Geleneksel) 241 sınıf tahsil edilmiştir. Lise seviyesindeki sınıfların hiçbiri "Girişimci" olarak düşünülmemiştir. (Holland'ın altıncı tipi), çünkü bu ihtiraslı yönelim üniversitede ve mesleki dünyada daha çok bildirilmiştir.

Araştırmacı (Matematik ve Fizik bilimleri) ve geleneksel (iş ve yazma) sınıfların sosyal (Sosyal bilimler) ve sanatsal (Müzik, Edebiyat ve Resim) sınıflardan daha çok yapılandırılmış oldukları ve ilişki merkezli oldukları bulunmuştur. Araştırmacı ve geleneksel sınıflar açık, uygun kurallar ve düzenlemelerle destekçi bir ortam sağlamışlardır; fakat yenilikçiliği ihmal etmişlerdir (Turpin,1982). Kural açıklığının önemi Holland'ın teorisi ile tutarlıdır; ancak bu sınıflardaki oldukça yakın öğrenci ilişkilerinin modeli doğrulamadığı görülmektedir. Bununla beraber, sosyal ve sanatsal sınıflardaki kural merkezliliğinin eksikliği beklenen bir durumdur (Hearn&Moos, 1978).

Sosyal sınıflar tahmin edildiği gibi yenilikçilikte yüksek, ancak rekabet ile öğretmen kontrolünde düşüktür. Bu sınıflarda katılım ve yakın ilişki beklenmeyecek derecede düşüktür. Bu sınıfların ders konularının, ki bunlar çoğunlukla Tarih, Ekonomi ve Sosyal çalışmalardır, çoğu lise öğrencisi için kuru ve katlanılmaz olabilir. Holland'ın teorisiyle tutarlı olarak, Gerçekçi sınıflar (elektrik ve mekanik) öğretmen kontrolünü önemsemiştir. Bu uygundur; fakat bu sınıflar aynı zamanda oldukça yüksek yakın ilişkiler ve destekle karakterize edilmişlerdir ki bu tahmin edilmemiştir. Gerçekçi ve geleneksel sınıflar yakın ilişkiyi destekleyebilir; çünkü öğrenciler birbirlerine belirli öğrenme görevlerinde/işlerinde yardım edebilirler. Böylece, ders konusu veya görevi ortamını Holland'ın ileri sürdüğünden daha fazla etkileyebilir.

Öğretmen Tarzı

Öğretmenlerin bireysel tarzları sınıf ortamını etkilemektedir. Her ne kadar öğretmenlerin kendi görüşleri yarattıkları öğrenme ortamı ile bağlantılı olmasa da (Watson, 1982) öğretmenler kendi öğretim tarzlarına denk düşen ortamları oluşturma eğilimindedirler. Açık, idareci olmayan öğretmenler öğretmen desteğini, esnek kuralları ve yenilikçi öğretim işlemlerini önemserler. İdareci öğretmenler kontrol edilen, rekabetçi ve görev yönelimli sınıf ortamları yaratırlar. (Schultz, 1982) Bu basit sonuçlar S.O.Ö. nin Arapça bir versiyonu kullanılarak şu anda da tekrarlanmıştır; kontrol merkezci öğretmenler daha fazla rekabetçi ve daha az destekçi sınıflar geliştirirler, oysa hümanistik (insancıl) öğretmenler katılımın ikili ilişkilerin, öğretmen desteğinin, açıklığın ve yenilikçiliğin yüksek olduğu ortamlar yaratırlar (Harty&Hassan, 1983).

Seitchik (1980), öncelikle destekçi ve meydan okuyucu öğretmenlerin ikilisinde yüksek derecede sınıf katılımı ve desteği kurduklarını bulmuştur. Her ne kadar dönem başlangıcında öğretmen desteği meydan okumadan daha önemli olsa da, öğrencilerin öğretmenle kendilerini rahat hissetmelerinden sonra, meydan okumada, katılımı yüksek oranda ilgili olmuştur. Hatta öğrenciler bir öğretmenin destekçisi olduğunu hissettiklerinde meydan okumaya destekçi davranışları kadar olumlu tepki

göstermişlerdir. Gerety (1980), sınıftaki yenilikçilik ve öğretmen desteği ile öğretmen ahlaki değerlendirme düzeyi arasında olumlu bir ilişki bulmuştur (Morrison, 1989).

Öğrenci Faktörleri

Bireyler sosyal bir grupta bir araya geldiklerinde kendi değerlerini, normlarını ve yeteneklerini beraberinde getirirler. Sınıflar üyelerini rasgele seçmezler ve farklı karakter hormonları üretirler. Öğrencilerin niteliklerinin tümü kişisel üstü ortam-bir sınıfta oluşan ara kültürü sınıf üyelerinin ahlak performanslarını bir parça tanımlar.

Buna göre, kız öğrenci sayısı daha fazla olan sınıfların ve sosyal araştırmaya daha fazla yönelmiş öğrencilerin yakın ilişkide oldukları bulunmuştur. Buna karşılık yüksek öğretmen kontrolü, erkek öğrencilerin daha fazla ve araştırma yönelimli öğrencilerin daha az oldukları sınıflarda ortaya çıkmaya daha yatkındır. Ortalamanın üzerinde yetenekteki öğrencilerden oluşan Matematik ve İngilizce sınıfları daha olumlu öğrenme ortamları geliştirmişlerdir. (Costello, 1985) Oysa ortalama öğrencileri içeren sınıflar görev yönelimi ve rekabette düşük olma yönündedirler. (Barineau, 1982) Her ne kadar öğretmenler öğrenme ortamlarının yaratılmasında bir şekilde öğrencilerden daha önemli rol oynasalar da, öğrencilerin özellikleri öğretmen kontrolü üzerindeki benzer önemin etkilenmesinde önemlidir. (Moos, 1979)

Öğretmenlerin Çalışma Ortamları

Öğretmenlerin iş performanslarını etkilediklerinden, okul çalışma ortamının etkileri sınıf ortamlarını ve öğrenci sonuçlarını etkileyebilir (Fisher&Fraser, 1983). Az sayıdaki çalışma eğitimsel çalışma ortamlarının özelliklerini incelemiş ve bunları öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin iş ahlakıyla ilişkilendirilmiştir.

Daha fazla iş stresi yaşayan öğretmenleri daha az görev-merkezli ve rekabetçi sınıflar oluşturmaktadır. (Barineau, 1982) Buna karşılık çalışma ortamlarının görev merkezli ve bağımsız (iş ortamı ölçeğinde ölçüldüğü gibi; Moos, 1994) gören öğretmenler görev-

merkezli ve iyi yapılandırılmış öğretmen ortamları geliştirmeye daha yatkındır. (Hutcherson,1982) Short ve Spencer (1990) öğretmenlerin eğitimsel liderliğin kalitesi algılamalarıyla öğrencilerin katılım, yakın ilişki, görev yönelimi ve rekabeti içeren öğrenme ortamının belirli etkilerini algılamaları arasında ilişkiler bulmuşlardır.

Bu işlemler, okullar arasında okul-içi düzeyinden farklı olabilir. Capell (1981), alternatif okullardaki öğretmenlerin işlerini düzenli okullardaki öğretmenlerden daha fazla birleşik, özerk, yenilikçi ve istekli olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin daha fazla yardımcı çalışan birleşikliği ile daha az özerklik rapor ettikleri okullar, daha yüksek okuma başarısına sahip öğrencilere sahiptir. Bununla beraber, okullarındaki diğer öğretmenlerden daha fazla iş bağlantılı özerklik ve daha az bağlılık rapor eden öğretmenler, öğrencilerin okuma başarısı üzerinde en fazla olumlu etkiye sahiptir. Bağlı ve önemli derecede iyi yapılandırılmış okul çalışma ortamları, öğretmenlerin öğrencilerin okuma başarısı üzerinde yararlı bir etki yaratmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca böyle okullardaki bağımsız öğretmenler, öğrenimi ilerletmede daha iyi olabilirler.

Öğrenme Ortamlarının Etkisi

Sınıf öğrenme ortamlarının en iyi türleri hakkında önemli tartışmalar vardır. Düşük başarı puanları ile okuma yazma ve aritmetik yeteneklerinde eksiklikler olan orta okul öğrencilerinin sayısındaki artış giderek artan bir “temellere dönüş” hareketini ateşlemiştir. Buna karşılık, yenilikçi eğitim programlarının savunucuları, yapılandırılmış sınıfların yaratıcılığı boğduklarını, herkeste; ama, özellikle yüksek yeteneklilerde zayıf kişisel algılamaya yol açtıklarını ve öğrencilerin test puan geliştirilmesi gibi kısa dönem kazanımları için öğrenme motivasyonlarını ve asıl ilgilerini feda ettiklerini ileri sürmüşlerdir.

Öğrenci Hoşnutluğu ve Morali

Öğrenme ortamının etkilerini 241 sınıflık bir örnekte öğrencilerin S.O.Ö. profillerinin hoşnutluk ve moral duygularıyla ilişkilendirmesiyle araştırılmıştır. Beklenmediği gibi, ikili ilişkilere ve öğretmen desteğine önem veren daha az yapılandırılmış sınıflardaki öğrenciler daha hoşnut ve sınıfta daha rahat gözükmişlerdir. Destekçi-görev ve rekabet merkezci sınıflardaki öğrencilerde öğrenme yaşantılarından daha fazla hoşnut olmuş ve sınıfta arkadaş edinmenin daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşılık kontrol-merkezci sınıflardaki öğrenciler kendilerini daha fazla yabancılaşmış ve daha fazla güvende hissetmiş, birbirlerinden daha az hoşlanmış ve öğretmenleri ile öğrenim yaşantılarından daha az hoşnut olmuşlardır (Moos, 1979).

Sürpriz olmayan bir şekilde rekabet ve öğretmen kontrolü yüksek, öğretmen desteği düşük olan sınıflar yüksek ders kırma ortalamalarına sahip olma eğilimine sahiptirler (Moos&Moos, 1978).

Bu bulgularla tutarlı olarak, Louitz (1974) katılım, yakın ilişki ve organizasyon eksikli sınıflarda bulunan orta 1 öğrencilerinin daha fazla stres rapor ettiklerini bulmuştur. Hindistan'daki üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada Upadyay (1984), Trickett ve Moos'un (1971) rapor ettikleri öğrenme ortamı ile öğrenci hoşnutluğu arasındaki ilişkilerin bir çoğunun benzerini bulmuştur; Bu ilişkiler üniversite mezunu sınıflarda aynı sonuçları vermemiştir.

