



Turkish Studies

Educational Sciences

Volume 13/19, Summer 2018, p. 1911-1933

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13881>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Temmuz 2018

✓ Accepted/Kabul: Eylül 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ - Doç. Dr. Mesut GÜN

This article was checked by iThenticate.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OLUMLU ÖĞRENME ORTAMI DÜZENLEMeye YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ (KAFKAS ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

*Dilek YARALI**

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının “olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutumlarını” ve sahip oldukları bu tutumların çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, program türü, akademik ortalama ve yaş aralığı) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmada öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutumlarını belirlemek için betimsel tarama modeli (survey) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017–2018 güz yarıyılı döneminde Kafkas Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 323 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, öğretmen adayları için araştırmacı tarafından geliştirilen “olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada veriler analiz edilirken betimleyici istatistikler, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların sonucunda, öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeğinin geneline “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde puan verdikleri görülmüştür. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre ölçeğin sadece “ihtimam”, “güçleştirme” alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarının program türü değişkenine göre ölçeğin bütün alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Fakat öğretmen adaylarının akademik ortalama değişkenine göre, ölçeğin bütün alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yaş aralığı değişkenine göre ölçeğin sadece “güçleştirme”, “destekleme” alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayı, öğrenme ortamı, tutum



Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, El-mek: dsyarali44@gmail.com

INVESTIGATION OF ATTITUDES OF TEACHER CANDIDATES TOWARDS ARRANGING THE POSITIVE LEARNING ENVIRONMENT (KAFKAS UNIVERSITY EXAMPLE)

ABSTRACT

The main purpose of this research is to investigate the attitudes of teacher candidates towards arranging the positive learning environment and whether these attitudes of teacher candidates differed a significantly difference as statistically or not in terms of various variables (gender, types of programs, academic average, age ranges). The descriptive scanning model (survey) was used to determine the attitudes of teacher candidates towards arranging the positive learning environment. The working group of the research consisted of 323 teacher candidates who are studying at Kafkas University during the fall semester of 2017-2018. "Attitude scale towards arranging the positive learning environment" was developed in order to teacher candidates by the researcher was used as data collection tool. The descriptive statistics, Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis H Test were used while the datas were being analyzed in the research. As a result of the findings which was obtained from the research that it was seen that the teacher candidates rated at the level of "I strongly agree" on the general of attitude scale towards arranging the positive learning environment. Significant differences as statistically were found in the only "painstaking", "complication" sub-dimensions of scale and general of scale according to gender variable of the teacher candidates in research. Also, significant differences as statistically were detected in all sub-dimensions of the scale and general of scale according to type of program variable of the teacher candidates. But, no significant differences as statistically were observed in all sub-dimensions of scale and general of scale according to the academic average variable of the teacher candidates. Besides, significant differences as statistically were detected in the only "complication", "supporting" sub-dimensions of scale and general of scale according to the age range variable of teacher candidates.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The aim of this research is to examine the attitudes of the teacher candidates towards arranging the positive learning environment. Teachers play one of the most effective roles in both the preparation and the practice of the teaching-learning environment. For this reason, it is important to determine the attitudes of the teacher and teacher candidates to organize the positive learning environment in the learning process.

Method

The main purpose of this research is to determine the attitudes of the teacher candidates towards arranging the positive learning environment. Also, it is investigated in research whether these attitudes of the teacher candidates differed significantly differences as statistically

or not according to the gender, types of programs, academic average and age ranges variables. The descriptive scanning model (survey) was used to determine the attitudes of the teacher candidates towards arranging the positive learning environment.

The problem sentence of this research is "What level are the attitudes of teacher candidates towards arranging the positive learning environment?". Depending on this problem sentence the following questions in the research were answered respectively:

1. What level are the attitudes of teacher candidates towards arranging the positive learning environment?
2. Do the attitudes of teacher candidates towards arranging the positive learning environment demonstrate significant differences as statistically according to their gender?
3. Do the attitudes of teacher candidates towards arranging the positive learning environment demonstrate significant differences as statistically according to their type of programs?
4. Do the attitudes of teacher candidates towards arranging the positive learning environment demonstrate significant differences as statistically according to their academic average?
5. Do the attitudes of teacher candidates towards arranging the positive learning environment demonstrate significant differences as statistically according to their age range?

The study group of this research consisted of 323 teacher candidates who have been studying in the various programs of the Kafkas University during the fall semester of 2017-2018 [(Female (N = 167), Male (N = 156))]. Datas were gathered through "attitude scale towards arranging the positive learning environment" in the research. This scale was developed in order to determine the attitudes towards arranging the positive learning environment of teacher candidates by the researcher. Factor analysis study was applied for construct validity of the "attitude scale towards arranging the positive learning environment" and Cronbach Alpha for reliability analysis was applied for internal consistency coefficient. The scale displayed four dimensions structure composed of 26 items result in the factor analysis carried out and it was observed that these four sub-dimensions explained 58.802 % of the total variance within the all scale points. Also, it was detected the factor loads of the scale ranged between .554 to .825 in the research. The content analysis was made in research and according to the results of the made content analysis, these four dimensions were named by researcher as painstaking, complication, supporting and negative attitude to towards arranging the learning environment.

The reliability of the scale was determined by internal consistency (Cronbach Alpha reliability co-efficient) and in research Cronbach Alpha reliability coefficient were detected .926 for painstaking sub-dimension, .870 for complication sub-dimension, .771 for supporting sub-dimension, .767 for negative attitude sub-dimension and .922 for general of scale.

Also, the confirmatory factor analysis for construction validity was applied to the "attitude scale towards arranging the positive learning

environment". X^2 /sd rate (X^2 / sd), RMSEA, GFI, AGFI, Standardized RMR (SRMR), IFI, NNFI, CFI, AIC-Models, CAIC Model and ECVI-Model compliance indices were examined and compliance indices were detected to be harmonious or in perfect harmony.

Findings, Discussion and Results

The descriptive statistics, Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis H Tests were used while datas were being analyzed to in this research. As a result of the findings which was obtained from the research that it was seen that the teacher candidates rated at the level of "I strongly agree" on the "painstaking " and "supporting" sub-dimensions and general of attitude scale towards arranging the positive learning environment, however they rated at the level of "I do not agree" on the "complication" sub-dimension and they rated at the level of "I strongly disagree" on the "negative attitude" sub-dimension of scale. Also, the teacher candidates rated at the level of "I strongly agree" on the general of attitude scale.

There were significant differences as statistically in the only "painstaking", "complication" sub-dimensions and general of scale according to gender variable of the teacher candidates. While this difference was in favor of female teacher candidates in "painstaking" sub-dimension and general of scale, this difference was in favor of male teacher candidates in "complication" sub-dimension. As a result, it can be said that female teachers candidates' attitude level towards "painstaking" and general towards organizing positive learning environment were higher than male teacher candidates' attitude level, however female teacher candidates' attitude level towards "complication" are lower than male teacher candidates' attitude level. But there were no statistically significant differences in "supporting" and "negative attitude" sub-dimensions of scale in the research.

There were significant differences as statistically in the all sub-dimensions of the scale according to type of program variable of the teacher candidates. According to the results of the made statistical analyzes, it was detected that the attitude levels of Elementary Mathematics teacher candidates towards "painstaking" sub-dimension were lower than Turkish and Science teachers candidates. Also, the attitude levels of Turkish teacher candidates towards "complication" sub-dimension were lower than those of Classroom, Elementary Mathematics and Social Science teacher candidates. The attitude levels of Elementary Mathematics teacher candidates towards "supporting" sub-dimension were lower than Turkish, Social Science and Science teacher candidates. But, the attitude levels of Elementary Mathematics teacher candidates towards "negative attitude" sub-dimension were higher than Turkish, Social Science and Science teacher candidates. The general attitude levels of Elementary Mathematics teacher candidates towards "arranging positive learning environment" were lower than those of Turkish, Social Science, Science and Classroom teacher candidates.

There weren't any significant differences as statistically in the all sub-dimensions of the scale and general of scale according to the academic average variable of the teacher candidates.

