

## **Öğrencilerin Sınıf Değerlendirme Atmosferine İlişkin Algılarının Okula Yönelik Tutumları Üzerindeki Yordayıcı Rolü**

### **The Predictive Role of Students' Perceptions of Classroom Assessment Environment on Their Attitudes Towards School**

*Mustafa İlhan*

*Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Diyarbakır/TÜRKİYE*

**Makale Geliş Tarihi:**14.05.2015

**Makale Kabul Tarihi:** 15.12.2015

#### **Özet**

*Bu araştırmada, öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Diyarbakır il merkezindeki üç farklı liseden toplam 398 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Okula Yönelik Tutum Ölçeği ile Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde korelasyon ve regresyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre, okula yönelik tutumun öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ile pozitif; performans odaklı değerlendirme atmosferi ile negatif anlamlı ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizi sonucunda, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının % 33'ünün sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları ile açıklanabildiği tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** okula yönelik tutum, sınıf değerlendirme atmosferi, regresyon analizi.

#### **Abstract**

*The present research aims, to determine the predictive role of students' perceptions of classroom assessment environment on their attitudes towards school. The sample of the study was consisted of 398 students who studied at three high schools located in the center of Diyarbakır. In the research, Attitudes towards School Scale and Classroom Assessment Environment Scale were used as the data collection tools. The analysis of the obtained data was conducted by using correlation and multiple regressions. Correlation analysis results revealed that learning oriented assessment environment was positively related to attitudes towards school. On the other hand, performance oriented assessment environment was negatively related to attitudes towards school. According to regression analysis results, students' perceptions of classroom assessment environment explain 33 % of total variance on their attitudes towards school.*

**Keywords:** attitudes towards school, classroom assessment environment, regression analysis.

## 1. Giriş

Okula yönelik tutum, öğrencilerin okulda kendilerini ne kadar iyi hissettiklerini ve okul hakkındaki olumlu ya da olumsuz düşüncelerini yansıtmaktadır (Stern, 2012). Tutumlar genel olarak; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahip olduğundan (Taylor, Peplau ve Sears, 2006), okula yönelik tutum kavramı da çoğu zaman bu üç boyutlu yapı dikkate alınarak açıklanmaktadır. Okula yönelik tutumun bilişsel yönü, öğrencilerin kişisel gelişim ve kariyer planlama açısından okulun önemine ilişkin düşüncelerini içermektedir. Öğrencilerin okulu keyifli ya da sıkıcı bir yer olarak görmesi, okulda kendisini mutlu ya da gergin hissetmesi ve okula bağlılıklarının ne düzeyde olduğu okula yönelik tutumun duyuşsal boyutunu temsil etmektedir. Okula yönelik tutumun davranışsal boyutu ise öğrencilerin okul ile ilgili çalışmalarda, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde ortaya koyduğu çaba ile ilgilidir (Cheng ve Chan, 2003).

Öğrencinin okula yönelik tutumunun olumlu ya da olumsuz olması eğitim çıktı- larının yordanmasına katkıda bulunan önemli bir değişkendir (Marks, 1998). Alanya- zındaki araştırmalar, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının hem akademik başarıları hem de psikolojik ve sosyal gelişimleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Majoribanks (1992), Maher (2000), Price (2000) ile Ak ve Sayıl (2006) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin okula yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Adıgüzel ve Karadaş (2013) tarafından yapılan çalışmada, okula yönelik olumsuz tutumun devamsızlık davranışın- da artışa yol açtığı belirlenmiştir. Ainley ve Sheret (1992) ile Rumberger ve Lim'in (2008) yaptığı araştırmalarda, okula yönelik tutumu olumsuz olan öğrencilerin okulu terk oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cheng ve Chan (2003) tara- findan yapılan çalışmada ise okula yönelik olumlu tutumun; suça bulaşma, madde kullanımı ve okulu bırakma gibi istenmeyen birçok öğrenci davranışını önleyici bir faktör olduğu ifade edilmiştir. Sıralanan bu araştırmaların ortak özelliği, okula yöne- lik tutumun bağımsız değişken olarak ele alınmış olmasıdır.