Öğrenci Uyumu ve Kendini Anlama

Keyser ve Barling (1981), öğrenme ortamının çocukların akademik olarak kendi etkileri hakkındaki inanışlarının bir belirleyicisi olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu fikri araştırmak için, S.O.Ö. den çıkarılmış üç faktörü kullanmışlardır: öğrenci katılımı, öğretmen katılımı ve kural belirginliği. Öğrenci katılımı ve kural belirginliği orta 1 öğrencilerinin akademik olarak kendi etkileri hakkındaki inanışları ile olumlu olarak

bağlantılıdır. Öğrenci katılımı görev öznel yaşantısını yansıtabilir, oysa kural belirginliği tutarlı bir şekilde öğrencilerin çabalarını öğrenme ile ilişkilendirerek, kişisel etkiyi yükseltebilir.

Galluzzi, Kirby ve Zucker (1980) düşük kişisel kavrama sahip çocukların sınıflarında daha az katılım, ikili ilişki ve öğretmen desteği rapor ettiklerini bulmuşlardır. Ayrıca bu çocuklar öğretmenlerinin sınıfa bakış açıları ile hem fikir olmamaya yüksek kişisel kavrama sahip arkadaşlarından daha fazla yatkındır. Buna benzer şekilde, Madonna, Bailey ve Wesley (1990) düşük kişisel kavrama sahip çocukların yüksek kişisel kavrama sahip çocuklardan daha az ikili ilişki ve organizasyon; fakat daha fazla yenilikçilik rapor ettiklerini bulmuşlardır.

İkinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan bir araştırmada, Toro ve arkadaşları (1985) iyi organize edilmiş sınıflardaki eşli sosyometrik değerlendirmenin daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca öğretmenler, yakın ilişki, görev yönelimi ve öğretmen kontrolü yüksek görülen sınıflarda az yaramazlık davranışı görmüşlerdir. Öğretmenler, çocukların yüksek rekabet ve öğretmen kontrolü rapor ettikleri sınıflarda çocukları daha hoşlanabilir olarak değerlendirmişlerdir. Diğer bir çalışmada, dördüncü ve beşinci sınıftaki çocukların yüksek sınıf katılımı, açıklık ve organizasyon raporları davranışsal gözlemler ve kendi kişisel kontrollerinin değerlendirilmesi ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür (Humphrey, 1984). Tüm bu bulgular önemli bir şekilde iyi yapılandırılmış ilköğretim sınıflarının değerini desteklemektedir.

Beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme ortamlarının algılamaları ile onların ruh hali, popülerliği ve uyumları arasında da bazı ilişkiler vardır. Genel olarak sınıflarda, yüksek yakın ilişkiler ve organizasyon daha fazla öğrenci popülerliği ile ilişkilendirilir. Bu ilişkiler, aralarında yüksek ikili ilişki ve organizasyonun aynı zamanda olumlu ruh hali ve daha iyi uyumun öğretmen değerlendirmeleri ile bağlantılı olduğunu düşünenlerin de bulunduğu problemlili öğrenciler için daha da güçlüdür. Sınıflardaki problemlili öğrenciler, öğretmen kontrolünün yüksek, eşli çalışmalarda daha az istenen ve daha düşük öğretmen uyum değerlendirmesi olan bir görünümde dirler.

Genel olarak, problemlili öğrenciler kendilerini en iyi samimi ve yapılandırılmış sınıflarda hissederler (Wright&Cowen, 1982). Öğretmen algılı katılım, ikili ilişki, açıklık ve organizasyon aynı zamanda daha olumlu öğrenci ruh hali, daha fazla öğrenci popülerliği ve daha iyi öğretmen-değerlendirmeci uyumu ile (Bu sınıfların çevre bölümlerinin öğrenci-öğretmen birleşmesinde olduğu gibi) bağlantılıdır (Wright, Cowen&Kaplan, 1983).

D. İşlem

Öğrencilere S.O.Ö. maddelerini Türkçe sınıf ortamını düşünerek yanıtlamaları söylenmiştir. Uygulama ve puanlama Moos' un sistemi esas alınarak yapılmıştır. Birbirinden farklı üç sosyo-ekonomik düzeyde olan altı okul araştırma kapsamındadır. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı' nın izni alınarak araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşılmanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Tablo 1. Sınıf Ortam Ölçeği İç Tutarlılığına İlişkin Cronbach-alpha ve İki Yarı Güvenirliği Katsayıları

Alt Ölçekler	Cronbach-alpha n=1761	İki Yarı Güvenirlik n=1761
Katılım	0.59	0.59
Yakın İlişki	0.53	0.45
Öğretmen Desteği	0.50	0.50
Görev Yönelimi	0.27	0.28
Rekabet	0.36	0.34
Düzen-Organizasyon	0.57	0.59
Kural Açıklığı	0.42	0.39
Öğretmen Kontrolü	0.40	0.34
Yenilikçilik	0.35	0.35
Ortalama (m)	0.44	

Sınıf Ortam Atmosferi ölçeğinin Cronbach-alpha katsayısı 0.72 olarak saptanmıştır.

Tablo 2.Sınıf Ortam Ölçeği (CES) Faktör Yapısı

Madde No	F1	Madde No	F2	Madde No	F3	Madde No	F4	Madde No	F5	Madde No	F6	Madde No	F7	Madde No	F8	Madde No	F9
1	0.45	2	0.63	3	0.40	4	0.31	5	0.35	6	0.37	7	0.52	8	0.47	9	0.38
10	0.41	11	0.59	12	0.33	13	0.42	14	0.50	15	0.40	16	0.31	17	0.33	18	0.31
19	0.44	20	0.55	21	0.57	22	0.38	23	0.39	24	0.49	25	0.54	26	0.53	27	0.35
28	0.58	29	0.48	30	0.46	31	0.34	32	0.53	33	0.53	34	0.57	35	0.33	36	0.37
37	0.57	38	0.59	39	0.43	40	0.44	41	0.33	42	0.42	43	0.48	44	0.32	45	0.33
46	0.40	47	0.45	48	0.54	49	0.36	50	0.30	51	0.41	52	0.36	53	0.36	54	0.37
55	0.31	56	0.49	57	0.56	58	0.42	59	0.38	60	0.44	61	0.41	62	0.35	63	0.49
64	0.38	65	0.33	66	0.41	67	0.37	68	0.52	69	0.37	70	0.36	71	0.56	72	0.51
73	0.42	74	0.47	75	0.48	76	0.52	77	0.41	78	0.42	79	0.47	80	0.34	81	0.33
82	0.36	83	0.40	84	0.37	85	0.33	86	0.42	87	0.39	88	0.51	89	0.35	90	0.42
	T. 9.24		T. 4.22		T. 3.03		T. 2.80		T. 2.28		T. 2.06		T. 1.83		T. 1.60		T. 1.58

Faktör yapısını inceleyebilmek ve alt boyutlarını belirleyebilmek amacıyla ölçek maddelerinden Ölçeğin kaç faktörlü olduğunu saptamak için faktör analizi yapılmıştır. S.O.Ö' nün elde edilen puanlara dayalı korelasyon matrisine Temel Bileşenler Analizi (Principal Components Analysis) varimax rotasyonu ile birlikte uygulanmıştır. Faktör yapısının incelenmesinde Kaiser normalleştirilmesine göre (Tatsuoka, 1971) öz değeri (eigenvalue) 1.0000'in üzerinde olan faktörler yoruma esas alınmıştır. Birçok yazar (Örneğin Cathell ve Baggaley, 1960; Gorsuch, 1974; Neale ve Liebert, 1980) faktör örüntüsünün oluşturulmasında, .30 ile .40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak belirlenebileceği konusunda birleşmişlerdir. (Tuğrul, 1996) Bu çalışmada da alt kesme noktası olarak kabul edilen faktör yükü .30 olmuştur, çünkü bu değerin altında kalan faktör yüklerinin toplam varyansa katkıları çok düşük olmakta ve .10'un altında kalmaktadır.

Temel Bileşenler Analizi sonucunda özdeğerleri 1.0000'in üzerinde olan 28 faktör saptanmış ve faktörlerin özdeğerlerinin 8.313 ile 1.000 arasında değiştiği görülmüştür. Faktörlerin her birinin varyansın % 1 ile % 9.24 arasında değişen bölümlerini, 28 faktörün birlikte ise varyansın % 52.61'ini açıkladıkları ortaya çıkmıştır. Ancak faktör sayısının fazla olması yorumlamada ve faktör örüntüsünde anlamlı yapılar oluşmasında güçlüklerle yol açtığından analizin tekrarlanması uygun olacağı düşünülmüştür. Tekrarlanan Temel Bileşenler Analizi sonucunda ölçeğin faktör örüntüsünün, özdeğeri 1.550'in üzerinde olan 9 faktör üzerinden değerlendirilmesine karar verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre 9 faktörün özdeğerleri 1.582 ile 9.237 arasında değişmektedir. Temel Bileşenler Analizinde ilk faktör en çok sayıda maddeden oluşan ve en yüksek varyansı açıklayan faktör olmaktadır. Bu analizde de ilk faktör tek başına varyansın % 9.237'sini açıklamaktadır. Dokuz faktörün birlikte açıkladıkları varyans ise % 28.624'dür.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik incelemeleri yapılırken ölçekteki tüm maddelerin madde alt test boyutları ile korelasyonları incelenmiştir. Madde test korelasyonlarına bakılmamıştır çünkü her alt test birbirinden farklı alanlara ilişkin bilgiler vermektedir. Madde alt test korelasyonları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf Ortam Ölçeğinin Alt boyutlarına İlişkin Madde Alt Test Korelasyonları