There were significant differences as statistically in the only “complication”, “supporting” and general attitude levels towards arranging positive learning environment according to the age range variable of teacher candidates.

Keywords: teacher candidate, learning environment, attitude.

1. GİRİŞ

Bir bebek dünyaya geldikten sonra oturmayı, yemeyi, yürümeyi, konuşmayı, giyinmeyi, oyun oynamayı, kurallarına göre oyun oynamayı, kaşık-çatal kullanmayı, kalem tutmayı, okumayı vb. zamanla süreç içerisinde öğrenir. Dolayısıyla dünyaya yeni gelen bebek bir öğrenme sürecinin içerisine girer ve davranışlarının büyük çoğunluğunu da öğrenmeyle kazanır.

Öğrenme, öğretme ve öğretim ifadeleri birbiri ile çok yakın ilişki içerisinde olup bu kavramların literatürde farklı farklı tanımları yapılmaktadır. Öğrenme kavramı birçok eğitimci tarafından “yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği” şeklinde tanımlanmaktadır (Erden, 2015: 17; Şişman, 2015: 203). Ayrıca Hamarta, Arslan ve Yılmaz (2014) öğrenme kavramını çevreye uyum kavramı ile birleştirmiştir. Erden (2015)’e göre öğretim kavramı “okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleri” (s.19) şeklinde tanımlanırken, Ertürk (1972)’de öğretme kavramını “herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyeti” şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Erginer, 2014: 2). Bu bağlamda “öğretmek, herkesin yaptığı evrensel bir uğraştır. Anne-babalar çocuklarına, işverenler çalışanlarına, koçlar oyuncularına, eşler birbirlerine ve elbette ki profesyonel öğretmenler öğrencilerine öğretirler” (Gordon, 2010: 15).

Bir eğitim programının; Niçin öğretelim? Ne öğretelim? Nasıl öğretelim? ve Ne kadar öğrettik? sorularının cevapları olan amaç, içerik (muhteva), öğretim süreçleri (eğitim durumları veya öğrenme-öğretme süreçleri) ve değerlendirme olmak üzere 4 temel boyutu bulunmaktadır (Küçükahmet, 2009). Eğitim programının en temel öğelerinden birisi olan öğrenme-öğretme ortamları eğitim durumları şeklinde de ifade edilebilir. Bu kavram ise “istendik davranışları kişiye kazandırmak için düzenlenen, uygulanan değerlendirilip geliştirilen öğrenme-öğretme etkinlikleri” şeklinde tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 32). Ayrıca Demirel (2014)’e göre “öğrenme bu boyutta gerçekleşir” (s. 35).

Öğrenme-öğretme süreci düzenlenmeye çalışılırken hazırlayan kişilerin (öğretenlerin) bilmesi gereken bazı öğeler bulunmaktadır. “Bir eğitim durumunda, davranışlar öğrenciye kazandırılırken aşamalı sıraya uyulması; ipucu, düzeltme, dönüt, pekiştirmeçerinin uygun yer ve zamanda kullanılması; öğrenci katılmağının sağlanması; uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerle akıl yürütmelerin iç içe düzenlenmesi gerekir” (Sönmez, 2014: 293). Ayrıca “öğretim hizmetinin niteliğini artıran değişkenler ipuçları, pekiştirme, katılım, dönüt ve düzeltmedir. İpuçlarının yardımıyla öğrenciler neyi, niçin ve nasıl öğreneceklerini kavradıkça derse katılımları ve başarıları da artacaktır” (Güven, 2013: 14-15). Ayrıca “pekiştirme işlemlerinin sistemli bir şekilde kullanılmasıyla öğrencilerin kendilerini derse vermeleri, ödevleri zamanında yapmaları, öğrenmeyi kararlı olarak sürdürmeleri sağlanabilir” (Can, 2005: 106).

“Eğitim sürecinin; öğretmen, öğrenci ve öğretim programları olmak üzere üç temel bileşeni bulunmaktadır. Bu üç öğe arasındaki ilişki ne derece sağlam ise o derece nitelikli ve etkin bir eğitimden söz edilebilir ve dolayısıyla istenen nitelikte bireyler yetiştirilebilir” (Arslan ve Özpinar, 2008: 40). Bir eğitim programının hedef, içerik (muhteva), eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreçleri) ve değerlendirme boyutları özenle hazırlansa da, sürecin verimli olması ile olumlu öğrenme ortamı düzenleme arasında çok sıkı bir bağ bulunmaktadır. Bu bağlamda “bir programdan istenen verimi elde etmek öğrenme durumları olarak da ifade edilen öğretme-öğrenme durumlarının etkin bir şekilde düzenlenmesi ile mümkün olabilecektir” (Aykaç, 2011: 119).

“Bireylerin, toplum ve dünyadaki değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek bir biçimde yetiştirilmeleri gerekir. Bu da, iyi bir eğitim sisteminin yanında, nitelikli bir öğretmen kadrosu ile sağlanır” (Bozkurt ve Arslanargun, 2015: 154). Eğitimde niteliğin artırılması için ön koşullardan birisi nitelikli öğretmenlerdir. Bunun yanında özenli hazırlanmış olumlu öğrenme-öğretme ortamları da eğitimin kalitesini artırmaya yardımcı olabilir. Bu bağlamda öğretmenler tarafından hazırlanması beklenen günlük ders planları öğretmenlere öğrenme-öğretme süreçlerinde yardımcı olabilir. Günlük ders planları; giriş, gelişme (geliştirme) ve sonuç temel başlıklarından oluşur. Giriş bölümünde; birey öğrenmeye hazır hale gelmesi için bir takım etkinlikler yapılır. “Dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme, önkoşul öğrenmeleri hatırlatma” şeklinde dört boyuttan oluşur (Sünbül, 2014: 360). Gelişme (geliştirme) bölümü, öğrenme-öğretme sürecinin zaman açısından büyük çoğunluğunu kapsayan bölüm olup, aynı zamanda öğrenmenin gerçekleşmesi için hazırlanan etkinliklerin uygulandığı aşamadır. Ayrıca gelişme bölümü “dersle ilgili uyarıcıların, materyallerin, araç-gereçlerin sunulduğu; öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı; öğrenci ve öğretmen etkinliklerinin planlandığı aşamadır” (Sünbül, 2014: 362). Sonuç bölümü ise; “öğrencilerin hedeflenen davranışı gerçekleştirdiği, özetleme, tekrar, değerlendirme ve bir sonraki dersle ilgili ön bilgilerin verildiği aşamadır” (Sünbül, 2014: 363). Sonuç aşamasında ayrıca öğretmenler tarafından öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirlemek amacıyla bir takım etkinlikler yapılabilir ya da öğrencilere sorular yöneltebilir. Bunların yanında sınıf içi öğrenmelerde, öğretim sürecinin etkili olması için öğretmenin öğrenme-öğretme ilkelerine uyması da hem önemli hem de gereklidir. Bu ilkeler ise Sünbül (2014)’e göre “öğrenciye görelilik, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, aktivite, hayata yakınlık, bütünlük, hazırbulunuşluk, motivasyon, katılma, tekrar, pekiştirme, geribildirim ve transfer” şeklindedir (s. 21-34).

Öğretmen nitelikleri, özellikleri veya yeterlikleri ile ideal öğretmenin özellikleriyle ilgili alan yazında birçok çalışma yapılmıştır (Arslan ve Özpinar, 2008; Başaran ve Baysal, 2016; Can, 2004; Clemson ve Craft, 1981; Çalışkan, Işık ve Saygın, 2013; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Çubukçu, Eker Özenbaş, Çetintaş, Satı ve Yazlık Şeker, 2012; Dilekmen, 2008; Goe ve Stickler, 2008; Harris ve Sass, 2011; Işıktaş, 2015; Karacaoğlu, 2008; Kuru, 2017; Mert Uyangör ve Kobak, 2012; Özer ve Gelen, 2008; Özkan ve Arslantaş, 2013; Şahin, 2011; Şen ve Erişen, 2002; Yetim ve Göktaş, 2004; Yurdugül, Erdem ve Seferoğlu, 2010). Öğretmenin mesleki nitelikleri “öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıfı yönetme, zamanı etkili kullanma, öğrenmeleri değerlendirme ve rehberlik yapma” şeklindedir (Çermik ve Turan Güllaç, 2013: 487). Aynı zamanda konu ile alakalı öğrenme-öğretme veya öğretim süreçleri ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalar da (Baştepe, 2009; Duman, 2010; Özdemir, 2008; Özgüngör, 2010; Turgut, Salar, Aksakallı ve Gürbüz, 2016) bulunmaktadır.