Okula yönelik tutum ile ilgili araştırmaların diğer bir kısmında ise öğrencilerin okula yönelik tutumları bağımlı değişken olarak alınmış ve bu bağımlı değişkende farklılaşmaya neden olabilen özelliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Cinsiyet ve sı- nıf düzeyi, öğrencilerin okula yönelik tutumlarına etkisi incelenen değişkenler ara- sında ilk sıralarda yer almaktadır. Yapılan araştırmalar (Adıgüzel ve Karadaş, 2013; EARGED, 2005), genel olarak kız öğrencilerin okula yönelik tutumlarının erkek ög- rencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin okula yönelik tu- tumlarının devam ettikleri sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yürütülen araştırmalar (Alıcı, 2013; Sözbilir, Akıllı ve Ceyhun, 2010), sınıf düzeyinin okula yönelik tutum üzerinde etkili bir değişken olduğunu ortaya koymuş- tur. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının ebeveynlerin eğitim düzeyine ve sosyo- ekonomik durumuna farklılaştığı, okula yönelik tutum ile ilgili araştırmaların (Cand- eas, Rebelo ve Oliveira, 2011) ortaya koyduğu bir diğer sonuçtur.

Okula yönelik tutumu etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar öğrencilerin kişisel özellikleri ile sınırlı kalmamıştır. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının bağımlı değişken olarak alındığı ve bu bağımlı değişken ile ilişkili olan bağımsız değişkenlerin belirlenmeye çalışıldığı araştırmaların bir kısmında okul çevresi ve sınıf ortamı gibi bağlamsal özelliklere odaklanılmıştır. Söz gelimi, Hallam, Ireson ve Davies (2004) tarafından yapılan araştırmada sınıftaki grup aktiviteleri öğrencilerin okula yönelik tutumlarını etkileyen önemli bir değişken olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okulda keyifli grup deneyimleri yaşaması okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Flouri, Buchanan ve Bream (2002) ile Kaplan, Turner ve Badger (2007) tarafından yapılan çalışmalarda, ebeveynlerin okul ile ilgili etkinliklere aktif bir şekilde katılması öğrencilerin okula yönelik tutumunu olumlu yönde etkileyen bir değişken olarak belirlenmiştir. Şahan'ın (2008) yaptığı araştırmada, öğretmen kabul/red algısı ile okula yönelik tutum arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Şeker (2011, 2013) tarafından yapılan araştırmalarda ise sınıf ortamına ilişkin özelliklerin öğrencilerin okula yönelik tutumlarını etkileyen önemli bir değişken olduğu ifade edilmiştir.