KATILIM m=0.26		YAKIN İLİŞKİ m=0.21		ÖĞRETMEN DESTEĞİ m=0.27	
1	0.20	2	0.28	3	0.28
10	0.30	11	0.31	12	-0.29
19	0.39	20	0.32	21	0.39
28	0.39	29	0.27	30	0.31
37	0.17*	38	0.21	39	0.21
46	0.18*	47	0.19*	48	0.39
55	0.19*	56	0.17*	57	0.37
64	0.32	65	0.09*	66	0.18*
73	0.20	74	0.16*	75	0.29
82	0.27	83	0.17*	84	-0.03*
GÖREV YÖNELİMİ m=0.09		REKABET m=0.13		DÜZEN-ORGANİZASYON m=0.26	
4	0.15*	5	0.13*	6	0.27
13	0.04*	14	0.09*	15	0.20
22	0.15*	23	0.16*	24	0.36
31	0.02*	32	0.22	33	0.40
40	0.04*	41	0.11*	42	0.22
49	0.08*	50	0.10*	51	0.29
58	0.12*	59	0.17*	60	0.19*
67	0.10*	68	0.15*	69	0.18*
76	0.09*	77	0.11*	78	0.26
85	0.09*	86	-0.02*	87	0.23
KURAL AÇIKLIĞI m=0.16		ÖĞRETMEN KONTROLÜ m=0.14		YENİLİKÇİLİK m=0.12	
7	0.26	8	0.10*	9	0.23
16	0.13*	17	0.21	18	0.02*
25	0.25	26	0.22	27	0.25
34	0.30	35	0.09*	36	0.16*
43	0.16*	44	0.01*	45	0.12*
52	0.08*	53	0.18*	54	0.13*
61	0.18*	62	0.16*	63	-0.01*
70	0.18*	71	0.15*	72	0.10*
79	0.04*	80	0.23	81	0.06*
88	0.001*	89	0.02*	90	0.16*

Tablo 4. Alt Ölçekler Arası Korelasyon

K	Y.İ	Ö.D	G.Y	R	D.O	K.A	Ö.K	Y
K	1.000	0.335*	0.135*	0.085*	0.503*	0.253*	0.144*	0.284*
Y.İ	1.000	0.282*	0.114*	0.046*	0.390*	0.211*	0.102*	0.286*
Ö.D	0.335*	1.000	0.117*	0.057*	0.320*	0.252*	0.362*	0.447*
G.Y	0.135*	0.114*	1.000	0.205*	0.147*	0.154*	0.129*	0.123*
R	0.085*	0.046	0.205*	1.000	0.096*	0.145*	0.207*	0.058*
D.O	0.503*	0.320*	0.147*	0.096*	1.000	0.285*	0.119*	0.247*
K.A	0.253*	0.252*	0.154*	0.145*	0.285*	1.000	0.101*	0.121*
Ö.K	0.144*	0.362*	0.129*	0.207*	0.119*	0.101*	1.000	0.252*
Y	0.284*	0.447*	0.123*	0.058*	0.247*	0.121*	0.252*	1.000

• *0.05 düzeyinde anlamlı.

• m=0.21

Tablo 5. Alt Ölçek Ortalamaları ve Toplam Normatif Örnek İçin Standart Sapmalar

ALT ÖLÇEK	ORTALAMA (m) N=1761	STANDART SAPMA
Katılım	4.71	2.47
Yakın İlişki	5.55	2.26
Öğretmen Desteği	5.62	2.39
Görev Yönelimi	6.07	1.72
Rekabet	6.16	2.30
Düzen-Organizasyon	4.72	2.22
Kural Açıklığı	6.96	1.83
Öğretmen Kontrolü	4.96	1.84
Yenilikçilik	4.94	1.93

Tablo 6. Katılım Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 öğrencileri arasındaki farklılıklar

Sınıf	N	X	SS	t
Lise 1	1043	48.29	10.23	t=3.98
Lise 2	718	46.32	10.20	p<0.01

Katılım Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 öğrencileri arasındaki fark istatistiksel olarak Lise 1 öğrencileri lehine anlamlıdır.

Tablo 7. Yakın İlişki Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 öğrencileri arasındaki farklılıklar

Sınıf	N	X	SS	t
Lise 1	1043	46.26	10.15	t=2.50
Lise 2	718	44.98	10.83	p<0.01

Yakın İlişki Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 öğrencileri arasındaki fark istatistiksel olarak Lise 1 öğrencileri lehine anlamlıdır.

Tablo 8. Öğretmen Desteği Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 Öğrencileri Arasındaki Farklılıklar

Sınıf	N	X	SS	t
Lise 1	1043	46.01	8.28	t=2.28
Lise 2	718	45.08	8.65	p<0.05

Öğretmen Desteği Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 öğrencileri arasındaki fark istatistiksel olarak Lise 1 öğrencileri lehine anlamlıdır.

Tablo 9. Görev Yönelimi Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 Öğrencileri Arasındaki Farklılıklar

Sınıf	N	X	SS	t
Lise 1	1043	49.47	6.38	t=2.76
Lise 2	718	48.56	7.16	p<0.01

Görev Yönelimi Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 öğrencileri arasındaki fark istatistiksel olarak Lise 1 öğrencileri lehine anlamlıdır.

Tablo 10. Rekabet Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 Öğrencileri Arasındaki Farklılıklar

Sınıf	N	X	SS	t
Lise 1	1043	54.46	8.40	t=2.99
Lise 2	718	53.25	8.31	p<0.01

Rekabet Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 öğrencileri arasındaki fark istatistiksel olarak Lise 1 öğrencileri lehine anlamlıdır.

Tablo 11. Düzen-Organizasyon Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 Öğrencileri Arasındaki Farklılıklar

Sınıf	N	X	SS	t
Lise 1	1043	46.15	9.64	t=4.94
Lise 2	718	43.80	10.02	p<0.001

Düzen-Organizasyon Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 öğrencileri arasındaki fark istatistiksel olarak Lise 1 öğrencileri lehine anlamlıdır.

Tablo 12. Kural Açıklığı Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 Öğrencileri Arasındaki Farklılıklar

Sınıf	N	X	SS	t
Lise 1	1043	54.79	7.27	t=6.11
Lise 2	718	52.59	7.66	p<0.001

Kural Açıklığı Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 öğrencileri arasındaki fark istatistiksel olarak Lise 1 öğrencileri lehine anlamlıdır.

Tablo 13. Öğretmen Kontrolü Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 Öğrencileri Arasındaki Farklılıklar

Sınıf	N	X	SS	t
Lise 1	1043	54.59	7.08	t=2.03
Lise 2	718	53.88	7.46	p<0.05

Öğretmen Kontrolü Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 öğrencileri arasındaki fark istatistiksel olarak Lise 1 öğrencileri lehine anlamlıdır.

Tablo 14. Yenilikçilik Alt Ölçeğinde Lise 1 ve Lise 2 Öğrencileri Arasındaki Farklılıklar

Sınıf	N	X	SS	t
Lise 1	1043	49.55	8.50	t=-0.116
Lise 2	718	49.60	8.25	p>0.05

Lise 1 ve Lise 2 öğrencilerinin Yenilikçilik alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Tablo 15. Katılım Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	t
Erkek	1023	47.85	10.33	t=1.75
Kız	738	46.98	10.14	p>0.05

Katılım alt ölçeğinde cinsiyete göre istatistiksel olarak bir farklılaşma saptanmamıştır.

Tablo 16. Yakın İlişki Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	t
Erkek	1023	46.04	10.57	t=1.46
Kız	738	45.31	10.26	p>0.05

Yakın İlişki alt ölçeğinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Tablo 17. Öğretmen Desteği Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	t
Erkek	1023	46.43	8.50	t=4.71
Kız	738	44.52	8.24	p<0.001

Öğretmen Desteği alt ölçeğinde cinsiyete göre fark istatistiksel olarak erkek öğrenciler lehine anlamlıdır.

Tablo 18. Görev Yönelimi Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	t
Erkek	1023	49.44	6.76	t=2.51
Kız	738	48.63	6.63	p<0.01

Görev Yönelimi alt ölçeğinde cinsiyete göre fark istatistiksel olarak erkek öğrenciler lehine anlamlıdır.

Tablo 19. Rekabet Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	t
Erkek	1023	54.57	8.40	t=3.55
Kız	738	53.14	8.28	p<0.001

Rekabet alt ölçeğinde cinsiyete göre fark istatistiksel olarak erkek öğrenciler lehine anlamlıdır.

Tablo 20. Düzen-Organizasyon Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	t
Erkek	1023	45.68	9.61	t=2.46
Kız	738	44.51	10.16	p<0.05

Düzen-Organizasyon alt ölçeğinde cinsiyete göre fark istatistiksel olarak erkek öğrenciler lehine anlamlıdır.

Tablo 21. Kural Açıklığı Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	t
Erkek	1023	54.67	6.94	t=5.03
Kız	738	52.81	8.11	p<0.001

Kural Açıklığı alt ölçeğinde cinsiyete göre fark istatistiksel olarak erkek öğrenciler lehine anlamlıdır.

Tablo 22. Öğretmen Kontrolü Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	t
Erkek	1023	53.80	7.24	t=-3.41
Kız	738	54.99	7.21	p<0.001

Öğretmen Kontrolü alt ölçeğinde cinsiyete göre fark istatistiksel olarak kız öğrenciler lehine anlamlıdır.

Tablo 23. Yenilikçilik Alt Ölçeğinde Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	t
Erkek	1023	49.97	8.96	t=2.43
Kız	738	49.02	7.51	p<0.05

Yenilikçilik alt ölçeğinde cinsiyete göre fark istatistiksel olarak erkek öğrenciler lehine anlamlıdır.

Tablo 24. Sosyoekonomik Düzeye Göre Katılım Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS
(1) ÜST	568	45.00	10.21
(2) ORTA	611	49.35	8.95
(3) ALT	582	47.95	11.10
Toplam	1761	47.49	10.26

Tablo 24'e bakıldığında ortalama puanlar açısından öğrencilerin Katılım alt ölçek puanlarının sosyoekonomik durumlarına göre 45.00 ile 49.35 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 25. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Katılım Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	2	5723.24	2861.62	28.022	0.001 (önemli) p<0.001
G. İçi	1758	179528.65	102.12		
Toplam	1760	185251.88			

Tablo 25'te görüldüğü gibi üst sosyoekonomik düzey öğrencilerin sınıf katılımı ile orta ve alt sosyoekonomik düzey öğrencilerinin sınıf katılımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma vardır. Scheffe testine göre bu farklılık grup 1 ve grup 2 ile grup 1 ve grup 3'ten kaynaklanmaktadır; Yani üst sosyoekonomik düzeydekiler ile orta sosyoekonomik düzeydekiler ve üst sosyoekonomik düzeydekiler ile alt sosyoekonomik düzeydekiler arasında farklılık saptanmıştır.