Olumlu öğrenme ortamının hem hazırlanmasında hem de uygulanmasında en etkili rolü oynayanlardan birisi öğretmedir. Dolayısıyla “eğitimin kalitesi ve niteliği de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır” (Dağdelen ve Ünal, 2017: 487). Bu sebeple “sınıf ortamında konuya uygun strateji, yöntem ve teknikleri belirleyerek, bunları seçilen araç-gereçlerle destekleyen ve etkili bir sınıf ortamı oluşturabilen öğretmenin, mesleki bilgi ve becerisinin yeterli olması gerekmektedir” (Güven, 2004: 12). Ancak “öğretim yaptığı alan konusunda yeterli bilgisi olmayan ya da eksik bilgisi olan; öğretim sürecini etkili bir şekilde yönetme bilgi ve becerisine sahip olmayan bir öğretmen, kaçınılmaz olarak etkili öğretmenlik davranışları sergilemekten uzak kalacaktır” (Özkan ve Arslantaş, 2013: 313-314). Bütün bu sebeplerden dolayı öğretmen ve öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı sağlamaya yönelik tutumları önemli ve değerlidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutumlarını incelemektir.

1.2. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problem cümlesi öğretmen adaylarının “olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutumları ne düzeydir?” şeklinde olup bu problem cümlesine bağlı olarak araştırmada sırasıyla aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutumları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutumları öğrenim gördükleri program türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutumları akademik ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutumları yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Olumlu bir öğrenme ortamı düzenlemede en etkin rollerden birisi hiç kuşkusuz öğretmene aittir. Eğitim planlarını hazırlama ve uygulama, öğrencilere dersin amaçlarını, öğrencilerin konuyu neden öğrenmesi gerektiğini açıklama, öğrenme ortamında öğrencinin dikkatini çekme ve bu dikkati canlı tutma, öğrencinin motivasyonunu sağlama, demokratik eğitim ortamları oluşturma ve olumlu öğrenen-öğreten iletişimi kurma, konuya ve öğrenciye uygun strateji, yöntem, teknik, materyal, araç-gereç seçme ve bunları etkili bir şekilde uygulama, sınıf kurallarını belirleme, öğretim hizmetlerinin (ipucu, pekiştireç, dönüt-düzeltilme, aktif katılım) niteliğini sağlama görevi öğretmenin görevleri arasındadır. Öğretmenin öğrenme sürecindeki bu etkili rolünden dolayı öğretmen ve öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutumlarının belirlenmesi önemli bir konudur.

2.YÖNTEM

Öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutumlarının incelendiği araştırmanın bu bölümünde sırasıyla; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Tarama modellerinde, “araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2010: 77). Bu araştırmada öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla betimsel tarama modeli (survey) kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 güz yarıyılı döneminde Kafkas Üniversitesinin çeşitli programlarında öğrenim görmekte olan, öğretim ilke ve yöntemleri dersini almış 323 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken öğretmen adaylarına araştırmanın amacı konusunda bilgi verilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılımları sağlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubundaki öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler

Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	167
	Erkek	156
	Toplam	323
Program Türü	Türkçe Öğretmenliği	62
	Sınıf Öğretmenliği	80
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	49
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	64
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	68
	Toplam	323
		100
Akademik Ortalama	2.00 ve daha düşük	56
	2.01-2.25	19
	2.26-2.50	35
	2.51-2.75	67
	2.76-3.00	40
	3.01-3.25	65
	3.26-3.50	26
	3.51-3.75	12
	3.76-4.00	3
	Toplam	323
		100
Yaş	18-21	158
	22-25	152
	26 ve üstü	13
	Toplam	323

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda; 167 kadın (%51.7) ve 156 erkek (%48.3) öğretmen adayı; 62 Türkçe Öğretmenliği (%19.2), 80 Sınıf Öğretmenliği (%24.8), 49 İlköğretim Matematik Öğretmenliği (%15.2), 64 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (%19.8), 68 Fen Bilgisi Öğretmenliği (%21.1) programında öğrenim gören öğretmen adayları yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi çalışması sonucunda; olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeğinin dört faktör altında, ilk faktörde 9 madde, ikinci faktörde 10, üçüncü faktörde 4 madde ve dördüncü faktörde 3 madde olmak üzere toplam 26 maddeden meydana geldiği tespit edilmiştir.

Ölçek geliştirilirken ilk olarak araştırmacı tarafından 54 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken konu ile alakalı ders kitapları incelenmiştir (Demirel, 2004; Demirel, 2014; Erginer, 2014; Gordon, 2010; Küçükahmet, 2014; Sönmez, 2014; Sünbül, 2014; Tan, 2013). Oluşturulan taslak ölçek formu, kapsam geçerliliği için Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 4 akademik personelin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçek 55 maddeye çıkartılmıştır. Bunun yanında ölçeğin cevaplama süresini tespit etmek ve ayrıca ölçekte yer alan ifadelerin öğretmen adayları tarafından anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla 7 öğretmen adayına (Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini almış olan) ön deneme uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeğinin cevaplanma süresinin 10-15 dakika arasında ve ölçek maddelerinin de öğretmen adayları tarafından anlaşılabilir olduğu tespit edilmiştir. Analizlere başlamadan önce ilk olarak öğretmen adayları tarafından ölçek formlarına verilen cevaplar incelenmiş eksik/rastgele doldurulan taslak ölçek formları araştırmadan

çıkartılmıştır. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplar SPSS programına girilmiş ve z puanlarına bakılarak bazı ölçek formları da araştırmadan çıkartılmıştır. Bunların sonucu olarak ölçek geliştirme çalışması toplam 280 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Ölçek geliştirilirken araştırmanın çalışma grubunu; 2016–2017 öğretim yılı güz döneminde Kafkas Üniversitesinde öğrenim gören 280 öğretmen adayı (Kadın= 160, Erkek=120; İlköğretim Matematik Öğretmenliği=65, Sınıf Öğretmenliği=98, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği= 48, Türkçe Öğretmenliği=69) oluşturmuştur.

Araştırmacı tarafından faktör analizi uygulaması yapılmadan önce, 55 maddelik taslak ölçeğe öğretmen adaylarının verdiği cevaplar SPSS programına girilerek madde ve toplam düzeyinde puanları hesaplanmıştır. Bu aşamadan sonra öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevapları kullanarak, araştırmanın örnekleminin uygunluğunu test etmek için KMO değeri incelenmiştir. Araştırmada Kaiser-Meyer-Olkin değeri (KMO=0.919) olarak bulunmuştur. Bu değer .90'dan büyük olması sonucu araştırmada kullanılan örneklem büyüklüğünün faktör analizinde kullanılmak üzere “mükemmel” düzeyde olduğu söylenebilir (Akdağ, 2018). Ayrıca araştırmada verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için Barlett testi kullanılmıştır. Hesaplanan Barlett's test of Sphericity testi (8772.196), df (1485) ve p (0.000) anlamlılık değerinin .50'den küçük olması sonucunda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği söylenebilir (Akdağ, 2018). Bu bulgulara dayanarak veri setindeki değişkenler arasında korelasyonun yüksek olduğu ve veri setinin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2014: 327). Ölçeğin faktör sayısına karar vermek için SPSS'de yapılan analizler dışında ayrıca paralel analiz yöntemine başvurulmuştur (Pallant, 2016). Yapılan bu analizler sonucunda olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeğinin 4 faktörden oluştuğuna kanaat getirilmiştir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 4 faktör altında ve 26 maddeden meydana geldiği görülmüştür. “Olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeği”nin faktör yükleri .554 ile .825 arasında değişmektedir. Ayrıca çalışmada her bir alt boyutun özdeğerleri sırasıyla 9.640, 2.790, 1.552 ve 1.307 şeklinde olup, alt boyutların açıkladığı toplam varyanslar ise sırasıyla 37.076, 10.731, 5.970 ve 5.025 şeklindedir. Ayrıca araştırmada dört alt boyutun açıkladığı toplam varyans % 58.802 olarak tespit edilmiştir. Scherer, Wiebe, Luther ve Adams (1988)'e göre, “Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları kabul edilmektedir” (Akt. Tavşancıl, 2014: 48). Bu bilgi dayanarak ölçekte tanımlanan 4 faktörün toplam varyansa yaptığı katkının (%58.802) yeterli olduğu söylenebilir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda alt boyutlardaki maddeler içerik açısından analiz edilerek faktörler isimlendirilmiştir. Birinci faktörde yer alan 9 tutum ifadesi öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik gösterilen özeni ve itinaı belirttiğinden dolayı “ihtimam”, ikinci faktörde yer alan 10 tutum ifadesi ise süreci zorlaştırdığından dolayı “güçleştirme”, üçüncü faktör yer alan 4 tutum ifadesi süreci desteklemekten bahsettiğinden dolayı “destekleme” ve dördüncü faktörde yer alan 3 tutum ifadesi ise sürece olumsuz yaklaşımdan bahsettiğinden “olumsuz tutum” olarak isimlendirilmiştir.

Uygulanan açımlayıcı faktör analizinin (AFA) sonucunda bulunan dört faktörlü ölçeğin yapısını ortaya çıkarmak için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uyum değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları Uyum İndeksleri

Uyum İstatistikleri	Olumlu Öğrenme Ortamı Düzenlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Uyum Değerleri	İyi/mükemmel uyum	Kabul Edilebilir uyum
χ^2 sd=284	452.79	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$
χ^2 / sd	1.594	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$
RMSEA	0.046	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$
GFI	0.89	$0.90 \leq GFI$	$0.85 \leq GFI$
AGFI	0.86	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$
Standardized RMR	0.048	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
IFI	0.95	$0.95 \leq IFI$	$0.90 \leq IFI$
NNFI	0.94	$0.95 \leq NNFI$	$0.90 \leq NNFI$
CFI	0.95	$CFI \geq 0.95$	$CFI \geq 0.90$
AIC-Modeli	586.79	Karşılaştırma modelin AIC değeri= 4076.11'den daha küçük	
CAIC-Modeli	897.33	Karşılaştırma modelin CAIC değeri=4196.61'den daha küçük	
ECVI-Modeli	2.52	Karşılaştırma modelin ECVI değeri= 14.61'den daha küçük	

Uygulanan doğrulamalı faktör analizi sonucu uyum indekslerinin “olumlu öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin” dört faktörlü yapısını doğruladığı söylenebilir (Çelik ve Yılmaz, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2014; Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013).

Olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanların iç tutarlılık açısından güvenilirliğini test etmek için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Bunun yanında testin iki yarı güvenilirliği için Spearman-Brown korelasyon ve Guttman Split-Half değeri hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan her bir maddeye ait düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve bütününe ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayı değerleri Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3: Alt boyutlar ve Ölçeğin Bütününe Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

	İhtimam	Güçleştirme	Destekleme	Olumsuz Tutum	Ölçeğin Geneli
Madde sayısı	9	10	4	3	26
Cronbach α	.926	.870	.771	.767	.922
Güvenirlik düzeyi	Yüksek derecede güvenilir	Yüksek derecede güvenilir	Oldukça güvenilir	Oldukça güvenilir	Yüksek derecede güvenilir

Cronbach α değerleri sırasıyla, ölçeğin genelinin (.922), “ihtimam” alt boyutunun (.926), “güçleştirme” alt boyutunun (.870) olarak tespit edilmiş olup bu değerlerin “yüksek derecede güvenilir” olduğu ve “destekleme” alt boyutunun (.771) ve “olumsuz tutum” alt boyutunun (.767) olarak hesaplanmış olup bu değerlerin ise “oldukça güvenilir” olduğu söylenebilir (Kayış, 2014: 405). Olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeğinin iki yarı test güvenilirlik çalışması

Spearman Brown formülüyle hesaplanmış olup ölçeğin iki yarı test güvenirliği 0.851 ve Guttman Split-Half tekniği kullanılarak yapılan iki yarı test güvenirliği de 0.851 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca çalışmada madde toplam korelasyonlarının 0.356 ile 0.722 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin maddelerinin toplam korelasyon değerleri 0.30'dan yüksek olduğundan dolayı bu maddelerin ölçeğe dahil edilmesinde sakınca olmadığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2014).

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veriler analiz edilirken ilk olarak çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum puanları hesaplanmıştır. Araştırmanın probleminin çözülmesinde alt boyutlara ait; ortalama, standart sapma, minimum-maksimum değerler hesaplanmış ve öğretmen adaylarının katılım düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmada 2. alt problemin çözülmesi Mann Whitney U testi, 3., 4. ve 5. alt problemlerin çözülmesi Kruskal Wallis H testi istatistiksel teknikleri ile gerçekleştirilmiştir. “Öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeği”nin madde ortalamalarının yorumlanmasında; 1.00-1.80 aralığı “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1.81-2.60 aralığı “Katılmıyorum”, 2.61-3.40 aralığı “Kararsızım”, 3.41-4.20 aralığı “Katılıyorum” ve 4.21-5.00 aralığı ise “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyi olacak şekilde değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarına katılım düzeylerinin tespit edilmesinde, ölçeğin alt boyutundan aldıkları toplam puanın alt boyuttaki toplam madde sayısına bölünmesi sonucunda elde edilen puan ile yorum yapılmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters puanlanarak ölçeğin geneline ait olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum puanı hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ait öğretmen adaylarının katılım düzeylerinin tespit edilmesinde ise, ölçeğin genelinde almış oldukları toplam puanın ölçekteki madde sayısına (26) bölünmesi sonucunda elde edilen puan ile yorum yapılmıştır.

3. BULGULAR

Öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutumlarının incelendiği araştırmanın bu bölümünde, sırasıyla araştırmanın problemine ve alt problemlerine cevap bulmak amacıyla öğretmen adaylarından toplanan verilerden elde edilen bulgular ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada “*öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutumları ne düzeydedir?*” şeklinde ifade edilen problemle ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda sunulmuştur. Öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların alt boyutlara ve ölçeğin geneline ait dağılımı Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Olumlu Öğrenme Ortamı Düzenlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Alt Boyutlara ve Ölçeğin Geneline Ait Betimsel İstatistikleri (N=323)

Alt Boyut	Madde sayısı	Min-Mak	Ortalama	Düzyey	SS
İhtimam	9	14- 45	39.31	“Kesinlikle Katılıyorum”	4.96
Güçleştirme	10	10-47	19.11	“Katılmıyorum”	6.98
Destekleme	4	6-20	17.13	“Kesinlikle Katılıyorum”	2.72
Olumsuz Tutum	3	3-13	5.33	“Kesinlikle Katılmıyorum”	2.31
Olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum*	26	78-130	110.00	“Kesinlikle Katılıyorum”	13.12

* Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters çevrilerek toplam puan hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Olumlu Öğrenme Ortamı Düzenlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” alt boyut bazında değerlendirildiğinde; “ihtimam” alt boyutunda ($\bar{x}=4.37$) “kesinlikle katılıyorum”; “güçleştirme” alt boyutunda ($\bar{x}=1.91$) “katılmıyorum”; “destekleme” alt boyutunda ($\bar{x}=4.28$) “kesinlikle katılıyorum”; “olumsuz tutum” alt boyutunda ($\bar{x}=1.78$) “kesinlikle katılmıyorum” ve ölçeğin geneline ise ($\bar{x}=4.23$) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde puan verdikleri görülmüştür.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum düzeyleri arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Olumlu Öğrenme Ortamı Düzenlemeye Yönelik Tutum Düzeyleri Arasında Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları (N=323)