Tablo 26. Sosyoekonomik Düzeye Göre Yakın İlişki Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS
(1) ÜST	568	45.29	11.56
(2) ORTA	611	46.45	9.37
(3) ALT	582	45.42	10.34
Toplam	1761	45.73	10.44

Tablo 26'ya bakıldığında ortalama puanlar açısından öğrencilerin Yakın İlişki alt ölçek puanlarının sosyoekonomik durumlarına göre 45.29 ile 46.45 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 27. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Yakın İlişki Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	2	486.28	243.14	2.232	0.108
G. İçi	1758	191485.35	108.92		(önemsiz)
Toplam	1760	191971.63			p>0.05

Tablo 27'de görüldüğü gibi üst sosyoekonomik düzey öğrencilerinin yakın ilişkisi ile orta ve alt sosyoekonomik düzey öğrencilerin yakın ilişkisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Tablo 28. Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğretmen Desteği Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS
(1) ÜST	568	44.05	8.56
(2) ORTA	611	46.89	8.34
(3) ALT	582	45.86	8.18
Toplam	1761	45.63	8.44

Tablo 28'e bakıldığında ortalama puanlar açısından öğrencilerin Öğretmen Desteği alt ölçek puanlarının sosyoekonomik durumlarına göre 44.05 ile 46.89 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 29. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Öğretmen Desteği Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	2	2426.64	1213.32	17.351	0.001 (önemli) p<0.001
G. İçi	1758	122936.91	69.93		
Toplam	1760	125363.55			

Tablo 29'da görüldüğü gibi üst sosyoekonomik düzey öğrencilerin Öğretmen Desteği ile orta ve alt sosyoekonomik düzey öğrencilerin Öğretmen Desteği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Scheffe testine göre bu farklılık grup 1 ve grup 2 ile grup 1 ve grup 3'ten kaynaklanmaktadır; yani üst sosyoekonomik düzeydekiler ile orta sosyoekonomik düzeydekiler ve üst sosyoekonomik düzeydekiler ile alt sosyoekonomik düzeydekiler arasında farklılık saptanmıştır.

Tablo 30. Sosyoekonomik Düzeye Göre Görev Yönelimi Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS
(1) ÜST	568	48.70	7.09
(2) ORTA	611	49.63	6.69
(3) ALT	582	48.92	6.34
Toplam	1761	49.10	6.72

Tablo 30'a bakıldığında ortalama puanlar açısından öğrencilerin Görev Yönelimi alt ölçek puanlarının sosyoekonomik durumlarına göre 48.70 ile 49.63 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 31. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Görev Yönelimi Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	2	279.68	139.84	3.105	0.045 (önemli) p<0.05
G. İçi	1758	79169.13	45.03		
Toplam	1760	79448.81			

Tablo 31'de görüldüğü gibi üst sosyoekonomik düzey öğrencilerin Görev Yönelimi ile orta ve alt sosyoekonomik düzey öğrencilerin Görev Yönelimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 32. Sosyoekonomik Düzeye Göre Rekabet Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS
(1) ÜST	568	53.27	8.64
(2) ORTA	611	54.84	8.33
(3) ALT	582	53.73	8.10
Toplam	1761	53.97	8.38

Tablo 32'ye bakıldığında ortalama puanlar açısından öğrencilerin Rekabet alt ölçek puanlarının sosyoekonomik durumlarına göre 53.27 ile 54.84 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 33. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Rekabet Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	2	772.67	386.34	5.532	0.004 (önemli) p<0.01
G. İçi	1758	122779.79	69.84		
Toplam	1760	123552.46			

Tablo 33'de görüldüğü gibi üst sosyoekonomik düzey öğrencilerin Rekabeti ile orta ve alt sosyoekonomik düzey öğrencilerin Rekabeti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Scheffe testine göre bu farklılık grup 1 ve grup 2'den kaynaklanmaktadır.

Tablo 34. Sosyoekonomik Düzeye Göre Düzen-Organizasyon Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS
(1) ÜST	568	43.12	9.92
(2) ORTA	611	47.05	9.07
(3) ALT	582	45.26	10.21
Toplam	1761	45.19	9.86

Tablo 34'e bakıldığında ortalama puanlar açısından öğrencilerin Düzen-Organizasyon alt ölçek puanlarının sosyoekonomik durumlarına göre 43.12 ile 47.05 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 35. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Düzen-Organizasyon Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	2	4541.07	2270.54	23.973	0.001 (önemli) p<0.001
G. İçi	1758	166501.58	94.71		
Toplam	1760	171042.65			

Tablo 35’de görüldüğü gibi üst sosyoekonomik düzey öğrencilerin Düzen-Organizasyonu ile orta ve alt sosyoekonomik düzey öğrencilerin Düzen-Organizasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Scheffe testine göre bu farklılık grup 1 ve grup 2, grup 1 ve grup 3 ile grup 2 ve grup 3’ten kaynaklanmaktadır; yani üst sosyoekonomik düzeydekiler ile orta sosyoekonomik düzeydekiler, üst sosyoekonomik düzeydekiler ile alt sosyoekonomik düzeydekiler ve orta sosyoekonomik düzeydekiler ile alt sosyoekonomik düzeydekiler arasında farklılık saptanmıştır.

Tablo 36. Sosyoekonomik Düzeye Göre Kural Açıklığı Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS
(1) ÜST	568	53.00	7.98
(2) ORTA	611	54.24	7.51
(3) ALT	582	54.39	6.95
Toplam	1761	53.89	7.51

Tablo 36’ya bakıldığında ortalama puanlar açısından öğrencilerin Kural Açıklığı alt ölçek puanlarının sosyoekonomik durumlarına göre 53.00 ile 54.39 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 37. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Kural Açıklığı Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	2	667.06	333.53	5.952	0.003 (önemli) p<0.01
G. İçi	1758	98516.35	56.04		
Toplam	1760	99183.41			

Tablo 37’de görüldüğü gibi üst sosyoekonomik düzey öğrencilerin Kural Açıklığı ile orta ve alt sosyoekonomik düzey öğrencilerin Kural Açıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Scheffe testine göre bu farklılık grup 1 ve grup 2 ile grup 1

ve grup 3'ten kaynaklanmaktadır; yani üst sosyoekonomik düzeydekiler ile orta sosyoekonomik düzeydekiler ve üst sosyoekonomik düzeydekiler ile alt sosyoekonomik düzeydekiler arasında farklılık saptanmıştır.

Tablo 38. Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğretmen Kontrolü Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS
(1) ÜST	568	55.05	7.90
(2) ORTA	611	53.57	6.94
(3) ALT	582	54.33	6.82
Toplam	1761	54.30	7.25

Tablo 38'e bakıldığında ortalama puanlar açısından öğrencilerin Öğretmen Kontrolü alt ölçek puanlarının sosyoekonomik durumlarına göre 53.57 ile 55.05 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 39. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Öğretmen Kontrolü Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	2	647.09	323.54	6.199	0.002 (önemli) p<0.01
G. İçi	1758	91757.40	52.19		
Toplam	1760	92404.49			

Tablo 39'da görüldüğü gibi üst sosyoekonomik düzey öğrencilerin Öğretmen Kontrolü ile orta ve alt sosyoekonomik düzey öğrencilerin Öğretmen Kontrolü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Scheffe testine göre bu farklılık grup 1 ve grup 2'den kaynaklanmaktadır; yani üst sosyoekonomik düzeydekiler ile orta sosyoekonomik düzeydekiler arasında farklılık saptanmıştır.

Tablo 40. Sosyoekonomik Düzeye Göre Yenilikçilik Alt ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS
(1) ÜST	568	48.53	8.66
(2) ORTA	611	50.73	8.55
(3) ALT	582	49.38	7.82
Toplam	1761	49.57	8.40

Tablo 40'a bakıldığında ortalama puanlar açısından öğrencilerin Yenilikçilik alt ölçek puanlarının sosyoekonomik durumlarına göre 48.53 ile 50.73 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 41. Sosyoekonomik Farklılıklar İçin Yenilikçilik Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	2	1455.03	727.52	10.431	0.001
G. İçi	1758	122607.99	69.74		(önemli)
Toplam	1760	124063.02			p<0.001

Tablo 41'de görüldüğü gibi orta sosyoekonomik düzey öğrencilerin Yenilikçiliği ile üst ve alt sosyoekonomik düzey öğrencilerin Yenilikçiliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Scheffe testine göre bu farklılık grup 1 ve grup 2 ile grup 2 ve grup 3'ten kaynaklanmaktadır; yani orta sosyoekonomik düzeydekiler ile üst sosyoekonomik düzeydekiler ve orta sosyoekonomik düzeydekiler ile alt sosyoekonomik düzeydekiler arasında farklılık saptanmıştır.

Tablo 42. Okullara Göre Katılım Alt Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Okul	N	Sınıf Sayısı	X	SS
(1) Tevfik Fikret Lisesi	142	7	47.87	8.94
(2) Atakent Anadolu Lisesi	426	13	44.05	10.44
(3) Eşrefpaşa Lisesi	369	10	48.52	8.38
(4) Sıdika Rodop Lisesi	385	14	47.45	11.26
(5) Suphi Koyuncuoğlu Lis	242	10	50.60	9.63
(6) Bayraklı Lisesi	197	6	48.93	10.73
Toplam	1761	60	47.49	10.26

Tablo 42’de görüldüğü gibi ortalama puanlar açısından öğrencilerin Katılım alt ölçek puanlarının okullara göre 44.05 ile 50.60 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 43. Okullar Arası Farklılıklar İçin Katılım Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	5	8199.09	1639.82	16.254	0.001 (önemli) p<0.001
G. İçi	1755	177052.79	100.89		
Toplam	1760	185251.88			

Tablo 43’de görüldüğü gibi Katılım alt ölçeği için okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Scheffe testine göre bu farklılık grup 1 ve grup 2, grup 2 ve grup 3, grup 2 ve grup 4, grup 2 ve grup 5, grup 2 ve grup 6 ile grup 4 ve grup 5’ten kaynaklanmaktadır; yani Tevfik Fikret Lisesi ile Atakent Anadolu Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Sıdika Rodop Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında, ve Sıdika Rodop Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında farklılık saptanmıştır.

Tablo 44. Okullara göre Yakın İlişki Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Okul	N	Sınıf Sayısı	X	SS
(1) Tevfik Fikret Lisesi	142	7	51.09	10.45
(2) Atakent Anadolu Lisesi	426	13	43.36	11.27
(3) Eşrefpaşa Lisesi	369	10	46.24	9.17
(4) Sıdika Rodop Lisesi	385	14	45.88	10.58
(5) Suphi Koyuncuoğlu Lis	242	10	46.77	9.69
(6) Bayraklı Lisesi	197	6	44.52	9.82
Toplam	1761	60	45.73	10.44

Tablo 44'e bakıldığında ortalama puanlar açısından öğrencilerin Yakın İlişki alt ölçek puanlarının okullara göre 43.36 ile 51.09 arasında değiştiği görülmektedir. Yakın İlişki alt ölçeğindeki okullar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 45. Okullar Arası Farklılıklar İçin Yakın İlişki Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	5	7127.64	1425.53	13.535	0.001 (önemli) p<0.001
G. İçi	1755	184843.99	105.32		
Toplam	1760	191971.63			

Tablo 45'de görüldüğü gibi Yakın İlişki alt ölçeği için okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Scheffe testine göre bu farklılık grup 1 ile grup 2, grup 1 ile grup 3, grup 1 ile grup 4, grup 1 ile grup 5, grup 1 ile grup 6, grup 2 ile grup 3, grup 2 ile grup 4, ve grup 2 ile grup 5'ten kaynaklanmaktadır; yani Tevfik Fikret Lisesi ile Atakent Anadolu Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Sıdika Rodop Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Sıdika

Rodop Lisesi arasında, ve Atakent Anadolu Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında farklılık saptanmıştır.