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
İhtimam	Kadın	167	175.63	29329.50	10750.5	2.731	.006*
	Erkek	156	147.41	22996.50			
Güçleştirme	Kadın	167	147.33	24604.50	10576.5	2.927	.003*
	Erkek	156	177.70	27721.50			
Destekleme	Kadın	167	168.33	28111.50	11968.5	1.290	.197
	Erkek	156	155.22	24214.50			
Olumsuz Tutum	Kadın	167	153.04	25557.00	11529.0	1.822	.068
	Erkek	156	171.60	26769.00			
Olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum	Kadın	167	179.89	29540.00	10540.0	2.965	.003*
	Erkek	156	146.06	22786.00			

p* < .05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, grupların “ihtimam”, “güçleştirme” alt boyutları ile ölçeğin geneli olan “olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanılmıştır (sırasıyla $U_{(İhtimam)} = 10750.5$, $z = 2.731$, $p < .05$; $U_{(Güçleştirme)} = 10576.5$, $z = 2.927$, $p < .05$; $U_{(Olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum)} = 10540.00$, $z = 2.965$, $p < .05$). Öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında “İhtimam” alt boyutunda kadın öğretmen adayları (Medyan=41) ile erkek öğretmen adaylarının (Medyan= 39) tutum puanları arasında kadın öğretmen adayları lehine, “güçleştirme” alt boyutunda kadın öğretmen adayları (Medyan=17) ile erkek öğretmen adaylarının (Medyan= 19) tutum puanları arasında erkek öğretmen adayları lehine ve “olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum” düzeyine bakıldığında ise kadın öğretmen adayları (Medyan=114) ile erkek öğretmen adaylarının (Medyan= 108.5) tutum puanları arasında kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmen adaylarının “ihtimam” alt boyutu ve “olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum” puanlarının erkek öğretmen adaylarının tutum puanlarından daha yüksek olduğu, “güçleştirme” alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının tutum puanlarının erkek öğretmen adaylarının tutum puanlarından daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu bilgilere dayanarak kadın öğretmen adaylarının öğrenme ortamı düzenlemeye gösterdikleri ihtimam ve olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, öğrenme ortamı düzenlemeyi güçleştirmeye yönelik tutum düzeylerinin ise erkek öğretmen adaylarından daha düşük olduğu söylenebilir. Ancak ölçeğin “destekleme” ve “olumsuz tutum” alt boyutlarına ait tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanılmamıştır (sırasıyla $U_{(Destekleme)} = 11968.5$, $z = 1.290$,

$p > .05$; $U_{(Olumsuz\ Tutum)} = 11529.0$, $z = 1.822$, $p > .05$). Bu bilgiye dayanarak öğretmen adaylarının öğrenme ortamı düzenlemeyi destekleme ve öğrenme ortamı düzenlemede olumsuz tutum düzeylerinin kadın ve erkek öğretmen adayları arasında benzerlik gösterdiği söylenebilir.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum düzeyleri arasında öğrenim gördükleri program türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Olumlu Öğrenme Ortamı Düzenlemeye Yönelik Tutum Düzeyleri Arasında Öğrenim Gördükleri Program Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (N=323)

	Program Türü	N	Ortalama Sırası	ChiSquare	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (p)	Anlamlı Fark
İhtimam	1) Türkçe Öğretmenliği	62	186.80	17.845	4	.001*	3-5 3-1
	2) Sınıf Öğretmenliği	80	156.10				
	3) İlköğretim Matematik Öğretmenliği	49	116.99				
	4) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	64	165.24				
	5) Fen Bilgisi Öğretmenliği	68	175.71				
	Toplam	323					
Güçleştirme	1) Türkçe Öğretmenliği	62	115.80	26.958	4	.000*	1-2 1-3 1-4
	2) Sınıf Öğretmenliği	80	165.74				
	3) İlköğretim Matematik Öğretmenliği	49	206.01				
	4) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	64	171.11				
	5) Fen Bilgisi Öğretmenliği	68	159.43				
	Toplam	323					
Destekleme	1) Türkçe Öğretmenliği	62	191.75	24.154	4	.000*	3-5 3-4 3-1
	2) Sınıf Öğretmenliği	80	156.06				
	3) İlköğretim Matematik Öğretmenliği	49	111.29				
	4) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	64	178.59				
	5) Fen Bilgisi Öğretmenliği	68	162.79				
	Toplam	323					
Olumsuz Tutum	1) Türkçe Öğretmenliği	62	148.35	13.981	4	.007*	3-1 3-4 3-5
	2) Sınıf Öğretmenliği	80	164.27				
	3) İlköğretim Matematik Öğretmenliği	49	204.74				
	4) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	64	150.45				
	5) Fen Bilgisi Öğretmenliği	68	151.84				
	Toplam	323					
Olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum	1) Türkçe Öğretmenliği	62	199.43	28.978	4	.000*	3-1 3-2 3-4 3-5
	2) Sınıf Öğretmenliği	80	156.43				
	3) İlköğretim Matematik Öğretmenliği	49	105.82				
	4) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	64	164.03				
	5) Fen Bilgisi Öğretmenliği	68	173.01				
	Toplam	323					

*p<.05

Farklı 5 öğretim programından olan 323 kişilik öğretmen adayı grubunun, olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını sınamak için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre, ölçeğin bütün alt boyutlarında ve ölçeğin geneline yönelik tutum puanlarında gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmiştir (sırasıyla $X^2_{(İhtimam)} = 17.845$, $SD=4$, $p<.05$; $X^2_{(Güçleştirme)} = 26.958$, $SD=4$, $p<.05$; $X^2_{(Destekleme)} = 24.154$, $SD=4$, $p<.05$; $X^2_{(Olumsuz Tutum)} = 13.981$, $SD=4$, $p<.05$; $X^2_{(Olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum)} = 28.978$, $SD=4$, $p<.05$). Alt boyut bazında farklılaşmaların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla SPSS’te çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, “İhtimam” alt boyutunda İlköğretim Matematik öğretmen adayları (Medyan=37) ile sırasıyla Fen Bilgisi öğretmen adayları (Medyan=41) ve Türkçe öğretmen adayları (Medyan=41) tutum puanları arasında İlköğretim Matematik öğretmen adayları aleyhine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye gösterdikleri ihtimama yönelik tutum düzeylerinin hem Türkçe hem de Fen Bilgisi öğretmen adaylarından daha düşük olduğu söylenebilir. “Güçleştirme” alt boyutunda Türkçe öğretmen adayları (Medyan=14) ile sırasıyla Sınıf öğretmen adayları (Medyan=18.5), Sosyal Bilgiler öğretmen adayları (Medyan=20) ve İlköğretim Matematik öğretmen adayları (Medyan=21) tutum puanları arasında Türkçe öğretmen adayları aleyhine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak Türkçe öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeyi güçleştirmeye yönelik tutum düzeylerinin Sınıf, Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik öğretmen adaylarından daha düşük olduğu söylenebilir. “Destekleme” alt boyutunda İlköğretim Matematik öğretmen adayları (Medyan=16) ile sırasıyla Fen Bilgisi öğretmen adayları (Medyan=17), Türkçe öğretmen adayları (Medyan=19) ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayları (Medyan=18) tutum puanları arasında İlköğretim Matematik öğretmen adayları aleyhine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeyi desteklemeye yönelik tutum düzeylerinin hem Türkçe hem Sosyal Bilgiler hem de Fen Bilgisi öğretmen adaylarından daha düşük olduğu söylenebilir. “Olumsuz tutum” alt boyutunda İlköğretim Matematik öğretmen adayları (Medyan=6) ile sırasıyla Fen Bilgisi öğretmen adayları (Medyan=4), Türkçe öğretmen adayları (Medyan=4) ve Sosyal öğretmen adayları (Medyan=4) tutum puanları arasında İlköğretim Matematik öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik olumsuz tutum düzeylerinin hem Türkçe hem Sosyal Bilgiler hem de Fen Bilgisi öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının ölçeğin geneli olan olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum puanlarında İlköğretim Matematik öğretmen adayları (Medyan=104.00) ile sırasıyla Fen Bilgisi öğretmen adayları (Medyan=113.50), Türkçe öğretmen adayları (Medyan=116.00), Sosyal Bilgiler öğretmen adayları (Medyan=110.50) ve Sınıf öğretmen adayları (Medyan=110.50) tutum puanları arasında İlköğretim Matematik öğretmen adayları aleyhine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum düzeylerinin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarından daha düşük olduğu söylenebilir.

3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “*öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum düzeyleri arasında akademik ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilen alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Olumlu Öğrenme Ortamı Düzenlemeye Yönelik Tutum Düzeyleri Arasında Akademik Ortalamalarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (N=323)

Boyutlar	Akademik ortalama	N	Ortalama Sırası	ChiSquare	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (p)	Anlamlı Fark
İhtimam	2.00 ve daha düşük	56	155.78	4.697	8	.789	
	2.01-2.25	19	140.55				
	2.26-2.50	35	157.41				
	2.51-2.75	67	155.43				
	2.76-3.00	40	173.10				
	3.01-3.25	65	172.29				
	3.26-3.50	26	168.50				
	3.51-3.75	12	181.50				
	3.76-4.00	3	109.00				
	Toplam	323					
Güçleştirme	2.00 ve daha düşük	56	172.73	4.556	8	.804	
	2.01-2.25	19	189.39				
	2.26-2.50	35	154.30				
	2.51-2.75	67	164.39				
	2.76-3.00	40	155.83				
	3.01-3.25	65	160.15				
	3.26-3.50	26	145.19				
	3.51-3.75	12	139.54				
	3.76-4.00	3	182.50				
	Toplam	323					
Destekleme	2.00 ve daha düşük	56	137.28	10.916	8	.207	
	2.01-2.25	19	133.74				
	2.26-2.50	35	162.86				
	2.51-2.75	67	176.37				
	2.76-3.00	40	170.15				
	3.01-3.25	65	171.47				
	3.26-3.50	26	172.12				
	3.51-3.75	12	157.50				
	3.76-4.00	3	88.17				
	Toplam	323					
Olumsuz Tutum	2.00 ve daha düşük	56	168.14	2.435	8	.965	
	2.01-2.25	19	172.76				
	2.26-2.50	35	164.76				
	2.51-2.75	67	167.19				
	2.76-3.00	40	150.14				
	3.01-3.25	65	158.61				
	3.26-3.50	26	161.46				
	3.51-3.75	12	136.96				
	3.76-4.00	3	167.67				
	Toplam	323					
Olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum	2.00 ve daha düşük	56	149.12	4.830	8	.776	
	2.01-2.25	19	137.05				
	2.26-2.50	35	164.69				
	2.51-2.75	67	159.68				
	2.76-3.00	40	173.31				
	3.01-3.25	65	168.04				

3.26-3.50	26	174.02
3.51-3.75	12	180.50
3.76-4.00	3	121.17
Toplam	323	

*p<.05

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum puanları arasında akademik ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre gruplar arasında, olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeğinin “ihtimam”, “güçleştirme”, “destekleme”, “olumsuz tutum” alt boyutlarında ve ölçeğin geneli olan olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir (sırasıyla $X^2_{(Ihtimam)} = 4.697$, $SD=8$, $p>.05$; $X^2_{(Güçleştirme)} = 4.556$, $SD=8$, $p>.05$; $X^2_{(Destekleme)} = 10.916$, $SD=8$, $p>.05$; $X^2_{(Olumsuz Tutum)} = 2.435$, $SD=8$, $p>.05$; $X^2_{(Olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum)} = 4.830$, $SD=8$, $p>.05$). Bunun sonucu olarak öğretmen adaylarının öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik gösterdikleri ihtimam, öğrenme ortamı düzenlemeyi güçleştirme, destekleme, öğrenme ortamı düzenlemede olumsuz tutum ve olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum düzeylerinin akademik ortalamalarına göre benzer olduğu söylenebilir.

3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum düzeyleri arasında yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Olumlu Öğrenme Ortamı Düzenlemeye Yönelik Tutum Düzeyleri Arasında Yaş Aralıklarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (N=323)

Boyutlar	Yaş aralığı	N	Ortalama Sırası	ChiSquare	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (p)	Anlamlı Fark
İhtimam	18-21 yaş	158	171.54	3.270	2	.195	
	22-25 yaş	152	152.85				
	26 ve üstü	13	153.04				
	Toplam	323					
Güçleştirme	18-21 yaş	158	146.22	9.333	2	.009*	1-2
	22-25 yaş	152	175.67				
	26 ve üstü	13	194.00				
	Toplam	323					
Destekleme	18-21 yaş	158	175.68	6.947	2	.031*	1-2
	22-25 yaş	152	148.93				
	26 ve üstü	13	148.50				
	Toplam	323					
Olumsuz Tutum	18-21 yaş	158	158.62	1.396	2	.498	
	22-25 yaş	152	163.18				
	26 ve üstü	13	189.27				
	Toplam	323					
Olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum	18-21 yaş	158	175.85	7.305	2	.026*	1-2
	22-25 yaş	152	150.24				
	26 ve üstü	13	131.19				
	Toplam	323					

*p<.05

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum puanları arasında yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre gruplar arasında, ölçeğin güçleştirme, destekleme alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir (sırasıyla $X^2_{(Güçleştirme)} = 9.333$, $SD=2$, $p<.05$; $X^2_{(Destekleme)} = 6.947$, $SD=2$, $p<.05$; $X^2_{(Olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum)} = 7.305$, $SD=2$, $p<.05$). Farklılaşmaların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla SPSS'te çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda; “güçleştirme” alt boyutunda 18–21 yaş aralığında olan öğretmen adayları (Medyan=16.5) ile 22–25 yaş aralığında olan öğretmen adayları (Medyan=19) tutum puanları arasında 22–25 yaş aralığındaki öğretmen adayları lehine; “destekleme” alt boyutunda ise 18–21 yaş aralığındaki öğretmen adayları (Medyan=18) ile 22–25 yaş aralığında olan öğretmen adayları (Medyan=16.5) tutum puanları arasında 18-21 yaş aralığındaki öğretmen adayları lehine; ölçeğin geneli olan “olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum” puanlarında ise 18–21 yaş aralığındaki öğretmen adayları (Medyan=114) ile 22–25 yaş aralığında olan öğretmen adayları (Medyan=109) tutum puanları arasında 18-21 yaş aralığındaki öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak 18–21 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeyi güçleştirmeye yönelik tutum düzeylerinin 22–25 yaş aralığında olan öğretmen adaylarından daha düşük olduğu; öğrenme ortamı düzenlemeyi desteklemeye ve olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum düzeylerinin 22-25 yaş aralığında olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Veriler incelendiğinde, ölçeğin “ihtimam” ve “olumsuz tutum” alt boyutlarında grupların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmemiştir ($X^2_{(Ihtimam)} = 3.270$, $SD=2$, $p>.05$; $X^2_{(Olumsuz Tutum)} = 1.396$, $SD=2$, $p>.05$). Bunun sonucu olarak öğretmen adaylarının öğrenme ortamı düzenlemeye gösterdikleri ihtimam ve olumsuz tutum düzeylerinin farklı yaş gruplarında olan öğretmen adayları arasında benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı “olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeğini” kullanarak, öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum düzeylerini ve sahip oldukları tutumların çeşitli değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla ilk olarak araştırmacı tarafından öğretmen adayların olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutumlarını belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. 55 madde olarak hazırlanmış olan “olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeği” öğretmen adaylarından oluşan 280 kişilik bir gruba uygulanmış ve bu uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinde ölçeğe geçerlik ve güvenilirlik analiz çalışmaları uygulanmıştır. Uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan 26 maddenin; öğrenme ortamı düzenlemeye gösterilen ihtimam, öğrenme ortamı düzenlemeyi güçleştirme, destekleme ve olumsuz tutum şeklinde dört faktöre yüklendiği ve 4 faktörün toplam varyansa yaptığı katkı %58.802 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin faktör yüklerinin .554 ile .825 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinin sonucunu test etmek amacıyla 26 maddelik “olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeği”ne, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda χ^2/sd oranı, (χ^2/sd), RMSEA, GFI, AGFI, Standardized RMR (SRMR), IFI, NNFI, CFI, AIC-Modeli, CAIC-Modeli ve ECVI-Modeli uyum indeksleri incelenmiş ve indekslerin tümünün model uyumu için kabul edilebilir ya da mükemmel uyum içerisinde oldukları görülmüştür. Bunun sonucunda 4 faktörlü ölçek yapısının doğrulandığına karar verilmiştir. Ölçeğin Cronbach α güvenilirlik katsayısı $\alpha = .922$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise güvenilirlik katsayıları