Tablo 46. Okullara göre Öğretmen Desteği Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Okul	N	Sınıf Sayısı	X	SS
(1) Tefvik Fikret Lisesi	142	7	49.12	7.14
(2) Atakent Anadolu Lisesi	426	13	42.35	8.33
(3) Eşrefpaşa Lisesi	369	10	46.86	8.55
(4) Sıdika Rodop Lisesi	385	14	43.91	8.33
(5) Suphi Koyuncuoğlu Lis	242	10	46.93	8.04
(6) Bayraklı Lisesi	197	6	49.66	6.37
Toplam	1761	60	45.63	8.44

Tablo 46'ya bakıldığında ortalama puanlar açısından öğrencilerin Öğretmen Desteği alt ölçek puanlarının okullara göre 42.35 ile 49.66 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmen Desteği alt ölçeğindeki okullar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 47. Okullar Arası Farklılıklar İçin Öğretmen Desteği Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	5	11603.83	2320.77	35.803	0.001
G. İçi	1755	113759.72	64.82		(önemli)
Toplam	1760	125363.55			p<0.001

Tablo 47'de görüldüğü gibi Öğretmen Desteği alt ölçeği için okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Scheffe testine göre bu farklılık grup 1 ile grup 2, grup 1 ile grup 4, grup 2 ile grup 3, grup 2 ile grup 5, grup 2 ile grup 6, grup 3 ile grup 4, grup 3 ile grup 6, grup 4 ile grup 5, grup 4 ile grup 6 ve grup 5 ile grup 6'dan

kaynaklanmaktadır; yani Tevfik Fikret Lisesi ile Atakent Anadolu Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Sıdıka Rodop Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında, Eşrefpaşa Lisesi ile Sıdıka Rodop Lisesi arasında, Eşrefpaşa Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında, Sıdıka Rodop Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Sıdıka Rodop Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında ve Suphi Koyuncuoğlu Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında farklılık saptanmıştır.

Tablo 48. Okullara Göre Görev Yönelimi Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Okul	N	Sınıf Sayısı	X	SS
(1) Tevfik Fikret Lisesi	142	7	47.23	8.75
(2) Atakent Anadolu Lisesi	426	13	49.20	6.38
(3) Eşrefpaşa Lisesi	369	10	49.30	6.70
(4) Sıdıka Rodop Lisesi	385	14	49.43	6.42
(5) Suphi Koyuncuoğlu Lis	242	10	50.14	6.66
(6) Bayraklı Lisesi	197	6	47.94	6.08
Toplam	1761	60	49.10	6.72

Tablo 48'e bakıldığında ortalama puanlar açısından öğrencilerin Görev Yönelimi alt ölçek puanlarının okullara göre 47.23 ile 50.14 arasında değiştiği görülmektedir. Görev Yönelimi alt ölçeğindeki okullar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 49. Okullar Arası Farklılıklar İçin Görev Yönelimi Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	5	1081.95	216.39	4.846	0.001
G. İçi	1755	78366.86	44.65		(önemli)
Toplam	1760	79448.81			p<0.001

Tablo 49’da görüldüğü gibi Görev Yönelimi alt ölçeği için okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Scheffe testine göre bu farklılık grup 1 ile grup 4, Grup 1 ile grup 5, ve grup 5 ile grup 6’dan kaynaklanmaktadır; yani Tevfik Fikret Lisesi ile Sıdika Rodop Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi, ve Suphi Koyuncuoğlu Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında farklılık saptanmıştır.

Tablo 50. Okullara Göre Rekabet Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Okul	N	Sınıf Sayısı	X	SS
(1) Tevfik Fikret Lisesi	142	7	49.67	8.37
(2) Atakent Anadolu Lisesi	426	13	54.48	8.40
(3) Eşrefpaşa Lisesi	369	10	54.63	8.19
(4) Sıdika Rodop Lisesi	385	14	53.70	8.25
(5) Suphi Koyuncuoğlu Lis	242	10	55.16	8.55
(6) Bayraklı Lisesi	197	6	53.80	7.83
Toplam	1761	60	53.97	8.38

Tablo 50’ye bakıldığında ortalama puanlar açısından öğrencilerin Rekabet alt ölçek puanlarının okullara göre 49.67 ile 55.16 arasında değiştiği görülmektedir. Rekabet alt ölçeğindeki okullar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 51. Okullar Arası Farklılıklar İçin Rekabet Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	5	3276.10	655.22	9.561	0.001
G. İçi	1755	120276.36	68.53		(önemli)
Toplam	1760	123552.46			p<0.001

Tablo 51’de görüldüğü gibi Rekabet alt ölçeği için okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Scheffe testine göre bu farklılık grup 1 ile grup 2, grup 1 ile grup 3, grup 1 ile grup 4, grup 1 ile grup 5, ve grup 1 ile grup 6’dan kaynaklanmaktadır; yani Tevfik Fikret Lisesi ile Atakent Anadolu Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Sıdıka Rodop Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, ve Tevfik Fikret Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında farklılık saptanmıştır.

Tablo 52. Okullara göre Düzen-Organizasyon Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Okul	N	Sınıf Sayısı	X	SS
(1) Tevfik Fikret Lisesi	142	7	44.48	13.07
(2) Atakent Anadolu Lisesi	426	13	42.67	8.59
(3) Eşrefpaşa Lisesi	369	10	46.04	8.67
(4) Sıdıka Rodop Lisesi	385	14	45.19	10.54
(5) Suphi Koyuncuoğlu Lis	242	10	48.58	9.45
(6) Bayraklı Lisesi	197	6	45.39	9.56
Toplam	1761	60	45.19	9.86

Tablo 52’ye bakıldığında ortalama puanlar açısından Öğrencilerin Düzen-Organizasyon alt ölçek puanlarının okullara göre 42.67 ile 48.58 arasında değiştiği görülmektedir. Düzen-Organizasyon alt ölçeğindeki okullar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 53. Okullar Arası Farklılıklar İçin Düzen-Organizasyon Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	5	5839.19	1167.84	12.406	0.001 (önemli) p<0.001
G. İçi	1755	165203.46	94.13		
Toplam	1760	171042.65			

Tablo 53’de görüldüğü gibi Düzen-Organizasyon alt ölçeği için okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Scheffe testine göre bu farklılık grup 1 ile grup 5, grup 2 ile grup 3, grup 2 ile grup 4, grup 2 ile grup 5, grup 4 ile grup 5, ve grup 5 ile grup 6’dan kaynaklanmaktadır; yani Tevfik Fikret Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Sıdika Rodop Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Sıdika Rodop Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, ve Suphi Koyuncuoğlu Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında farklılık saptanmıştır.

Tablo 54. Okullara Göre Kural Açıklığı Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Okul	N	Sınıf Sayısı	X	SS
(1) Tevfik Fikret Lisesi	142	7	52.70	8.92
(2) Atakent Anadolu Lisesi	426	13	53.10	7.64
(3) Eşrefpaşa Lisesi	369	10	53.21	7.90
(4) Sıdika Rodop Lisesi	385	14	54.07	7.17
(5) Suphi Koyuncuoğlu Lis	242	10	55.81	6.59
(6) Bayraklı Lisesi	197	6	55.02	6.46
Toplam	1761	60	53.89	7.51

Tablo 54’e bakıldığında ortalama puanlar açısından öğrencilerin Kural Açıklığı alt ölçek puanlarının okullara göre 52.70 ile 55.81 arasında değiştiği görülmektedir. Kural Açıklığı alt ölçeğindeki okullar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 55. Okullar Arası Farklılıklar İçin Kural Açıklığı Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	5	1790.59	358.12	6.453	0.001
G. İçi	1755	97392.82	55.49		(önemli)
Toplam	1760	99183.41			p<0.001

Tablo 55’de görüldüğü gibi Kural Açıklığı alt ölçeği için okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Scheffe testine göre bu farklılık grup 1 ile grup 5, grup 2 ile grup 5, ve grup 3 ile grup 5’ten kaynaklanmaktadır; yani Tevfik Fikret Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, ve Eşrefpaşa Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında farklılık saptanmıştır.

Tablo 56. Okullara Göre Öğretmen Kontrolü Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Okul	N	Sınıf Sayısı	X	SS
(1) Tevfik Fikret Lisesi	142	7	51.20	9.12
(2) Atakent Anadolu Lisesi	426	13	56.34	7.00
(3) Eşrefpaşa Lisesi	369	10	54.30	6.17
(4) Sıdika Rodop Lisesi	385	14	55.90	6.29
(5) Suphi Koyuncuoğlu Lis	242	10	52.46	7.86
(6) Bayraklı Lisesi	197	6	51.27	6.78
Toplam	1761	60	54.30	7.25

Tablo 56’ya bakıldığında ortalama puanlar açısından öğrencilerin Öğretmen Kontrolü alt ölçek puanlarının okullara göre 51.20 ile 56.34 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmen Kontrolü alt ölçeğindeki okullar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 57. Okullar Arası Farklılıklar İçin Öğretmen Kontrolü Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	5	6748.43	1349.69	27.654	0.001
G. İçi	1755	85656.06	48.81		(önemli)
Toplam	1760	92404.49			p<0.001

Tablo 57’de görüldüğü gibi Öğretmen Kontrolü alt ölçeği için okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Scheffe testine göre bu farklılık grup 1 ile grup 2, grup 1 ile grup 3, grup 1 ile grup 4, grup 2 ile grup 3, grup 2 ile grup 5, grup 2 ile grup 6, grup 3 ile grup 6, grup 4 ile grup 5, ve grup 4 ile grup 6’dan kaynaklanmaktadır; yani Tevfik Fikret Lisesi ile Atakent Anadolu Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Sıdıka Rodop Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında, Eşrefpaşa Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında, Sıdıka Rodop Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, ve Sıdıka Rodop Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında farklılık saptanmıştır.

Tablo 58. Okullara Göre Yenilikçilik Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklar

Okul	N	Sınıf Sayısı	X	SS
(1) Tevfik Fikret Lisesi	142	7	.55.38	6.64
(2) Atakent Anadolu Lisesi	426	13	46.24	8.04
(3) Eşrefpaşa Lisesi	369	10	50.53	8.08
(4) Sıdıka Rodop Lisesi	385	14	48.80	8.41
(5) Suphi Koyuncuoğlu Lis	242	10	51.02	9.22
(6) Bayraklı Lisesi	197	6	50.51	6.36
Toplam	1761	60	49.57	8.40

Tablo 58’e bakıldığında ortalama puanlar açısından öğrencilerin Yenilikçilik alt ölçek puanlarının okullara göre 46.24 ile 55.38 arasında değiştiği görülmektedir. Yenilikçilik alt ölçeğindeki okullar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 59. Okullar Arası Farklılıklar İçin Yenilikçilik Alt Ölçek Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Kaynaklar	S.D	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
G. Arası	5	10757.98	2151.60	33.326	0.001
G. İçi	1755	113305.03	64.56		(önemli)
Toplam	1760	124063.02			p<0.001

Tablo 59’da görüldüğü gibi Yenilikçilik alt ölçeği için okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Scheffe testine göre bu farklılık grup 1 ile grup2, grup 1 ile grup 3, grup 1 ile grup 4, grup 1 ile grup 5, grup 1 ile grup 6, grup 2 ile grup 3, grup 2 ile grup 4, grup 2 ile grup 5, grup 2 ile grup 6, ve grup 4 ile grup 5’ten kaynaklanmaktadır; yani Tevfik Fikret Lisesi ile Atakent Anadolu Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Sıdika Rodop Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Sıdika Rodop Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında ve Sıdika Rodop Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında farklılık saptanmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Sınıf Ortam Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alpha=0.72 olarak saptanmıştır. Bu, kabul edilebilir bir düzeydir. Aracın tanıtıldığı yöntem kısmında Tablo D' ye bakıldığında Moos tarafından verilen her bir alt ölçek için iç tutarlılık katsayıları görülmektedir. Tablo 1 ile bu veriler kıyaslandığında; orijinal ölçeğin alt ölçek alpha katsayıları en düşük 0.67, en yüksek 0.86'dır. S.O.Ö. ye bakıldığında ise en düşük 0.27, en yüksek 0.59'dur. Bu farklılığın ölçeğin A.B.D sınıf ortamlarına göre geliştirilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

S.O.Ö. nün madde alt test korelasyonlarına baktığımızda en düşük kabul edilebilir düzey olan 0.20 altında çok sayıda madde olduğu görülmektedir (53 madde) (Bkz. Tablo 3). Bu durumun maddelerin ülkemizdeki sınıfların atmosferini belirlemeye uygun yapılandırılmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Alt ölçeklerin madde alt test korelasyonları ele alındığında ise görev yönelimi, rekabet, kural açıklığı, öğretmen kontrolü ve yenilikçilik alt ölçeklerinin pek fazla işler olmadığı görülmektedir. Sadece katılım, yakın ilişki, öğretmen desteği ve düzen-organizasyon alt ölçeklerinin kabul edilebilir düzeyde işler oldukları görülmektedir. Moos, madde toplam alt ölçek korelasyon düzeyini 90 maddenin 80'inde 0.40 ve yukarısı olarak belirlemiştir.

S.O.Ö. nün alt ölçeklerinin birbirleri ile korelasyonlarına bakıldığında sadece rekabet ile yakın ilişki alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir korelasyon saptanmamıştır. Diğer alt ölçekler kabul edilebilir düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Moos' a göre C.E.S. in alt ölçek interkorelasyonlarının ortalaması 0.27'dir. S.O.Ö. de ise bu ortalama 0.21 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç alt ölçeklerin öğrenme ortamlarının farklı özelliklerini ölçtüklerini göstermektedir.

S.O.Ö. nün alt ölçek ortalamalarına bakıldığında, ortalamaların 4.71 ile 6.96 arasında değiştikleri görülmektedir. Bu değişim S.O.Ö. alt ölçek standart sapmalarında 1.72 ile

2.47 arasındadır. C.E.S. in alt ölçek ortalamalarına bakıldığında ortalamaların 3.76 ile 6.74 arasında değiştikleri görülür. C.E.S. in alt ölçek standart sapmaları ise 1.25 ile 1.89 arasında değişmektedir.

S.O.Ö. nün Türkçe dersi için sınıf ortamı düşünülerek uygulanması sonucunda lise 1'ler ile lise 2'ler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır. Bu farklılaşma yenilikçilik dışındaki tüm alt ölçeklerde lise 1'lerin lehine anlamlıdır. Lise 1. sınıflar sınıf ortamlarını lise 2'lere kıyasla daha olumlu olarak değerlendirmektedirler. Liseye yeni başlamış olmanın daha olumlu bir ortam değerlendirmesi sağladığı düşünülebilir. Lise 2'lerin ise üniversiteye hazırlanmak üzere dersanelere gitmeye başlamaları okul ortamından uzaklaşmalarına yol açıyor olabilir. Yenilikçilik alt ölçeğinde bir farklılaşma olmamasının da beklenilir olduğu düşünülmektedir. Müfredata uyma zorunluluğu bu duruma yol açıyor olabilir.

S.O.Ö. nün uygulanması sonucunda cinsiyete göre farklılıklar öğretmen desteği, görev yönelimi, rekabet, düzen-organizasyon, kural açıklığı ve yenilikçilik alt ölçeklerinde erkek öğrenciler, öğretmen kontrolü alt ölçeğinde ise kız öğrenciler lehinedir. Katılım ve yakın ilişki alt ölçeklerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Kız öğrencilerin öğretmen kontrolünü daha çok hissettikleri görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise genel olarak sınıf ortamını kız öğrencilere kıyasla daha olumlu değerlendirmeleri söz konusudur. Moos ve Trickett, sınıf algılamalarının cinsiyet faktörü nedeniyle değişmediğini bulmuştur. Erkek ve kız öğrenciler sınıflarını benzer biçimde görme eğilimindedirler. A.B.D. de yapılan diğer araştırmalarda Foust (1990), Geffre (1987), Ghanatabadi (1992) ve Hudgings (1986) Amerika'daki sınıf algılamalarında cinsiyet farklılıkları bulmuşlardır. Bryne, Hattie ve Fraser (1986)'da Avustralya örneğinde cinsiyet farkı rapor etmişlerdir.

Sosyo-ekonomik düzeye (s.e.d) göre alt ölçek puan ortalamalarına bakıldığında yakın ilişki alt ölçeği dışındaki tüm alt ölçeklerde sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşma saptanmıştır. Sınıf ortamı için yakın ilişki değerlendirmesinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmayıp benzer biçimde değerlendirilmesi ilginç bir bulgudur. Bunun anlamı

hangi okul olursa olsun sınıf ortamlarında yakın ilişki boyutu benzer biçimde değerlendirilmiştir. Düzen-organizasyon alt ölçeğinde her bir sosyo-ekonomik düzey birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Katılım ve öğretmen desteği alt ölçeklerinde ise üst s.e.d orta ve alt s.e.d. den farklılaşmıştır. En olumlu katılım ve öğretmen desteği değerlendirmesi orta s.e.d' dedir. Sonra alt ve üst s.e.d gelmektedir.

En olumlu düzen-organizasyon değerlendirmesi orta s.e.d. e, daha sonra sırası ile alt ve üst s.e.d. e aittir. Sınıflarda düzen ve organizasyonun üst s.e.d. de olumsuz değerlendirilmesi söz konusudur. Rekabet alt ölçeğinde ise üst s.e.d ile orta s.e.d arasında farklılaşma saptanmıştır. Rekabetin orta s.e.d. de üste s.e.d. e kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. Görev yönelimi alt ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında en olumlu görev yönelimi orta s.e.d. de görülmektedir. Kural açıklığı ve yenilikçilik alt ölçeklerinde orta s.e.d ile üst s.e.d ve alt s.e.d ile üst s.e.d arasındaki anlamlı farklılaşma üst s.e.d aleyhinedir. Üst s.e.d. in daha yenilikçi olmaması ilginç bir bulgudur. Aynı zamanda üst s.e.d okulların sınıflarında kural açıklığının da daha olumsuz değerlendirilmesi söz konusudur. En fazla öğretmen kontrolü belirten s.e.d üst düzeydir. Bunu sırasıyla alt ve orta s.e.d izlemektedir. Farklılaşma belirgin olarak üst s.e.d ile orta s.e.d arasındadır.

Genel olarak baktığımızda sınıf ortamının orta s.e.d. de daha olumlu algılandığı görülmektedir. Bunu alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyler izlemektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin sınıf ortamını bazı boyutlarda alt sosyo-ekonomik düzeydekilerden bile olumsuz algılaması ilginç bir sonuçtur.

Okullara göre sınıf ortamı değerlendirmesi farklılıklarına bakıldığında katılım alt ölçeği puan ortalamalarına göre en fazla katılımın belirtildiği okul Suphi Koyuncuoğlu Lisesidir. Bunu sırasıyla Bayraklı Lisesi, Eşrefpaşa Lisesi, Tevfik Fikret Lisesi, Sıdıka Rodop Lisesi ve Atakent Anadolu Lisesi izlemektedir. Farklılaşmalar Tevfik Fikret Lisesi ile Atakent Anadolu Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Sıdıka Rodop Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Bayraklı

Lisesi arasında, ve Sıdıka Rodop Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Yakın ilişki alt ölçek puan ortalamalarına bakılarak okullara göre bir sıralama yapıldığında en fazla yakın ilişkinin belirtildiği okul Tevfik Fikret Lisesidir. Bunu sırasıyla Suphi Koyuncuoğlu Lisesi, Eşrefpaşa Lisesi, Sıdıka Rodop Lisesi, Bayraklı Lisesi ve Atakent Anadolu Lisesi izlemektedir. Farklılaşmalar Tevfik Fikret Lisesi ile Atakent Anadolu Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Sıdıka Rodop Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Sıdıka Rodop Lisesi arasında, ve Atakent Anadolu Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Öğretmen desteği alt ölçek puan ortalamalarına bakılarak okullara göre bir sıralama yapıldığında en fazla öğretmen desteğinin belirtildiği okul Bayraklı Lisesidir. Bunu sırasıyla Tevfik Fikret Lisesi, Suphi Koyuncuoğlu Lisesi, Eşrefpaşa Lisesi, Sıdıka Rodop Lisesi ve Atakent Anadolu Lisesi izlemektedir. Farklılaşmalar Tevfik Fikret Lisesi ile Atakent Anadolu Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Sıdıka Rodop Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında, Eşrefpaşa Lisesi ile Sıdıka Rodop Lisesi arasında, Eşrefpaşa Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında, Sıdıka Rodop Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Sıdıka Rodop Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında ve Suphi Koyuncuoğlu Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Görev yönelimi alt ölçek puan ortalamalarına bakılarak okullara göre bir sıralama yapıldığında en fazla görev yöneliminin belirtildiği okul Suphi Koyuncuoğlu Lisesidir. Bunu sırasıyla Sıdıka Rodop Lisesi, Eşrefpaşa Lisesi, Atakent Anadolu Lisesi, Bayraklı Lisesi ve Tevfik Fikret Lisesi izlemektedir. Farklılaşmalar Tevfik Fikret Lisesi ile Sıdıka Rodop Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi, ve