“ihtimam” boyutunda $\alpha = .926$; “güçleştirme” boyutunda $\alpha = .870$; “destekleme” boyutunda $\alpha = .771$ ve “olumsuz tutum” boyutunda ise $\alpha = .767$ olarak bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçları ise;

1. Olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları için belirlenen puan aralıkları dikkate alındığında; öğretmen adaylarının ölçeğin “ihtimam”, “destekleme” alt boyutlarına “kesinlikle katılıyorum”, “güçleştirme” alt boyutunda “katılmıyorum” ve “olumsuz tutum” alt boyutunda ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde puan verdikleri gözlenmiştir.

Çalışmanın bu sonucu ile bağlantılı olarak Demir (2012) tarafından yapılan öğretmenlerin öğretim etkinliği gerçekleştirme düzeylerinin incelendiği çalışmada, öğretmenlerin öğrenmeyi planlama boyutunda %82, öğrenmeyi uygulama boyutunda %92 ve öğrenmeyi değerlendirme boyutundaki etkinlikleri %50 oranında yeterli düzeyde gerçekleştirdiği sonucu bulunmuştur. Ayrıca Akyıldız (2017) tarafından yapılan “öğretim sürecinin düzenlenmesine yönelik öz-yeterlik inançları ölçeği”ni kullanarak yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının öğretim sürecinin düzenlenmesine yönelik kendilerinin genel olarak yeterli olduklarına inandıkları sonucu bulunmuştur. Bulut (2014) yapmış olduğu “Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlik Algıları” isimli çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yüksek bir yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Yavuz ve Yanpar Yelken (2011) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adayları dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikleri düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme ve zaman yönetimi hususlarında kendilerini oldukça yeterli gördükleri ve davranış yönetimi konusunda ise öğretmen adaylarının kendilerini çok yeterli gördükleri sonucu elde edilmiştir.

2. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenleri dikkate alındığında ölçeğin sadece “ihtimam” ve “güçleştirme” alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmüş ve bu farkın “ihtimam” alt boyutunda ve ölçeğin geneli olan olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum düzeyleri arasında kadın öğretmen adayları lehine ve “güçleştirme” alt boyutunda ise erkek öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Bunun sonucu olarak kadın öğretmen adaylarının öğrenme ortamı düzenlemeye gösterdikleri ihtimam ve olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde; öğrenme ortamı düzenlemeyi güçleştirmeye yönelik tutumlarının ise erkek öğretmen adaylarından daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak ölçeğin “destekleme” ve “olumsuz tutum” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmalar görülmemiştir. Bunun sonucu olarak kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğrenme ortamı düzenlemeyi destekleme ve öğrenme ortamı düzenlemede olumsuz tutum düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Çalışmanın bu sonuçları ile bağlantılı olarak cinsiyet değişkeninin; Demir (2012) tarafından yapılan öğretmenlerin öğretim etkinliği gerçekleştirme düzeylerinin incelendiği çalışmada ölçekte yer alan etkinlikleri gerçekleştirme yeterliği açısından, Bulut (2014) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları arasında ölçeğin bütün alt boyutları ve genelinde ve Akyıldız (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının öğretim sürecinin düzenlenmesine yönelik özyeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı sonucu tespit edilmiştir. Ancak Özdemir (2008) tarafından yapılan sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelendiği çalışmada ölçeğin planlama ve değerlendirme boyutlarında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre yapılan analizde ölçeğin bütün alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına göre; İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının öğrenme ortamı düzenlemeye gösterdikleri ihtimama yönelik tutum düzeylerinin hem Türkçe hem de Fen

Bilgisi öğretmen adaylarından daha düşük olduğu; Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme ortamı düzenlemeyi güçleştirmeye yönelik tutum düzeylerinin Sınıf, Sosyal ve İlköğretim Matematik öğretmen adaylarından daha düşük olduğu; İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının öğrenme ortamı düzenlemeyi desteklemeye yönelik tutum düzeylerinin hem Türkçe hem Sosyal Bilgiler hem de Fen Bilgisi öğretmen adaylarından daha düşük olduğu; İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının öğrenme ortamı düzenlemede olumsuz tutum düzeylerinin hem Türkçe hem Sosyal Bilgiler hem de Fen Bilgisi öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ve bunların yanında ölçeğin genelinde İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum düzeylerinin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bu sonucu ile paralel olarak, Akyıldız (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının branşlarına göre öğretim sürecinin düzenlenmesine yönelik özyeterlik inançlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu bulunmuştur.

4. Öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına göre yapılan analizde ölçeğin bütün alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmemiştir. Bunun sonucu olarak öğretmen adaylarının öğrenme ortamı düzenlemeye gösterdikleri ihtimam, öğrenme ortamı düzenlemeyi güçleştirme, destekleme, öğrenme ortamı düzenlemede olumsuz tutumları ile olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum düzeylerinin akademik ortalamalarına göre benzer olduğu söylenebilir.

5. Öğretmen adaylarının yaş aralığı değişkenine göre yapılan analizde ölçeğin “güçleştirme”, “destekleme” alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. 18–21 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının öğrenme ortamı düzenlemeyi güçleştirmeye yönelik tutum düzeylerinin 22–25 yaş aralığında olan öğretmen adaylarından daha düşük olduğu, öğrenme ortamı düzenlemeyi destekleme ve olumlu öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik genel tutum düzeylerinin ise 22–25 yaş aralığında olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Fakat öğretmen adaylarının öğrenme ortamı düzenlemeye gösterdikleri ihtimam ve öğrenme ortamı düzenlemede olumsuz tutum düzeylerinin yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

5. ÖNERİLER

Öğretmenlik mesleğinin etkili bir şekilde yapılmasında, öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin yanında yetiştirilmelerinin de önemli olduğu unutulmamalıdır. Öğretmen adaylarının nitelikli ve yeterli biçimde yetiştirmelerinde lisans eğitiminin ilk yıllarından itibaren öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak bir takım etkinlik ve uygulamalara yer verilmelidir. Ayrıca akademik personelin öğretmen adaylarına rol ve model olduğu unutulmamalıdır. Öğretmen adaylarının alanına ait sahip olduğu teorik bilgilerin gerek öğretmenlik uygulaması veya okul deneyimi gibi derslerde gerekse diğer derslerin bir parçası olarak uygulama yapmalarına fırsatlar verilmelidir. Bu uygulamalar sonucunda yetersiz görülen hususlar açığa çıkarılmalı ve bunlar düzeltilmeye çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akdağ, M. (2018). SPSS’de İstatistiksel Analizler. (05 Eylül 2018 tarihinde saat 15:52’de <http://inonu.edu.tr/tr/mustafa.akdag/1237/menu> adresinden indirilmiştir).
- Akyıldız, S. (2017). Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecinin Düzenlenmesine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 566-598.