Suphi Koyuncuoğlu Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Rekabet alt ölçeği puan ortalamalarına bakılarak okullara göre bir sıralama yapıldığında en fazla rekabetin Suphi Koyuncuoğlu Lisesinde olduğu görölmektedir. Bunu sırasıyla Atakent Anadolu Lisesi, Eşrefpaşa Lisesi, Bayraklı Lisesi, Sıdıka Rodop Lisesi ve Tevfik Fikret Lisesi izlemektedir. Farklılaşmalar Tevfik Fikret Lisesi ile Atakent Anadolu Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Sıdıka Rodop Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, ve Tevfik Fikret Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Düzen-organizasyon alt ölçeği puan ortalamalarına bakılarak okullara göre bir sıralama yapıldığında en fazla düzen-organizasyonun belirtildiği okul Suphi Koyuncuoğlu Lisesidir. Bunu sırasıyla Eşrefpaşa Lisesi, Bayraklı Lisesi, Sıdıka Rodop Lisesi, Tevfik Fikret Lisesi ve Atakent Anadolu Lisesi izlemektedir. Farklılaşmalar Tevfik Fikret Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Sıdıka Rodop Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Sıdıka Rodop Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, ve Suphi Koyuncuoğlu Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Kural açıklığı alt ölçeği puan ortalamalarına bakılarak okullara göre bir sıralama yapıldığında en fazla kural açıklığının belirtildiği okul Suphi Koyuncuoğlu Lisesidir. Bunu sırasıyla Bayraklı Lisesi, Sıdıka Rodop Lisesi, Eşrefpaşa Lisesi, Atakent Anadolu Lisesi ve Tevfik Fikret Lisesi izlemektedir. Farklılaşmalar Tevfik Fikret Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, ve Eşrefpaşa Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Öğretmen kontrolü alt ölçeği puan ortalamalarına bakılarak okullara göre bir sıralama yapıldığında en fazla öğretmen kontrolünün belirtildiği okul Atakent Anadolu Lisesidir. Bunu sırasıyla Sıdıka Rodop Lisesi, Eşrefpaşa Lisesi, Suphi Koyuncuoğlu Lisesi, Bayraklı Lisesi ve Tevfik Fikret Lisesi izlemektedir. Farklılıklar Tevfik Fikret Lisesi ile Atakent Anadolu Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Sıdıka Rodop Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında, Eşrefpaşa Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında, Sıdıka Rodop Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, ve Sıdıka Rodop Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Yenilikçilik alt ölçeği puan ortalamalarına bakılarak okullara göre bir sıralama yapıldığında en fazla yenilikçiliğin Tevfik Fikret Lisesinde belirtildiği görülmektedir. Bunu sırasıyla Suphi Koyuncuoğlu Lisesi, Eşrefpaşa Lisesi, Bayraklı Lisesi, Sıdıka Rodop Lisesi ve Atakent Anadolu Lisesi izlemektedir. Farklılıklar Tevfik Fikret Lisesi ile Atakent Anadolu Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Sıdıka Rodop Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Tevfik Fikret Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Eşrefpaşa Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Sıdıka Rodop Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında, Atakent Anadolu Lisesi ile Bayraklı Lisesi arasında ve Sıdıka Rodop Lisesi ile Suphi Koyuncuoğlu Lisesi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Bu araştırmada C.E.S. in Türkçe'ye çevirisi olan S.O.Ö. nün Türkiye sınıf ortamlarını değerlendirmede yeterli olduğunun saptamasına karşın bir çok sorunun yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. S.O.Ö. nün ülkemiz sınıf ortamlarını değerlendirebilecek işlerlikte olması için daha fazla araştırmalara gerek olduğu düşünülmektedir. Ülkemiz sınıf ortamlarını değerlendirebilecek yeni ölçeklerin geliştirilmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

1. AÇIKGÖZ, Kamile. 'İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiriler.' İstanbul, 1990.
2. MOOS, H. Rudolf. A typology of junior high school classrooms. 'American Educational Research Journal.' 15, 53-66, 1978.
3. MOOS, H. Rudolf. 'Evaluating Educational Environments: Procedures, Methods, Findings and Policy Implications.' San Francisco: CA: Jossey Bass, 1979.
4. MOOS, H. Rudolf. Evaluating Classroom Learning Environments. 'Studies in Educational Evaluation.' 6, 239-252: 1980.
5. MOOS, H. Rudolf. Context and coping: Toward a unifying conceptual framework. 'American Journal of Community Psychology.' 12, 5-25: 1984.
6. MOOS, H. Rudolf. Work as a human context. In M. S. Pallak & R. O. Perloff (Eds.), 'Psychology and Work: Productivity, Change, And Employment.' Washington: DC: American Psychological Association, 1986.
7. MOOS, H. Rudolf. Growth-promoting aspects and Interconnections of school, work, and family settings. 'Psychological Assessment.' 3, 3-26: 1987a.
8. MOOS, H. Rudolf. Learning environments in context: Links between school, work and family settings. In B. Fraser, 'The Study Of Learning Environments.' Australia: Curtin University Of Technology, 1987b.
9. MOOS, H. Rudolf. Person-environment congruence in work, school, and health care settings. 'Journal of Vocational Behavior.' 31, 231-247: 1987c.

10. MOOS, H. Rudolf. Connections among school, work, and family settings. In B. J. Fraser & H. J. Walberg. 'Educational Environments: Evaluation, Antecedents, and Consequences.' Oxford, England: Pergamon, 1991.
11. MOOS, H. Rudolf. Conceptual and empirical approaches to developing family – based assessment procedures: Resolving the case of the Family Environments Scale. 'Family Process.' 29, 199-208, 1990.
12. MOOS, H. Rudolf. Understanding Individuals' life contexts: Implications for stress reduction and Prevention. In M. Kessler, S. Goldston, & J. Joffe. 'The Present and of Future of Prevention.' CA: Sage: Newbury Park, 1992.
13. MOOS, H. Rudolf. 'The Social Climate Scales: A user's guide.' Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press: 1994a.
14. MOOS, H. Rudolf. 'Work Environment Scale manual: Third edition.' Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press: 1994b.
15. MOOS, H. Rudolf; BESSOTH, R; LAWRENZ, T; SAND, P. 'Instrument Zur Erfassung Des Unterrichtsklimas Einer Klasse.' Saarbrücken, Federal Republic of Germany: Institute für Bildungssysteme, 1984.
16. MOOS, H. Rudolf ve DAVID, T. Evaluating and changing classroom settings. In J. Epstein. 'The Quality of School Life' Lexington: MA: D. C. Heath, 1981.
17. MOOS, H. Rudolf ve FUHR, R. The clinical use of social-ecological concepts: The case of an adolescent girl. 'American Journal of Orthopsychiatry.' 52, 111-122, 1982.
18. MOOS, H. Rudolf ve MOOS, B. Classroom social climate and student absences and grades. 'Journal of Educational Psychology.' 70, 263-269, 1978.

19. MOOS, H. Rudolf ve MOOS, B. 'Family Environment Scale Manual: Third edition.' Palo Alto; CA: Consulting Psychologists Press, 1994.
20. MOOS, H. Rudolf ve TRICKETT, J. Edison. 'Classroom Environment Scale Manual: First edition.' Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1974.
21. MOOS, H. Rudolf ve TRICKETT, J. Edison. 'Classroom Environment Scale Manual: Second edition' Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1987.
22. ŞEKER, Neşe. 'Lise Öğretmenlerinin Stres Kaynaklarına İlişkin Algıları ve Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkiler.' İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 1995.
23. TRICKETT, J. Edison. Towards a social-ecological conception of adolescent socialization: Normative data on contrasting types of public schools. 'Child Development.' 49, 408-414, 1978.
24. TRICKETT, J. Edison. 'Living an İdea: Empowerment and The Evolution of an Inner City Alternative Public Schools.' Cambridge, MA: Brookline Books, 1991.
25. TRICKETT, J. Edison; LEONE, P. E; FINK, C. M. Ve BRAATEN, S. L. The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the Classroom Environment Scale. 'Exceptional Children.' 59, 411-420, 1993.
26. TRICKETT, J. Edison; MCCONAHAY, J. B; PHILLIPS, D. ve GINTER, M. A. Natural experimente and the educational context: The environment and effects of an alternative inner city public school on adolescents. 'American Journal of Community Psychology.' 13, 617-643, 1985.
27. TRICKETT, J. Edison ve MOOS, H. Rudolf. The social environments of junior high and high school classrooms. 'Journal of Educational Psychology.' 65, 93-102, 1973.

28. TRICKETT, J. Edison ve MOOS, H. Rudolf. Personal correlates of contrasting environments: Student satisfaction in high school classrooms. 'American Journal of Community Psychology.' 2, 1-12, 1974.
29. TRICKETT, J. Edison ve QUINLAN, D. Three domains of classroom environment: An alternative analysis of the Classroom Environment Scale. 'American Journal of Community Psychology.' 7, 279-291, 1979.
30. TRICKETT, J. Edison; TRICKETT, P; CASTRO, J. ve SCHAFFNER, P. The independent school experience: Aspects of the normative environments of single-sex and coed secondary schools. 'Journal of Educational Psychology.' 74, 374-381, 1982.
31. TRICKETT, J. Edison ve WILKINSON, L. Using individual or group scores on perceived environment scales: Classroom Environment Scale as example. 'American Journal of Community Psychology.' 7, 497-502, 1979.

EKLER**Ek -I****Milli eğitim Bakanlığı Uygulama Onay Formu**

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.35.00.011.600.1.
KONU: Tez Çalışması

43621

24 MAYIS 2001

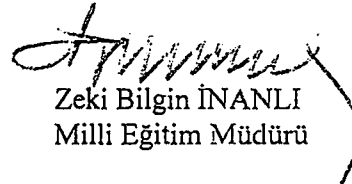
VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İLGİ: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 16.05.2001 gün ve 816 sayılı yazıları.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısında, Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Altay GÜR " Sınıf Ortamı Ölçeğinin Uyarlama Çalışması" konulu Yüksek Lisans tezi için Lise öğrencilerine anket çalışmasının yapılmak istendiği, belirtilmektedir.

Altay GÜR tarafından Lise Öğrencilerine anket çalışması yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Tensiplerinize arz olunur.


Zeki Bilgin İNANLI
Milli Eğitim Müdürü


LUR
.../ 05 / 2001

Fevzi GÜNEŞ
Vali A.
Vali Yardımcısı

UYGULAMA YAPILACAK OKULLAR

- 1-Tevfik Fikret Lisesi
- 2-Atakent Anadolu Lisesi
- 3-Eşrefpaşa Lisesi
- 4-Suphi Koyuncuoğlu Lisesi
- 5-Sıdıka Rodop Lisesi
- 6-Bayraklı Lisesi

Ek – II
SINIF ORTAMI ÖLÇEĞİ
FORM -R (GERÇEK FORM)

EDISON J. TRICKETT & RUDOLF H. MOSS

YÖNERGE

Bu kitapçıkta 90 adet ifade bulunmaktadır. Bu ifadeler lise 1 ve lise 2 sınıfları hakkındadır. Sizden istenilen bu ifadelerden hangilerinin sizin sınıfınız için doğru, hangilerinin yanlış olduğuna karar vermenizdir.

Tüm işaretlemeleri ayrı olarak verilen cevap kağıdı üzerine yapınız. Eğer bir ifadenin sınıfınız için Doğru veya Genellikle Doğru olduğunu düşünüyorsanız “D” harfi ile işaretlenmiş kutucuğa “X” işareti koyunuz. Eğer ifadenin Yanlış veya Genellikle Yanlış olduğunu düşünüyorsanız “Y” harfi ile işaretlenmiş kutucuğa “X” işareti koyunuz.

1. Öğrenciler burada yaptıkları her şey için yoğun çaba harcarlar.
2. Bu sınıftaki öğrenciler birbirlerini gerçekten iyi tanırlar.
3. Bu öğretmen öğrencilerle sadece ders dışı konularda konuşmak için çok az bir zaman harcar.
- ④ Ders saatinin hemen hemen tümü o günkü ders konusu için kullanılır.
- ⑤ Burada öğrenciler rekabet etmek için baskı altında olduklarını hissetmezler.
6. Bu sınıf çok iyi organize edilmiş bir sınıftır.
7. Öğrencilerin uyması için açık ve net kurallar vardır.

8. Uyulması gereken çok az kural vardır.
9. Burada yeni fikirler her zaman denenmiştir.
10. Bu sınıfta öğrenciler sıkça hayallere dalar.
11. Bu sınıftaki öğrenciler diğer öğrencileri tanımaya fazla ilgili değildirler.
12. Öğretmen bazı öğrencilere özel bir ilgi gösterir.
13. Bu sınıftaki öğrencilerden sadece sınıf çalışmasına bağlı kalmaları beklenmektedir.
14. Öğrenciler en iyi notu alabilmek için sıkı bir şekilde çalışmaktadırlar.
15. Bu sınıftaki öğrenciler hemen her zaman sessizdirler.
16. Bu sınıfta kuralların çok sık değiştiği görülmektedir.
17. Eğer bir öğrenci bu sınıftaki bir kurala uymazsa kesinlikle başı derde girer.
18. Öğrencilerin bu sınıfta yaptıkları farklı günlerde çok değişiktir.
19. Bu sınıftaki öğrencilerin gözleri genellikle “çıkma saati” üzerindedir.
20. Bu sınıfta bir çok dostluklar kurulmuştur.
21. Öğretmen bir otoriteden çok bir arkadaş gibidir.
22. Genellikle sınıf dışı öğrenci aktiviteleri üzerinde konuşmaya dersle ilgili konulardan daha çok zaman harcarız.
23. Bazı öğrenciler her zaman sorulara kimin ilk cevap verdiği ile ilgilenirler.
24. Bu sınıftaki öğrenciler genelde aylak aylak dolaşır.
25. Öğretmen öğrencilerden biri kurallardan birini çiğnerse ne olacağını anlatır.
26. Öğretmen çok katı değildir.
27. Bu sınıfta yeni ve farklı öğretim yolları çok sık denenmez.

28. Bu sınıftaki öğrencilerin çoğu öğretmenin anlattıklarını can kulağı ile dinler.
29. Bir çalışma projesi için bir grup hemen oluşturulabilir.
30. Öğretmen öğrencilere yardım etmek için kendi yapması gerekenleri bırakabilir.
31. Bu sınıfta sınıf çalışmasının belli bir bölümünün yapılmış olması çok önemlidir.
32. Burada öğrenciler birbirleriyle rekabet etmemektedirler.
33. Bu sınıf genellikle şamata ve gürültü içindedir.
34. Öğretmen kuralların neler olduğunu açıklar.
35. Öğrenciler konuşmalarını gereken zamanlarda konuştuklarında öğretmenle sorun yaşayabilirler.
36. Öğretmen öğrencilerin alışılmadık çalışmaları denemelerinden hoşlanır.
37. Sınıf tartışmaları ve aktivitelerine çok az öğrenci katılmaktadır.
38. Bu sınıftaki öğrenciler projelerde birlikte çalışmaktan hoşlanırlar.
39. Bazen öğretmen doğru cevabı bilmedikleri için öğrencilerin canını sıkır.
40. Bu sınıfta öğrenciler fazla bir çalışma yapmazlar.
41. Eğer bir öğrenci ev ödevini geç teslim ederse notu düşürülür.
42. Öğretmen öğrencilerin yerlerine geçmelerini çok nadir olarak söylemek zorunda kalır.
43. Öğretmen koymuş olduğu kurallara bağlı kalınmasına önem verir.
44. Bu sınıftaki öğrenciler kurallara her zaman uymak zorunda değildirler.
45. Öğrenciler ders saatinin nasıl geçirilmesi hakkında çok az konuşabilirler.
46. Bir çok öğrenci birbirlerine notlar gönderir.

47. Öğrenciler birbirlerine ev ödevlerinde yardım etmekten hoşlanır.
48. Bu öğretmen, öğrencileri aşağılar.
49. Genellikle hedeflediğimiz kadarını bitiririz.
50. Bu sınıfta notların fazla önemi yoktur.
51. Öğretmen sıklıkla öğrencilere sessiz olmalarını söylemek zorundadır.
52. Öğrencilerin bir hatadan dolayı cezalandırılıp cezalandırılmayacağı öğretmenin o gün kendini nasıl hissettiğine bağlıdır.
53. Dersin başlama saatinde öğrenciler yerlerinde değillerse başları derde girer.
54. Öğretmen öğrencilerin yapmaları için alışılmadık çalışmalar düşünür.
55. Öğrenciler bazen üzerinde çalıştıkları bir şeyi sınıfa sunarlar.
56. Bu sınıfta öğrencilerin birbirlerini yakından tanımak için fazla şansları yoktur.
57. Eğer öğrenciler bir şey hakkında konuşmak istiyorlarsa öğretmen bunun için gereken zamanı sağlar.
58. Eğer bir öğrenci dersi birkaç gün kaçırırsa sınıfa yetişmek için biraz çaba göstermesi gerekir.
59. Burada öğrenciler diğer öğrencilerin hangi notu aldıklarıyla ilgilenmemektedirler.
60. Ödevler genellikle açık ve nettir, böylece herkes ne yapacağını bilir.
61. Konular üzerinde çalışma yolları bellidir.
62. Burada başını derde sokmak diğer sınıflardan çok daha kolaydır.
63. Çalışmalarını yaparken öğrencilerden belirli kuralları takip etmeleri beklenilmektedir.
64. Bu sınıfta ders boyunca çoğu öğrenci yarı uykulu gözükmektedir.

65. Bu sınıfta herkesin ilk adının öğrenilmesi uzun zaman almaktadır.
66. Bu öğretmen, öğrencilerin kendi kendilerine neler hakkında bilgi sahibi olmak istediklerini öğrenmek ister.
67. Bu öğretmen diğer şeyler hakkında konuşmak için genellikle derse ayrılan zamandan almaktadır.
68. Bu sınıfta öğrenciler iyi bir not için çalışmak zorundadırlar.
69. Bu sınıfta dersler nadiren zamanında başlar.
70. İlk haftalarda öğretmenler, öğrencilerin neleri yapıp neleri yapamayacakları hakkındaki kuralları açıklar.
71. Öğretmen çok sabırlıdır.
72. Öğrenciler oturacakları yerleri seçebilirler.
73. Bazen sınıfta öğrenciler kendi kendilerine fazladan çalışmalar yaparlar.
74. Sınıfta birbirleriyle geçinemeyen öğrenci grupları vardır.
75. Bu öğretmen öğrencilere güvenmemektedir.
76. Bu sınıftaki bu ders saatinde bir şeyler öğrenilmesinden çok sosyalleşme gerçekleştirilir.
77. Bazen sınıf birbirleriyle rekabet etmek için gruplara ayrılmaktadır.
78. Bu sınıftaki aktiviteler açıkça ve dikkatlice planlanmıştır.
79. Öğrenciler bir şeyin kurallara aykırı olup olmadığından her zaman emin değildirler.
80. Eğer bir öğrenci kurallara uymazsa öğretmen onu dersten atacaktır.
81. Öğrenciler hemen hemen her gün aynı tür ev ödevleri yapmaktadırlar.
82. Öğrenciler bu sınıftan gerçekten hoşlanmaktadırlar.

83. Bu sınıftaki bazı öğrenciler birbirlerinden hoşlanmamaktadırlar.
84. Bu sınıftaki öğrenciler ne söylediklerine dikkat etmek zorundadırlar.
85. Öğretmen müfredata bağlı kalmaktadır ve ara konulara sapmamaktadır.
86. Öğrenciler fazla bir şey yapmasalar bile genellikle sınıfı geçmektedirler.
87. Öğrenciler öğretmen konuşurken araya girmezler.
88. Öğretmen kurallara uymayan öğrencilerle uğraşmakta kararlıdır.
89. Öğretmen bir kural koyduğu zaman ona uyulup uyulmadığını izler.
90. Bu sınıfta öğrencilerin kendi projelerini (çalışma konularını) oluşturmalarına izin verilmektedir.
- Bu sınıfa özel eklemek istediğiniz bir özellik var mı ? Varsa kısaca belirtiniz .