- Arslan, S. & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 38-63.
- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 113-126.
- Başaran, A. R. & Baysal, S. (2016). Öğretmen Adaylarının İdeal Bir Öğretmen Hakkındaki Görüşleri. *Eğitim Bilimlerinde Yenilik ve Nitelik Arayışı*, 29-44, DOI: 10.14527/9786053183563.003 (05 Haziran 2018 tarihinde saat 23:50'de <https://www.researchgate.net/publication/309613898> adresinden indirilmiştir).
- Baştepe, İ. (2009). Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 076-083.
- Bozkurt, S. & Arslanargun, E. (2015). Öğretim Sürecinin Yönetimi ve Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6 (11), 151-174.
- Bulut, İ. (2014). Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlik Algıları. *İlköğretim Online*, 13(2), 577-593.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 103-119.
- Can, Ş. (2005). Öğretme-Öğrenmede İpuçları ve Pekiştireçlerin Rolü. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 97-109.
- Clemson, D. & Craft, A. (1981) The 'Good' or the 'Effective' Teacher? *Journal of In-Service Education*, 7(2), 135-136, DOI: 10.1080/0305763810070210
- Çalışkan, M., Işık, A. N. & Saygın, Y. (2013). Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmen Algıları. *İlköğretim Online*, 12(2), 575-584,
- Çelik, H. E. & Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 İle Yapısal Eşitlik Modellenmesi*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çermik, H. & Turan Güllaç, E. (2013). Öğretmen Nitelikleri ve Yeterlikleri. Tan, Ş.(Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 481-517), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çubukçu, Z., Eker Özenbaş, D., Çetintaş, N., Satı, D. & Yazlık Şeker, Ü. (2012). Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Gözünde Öğretmenin Sahip Olması Gereken Değerler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (1), 25-37.
- Dağdelen, S. & Ünal, M. (2017). Matematik Öğrenim ve Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV (I), 483-510.

- Demir, S. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 33, 1-20.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili Eğitim İçin Etkili Öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Duman, B. (2010). Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Hata, Yanılsama ve Yanıltmacalara İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 15-40.
- Erden, M. (2015). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erginer, E. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Uygulamalı Bir Çalışma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S.Y. (2013). Doğrulamalı Faktör Analizi ve Uyum İndeksleri. Doi: 10.5336/medsci.2011-26747. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Goe, L. & Stickler L.M. (2008). Teacher Quality and Student Achivement: Making The Most of Recent Research. Washington, D.C. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Gordon, T. (2010). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Karakale, S. Çev.) İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Güven, B. (2013). Öğretim İlke ve Yöntemleriyle İlgili Temel Kavramlar. Tan, Ş.(Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss.1-34), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güven, S. (2004). Program Geliştirme. Gürol, M. (Ed.), *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme* (ss. 1-16). Elazığ: Üniversite Kitapevi.
- Hamarta, E., Arslan, C. & Yılmaz, H. (2014). *Eğitim Psikolojisi*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Harris, D. N. & Sass, T. R. (2011). Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798-812.
- Işıktaş, S. (2015). Öğretmen Adaylarının İyi Öğretmen Olma İle İlgili Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 119-131.
- Kalaycı, Ş. (2014). Faktör Analizi. Kalaycı, Ş. (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (ss. 321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V (I), 70-97.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayış, A. (2014). Güvenilirlik Analizi. Kalaycı, Ş. (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (ss. 404-409). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kuru, O. (2017). Öğretmen Yetiştiren Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Yeterlilikleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 403-416.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program Geliştirme ve Öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Mert Uyangör, S. & Kobak, M. (2012). Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları ve Sahip Oldukları Öğretmen Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (27-30 Haziran)*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Özdemir, S.M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz- Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özer, B. & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Özgüngör, S. (2010). Öğrenci Özelliklerine Göre En İyi ve En Kötü Olarak Tanımlanan Öğretim Elemanlarını Yordayan Eğitim Öğretim Süreci Boyutları. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 45-72.
- Özkan, M. & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili Öğretmen Özellikleri Üzerine Sıralama Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Kullanma Kılavuzu SPSS İle Adım Adım Veri Analizi* (Balcı, S. ve Ahi, B. Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A, M. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi
- Şahin, A. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şen, H. Ş. & Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2013). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Turgut, Ü., Salar, R., Aksakalli, A. & Gürbüz, F. (2016). Bireysel Farklılıkların Öğretim Sürecine Yansımalarına Dair Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 431-444.
- Yavuz, G. & Yanpar Yelken, T. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Alanındaki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri. *I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (5-8 Ekim)*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=128641
- Yetim, A. A. & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yurdugül, H., Erdem, M. & Seferoğlu, S. S. (2010). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Yetiştiren Kurumlardaki Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II. Bildiriler Kitabı*, 333-342. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Olumlu Öğrenme Ortamı Düzenlemeye Yönelik Tutum Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğretmen olduğumda....					
1. öğrencilerin derse katılmak için bile olsa konuşmalarından rahatsız olurum.	①	②	③	④	⑤
2. öğrencilere isimleri ile hitap etmeye özen gösteririm.	①	②	③	④	⑤
3. öğrencilere sorular sorarım ancak onların vermiş oldukları cevaplara dikkat etmem.	①	②	③	④	⑤
4. öğrencilere uygun dönüt-düzeltilmeler vermeye özen gösteririm.	①	②	③	④	⑤
5. sunacağım konuya hazırlanırken farklı kaynaklardan faydalanırım.	①	②	③	④	⑤
6. öğrencilerin ders ile alakalı bireysel çalışmalarını desteklerim.	①	②	③	④	⑤
7. içerik ile ilgili yeni gelişmelerden öğrencileri haberdar etmeye önem vermem.	①	②	③	④	⑤
8. dersin hedeflerinden öğrencileri haberdar etmeye özen gösteririm.	①	②	③	④	⑤
9. derste konu ile ilgili günlük hayattan örnekler vermeye gayret ederim.	①	②	③	④	⑤
10. öğrencilerin düşünmesini sağlayacak sorular sormaya özen gösteririm.	①	②	③	④	⑤
11. sınıfta demokratik bir ortam sağlamaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
12. derste sadece bir öğretim yöntemi kullanmayı tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
13. her öğrenciye aynı pekiştireci kullanırım.	①	②	③	④	⑤
14. öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre dersin strateji/yöntem/tekniklerinde çeşitliliğe giderim.	①	②	③	④	⑤
15. derste geçmiş konuları tekrar etmem.	①	②	③	④	⑤
16. derste seçilen materyalin öğrencinin özelliklerine uygun olup olmadığına dikkat etmem.	①	②	③	④	⑤
17. derste öğrencilerin soru sormalarına izin vermem.	①	②	③	④	⑤
18. bütün sınıfın derse aktif katılımı için ısrarcı olmam.	①	②	③	④	⑤
19. öğrenciler ile etkileşimimde empatiye önem vermem.	①	②	③	④	⑤
20. derste benim söylediklerimin doğru olduğunu öğrencilere kabul ettirmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤
21. öğrencilerin dersi anlayıp anlamadıklarını önemsemem.	①	②	③	④	⑤
22. dersi tekrar anlatmak beni yorar.	①	②	③	④	⑤
23. derste öğrencilerin sorduğum sorulara kendi cümleleri ile cevap vermelerini desteklerim.	①	②	③	④	⑤
24. derste öğrencilerin konu ile alakalı örnekler üretmelerini desteklerim.	①	②	③	④	⑤
25. derslerde anlamlı öğrenmeyi sağlamak için zaman zaman kavram haritalarından faydalanırım.	①	②	③	④	⑤
26. öğrenciler sorduğum soruların cevabını bulmakta zorlanırsa onlara uygun ipuçları veririm.	①	②	③	④	⑤
İhtimam Alt Boyutu: 2-4-5-6-8-9-10-11-14; Güçleştirme Alt Boyutu: 12-13-15-16-17-18-19-20-21-22; Destekleme Alt Boyutu: 23-24-25-26; Olumsuz Tutum Alt Boyutu: 1-3-7					