### **Sınıf Ortamı**

Öğrenme etkinliklerinin içerisinde gerçekleştiği dersliklerin psikolojik açıdan nasıl algılandığı sınıf ortamı şeklinde ifade edilmektedir (Diekhoff ve Wigginton, 1988). Alanyazında sınıf ortamı kavramı için; öğrenme ortamı, sınıf çevresi ve sınıf iklimi gibi değişik adlandırmalar kullanılmaktadır (Boysen, 2007). Dolayısıyla, öğrenme etkinliklerine ev sahipliği yapan bu sosyal, psikolojik ve pedagojik bağlamın (Fraser, 1998) nasıl isimlendirilmesi gerektiğine dair araştırmacılar arasında bir uzlaşma bulunmadığı söylenebilir. Araştırmacılar, nasıl adlandırılması gerektiği konusuna fikir birliğine varamadıkları bu kavramın çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu konusunda ise hem fikirlidir. Diğer bir deyişle konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacıların ortak düşüncesi; hangi şekilde isimlendirilmiş olursa olsun sınıf ortamının çok boyutlu bir yapı gösterdiğidir. Sınıfın fiziki yapısı (Wannarka ve Ruhl, 2008), sınıfta uygulanan kurallar, bu kuralların açıklığı ve nasıl belirlendiği (Fisher ve Fraser, 1983), sınıfta uygulanacak etkinlikler planlanırken öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların ne ölçüde dikkate alındığı, sınıftaki karar alma süreçlerinde öğrencilerin katılımcı mı yoksa dinleyici mi olduğu (Fraser, 1980), sınıfta işbirlikli çalışmaların mı yoksa rekabetçi anlayışın mı teşvik edildiği, sınıftaki iletişim ortamı, öğretmen desteği ve öğretmenin sınıftaki öğrencilere ne derece adil davrandığı sınıf ortamının bileşenleri arasında yer almaktadır (Fraser, Fisher, ve McRobbie, 1996). Sınıf ortamını oluşturan en önemli bileşenlerden biri de sınıf değerlendirme atmosferidir (Banks, 2012).

### **Sınıf Değerlendirme Atmosferi**

Sınıf değerlendirme atmosferi, öğrencilerin sınıftaki değerlendirme uygulamaları hakkında sahip oldukları algıları ifade etmektedir (Brookhart ve DeVoge, 1999). Bir başka deyişle; sınıfta uygulanan değerlendirme etkinliklerinin amaçları, öğrencilerden

gerçekleştirmesi beklenen performans görevleri, değerlendirmede kullanılan yöntemler ile ölçütler ve değerlendirme sonuçlarıyla ilgili öğrencilere verilen geri bildirimler öğrencilerde sınıf değerlendirme ortamına ilişkin bir algı oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıftaki değerlendirme uygulamaları hakkında geliştirdikleri bu algılar sınıf değerlendirme atmosferi olarak tanımlanmaktadır (Brookhart, 1997). Sınıf değerlendirme atmosferi; öğrenme odaklı ve performans odaklı değerlendirme atmosferi olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır (Alkharusi, 2011; İlhan ve Çetin, 2014a).

Öğrenme odaklı değerlendirme ortamında; öğrenme için değerlendirme anlayışı hâkimdir (Buldur ve Doğan, 2014). Böyle bir değerlendirme ortamında, öğrencilerin öğrenmelerine odaklanılmakta ve değerlendirme uygulamaları öğrenmeye katkı sağlayacak bir araç olarak kullanılmaktadır (Wang, 2004). Performans odaklı değerlendirme ortamında ise öğrenmenin değerlendirilmesi anlayışı esastır (Buldur ve Doğan, 2014). Bu tür bir değerlendirme ortamında, sınavlar önemli görülmekte ve öğrencilerin sınavlardan aldıkları notlara odaklanılmaktadır (Wang, 2004). Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin, öğrenme odaklı algı geliştirmelerine yardımcı olan ya da performans odaklı algı geliştirmelerine sebebiyet veren değerlendirme uygulamaları Tablo 1’de sunulan özellikler ile karakterize edilmektedir.

**Tablo 1. Öğrenme ve Performans Odaklı Değerlendirme Ortamının Özellikleri\***

Öğrenme Odaklı Değerlendirme Ortamı	Performans Odaklı Değerlendirme Ortamı
Değerlendirme sürecinde öğrencilere de sorumluluk verilir.	Öğrencilere değerlendirme süreciyle ilgili tercih yapma ve karar alma fırsatı verilmemektedir.
Değerlendirme uygulamalarından önce, öğrenciler değerlendirmede kullanılacak ölçütlerden haberdar edilir.	Değerlendirme sürecinde kullanılacak ölçütler açık bir biçimde tanımlanmamıştır ve öğrenciler değerlendirme ölçütlerinden haberdar değildir.
Değerlendirme sürecinde, mutlak standartlar esas alınır. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarına göre daha iyi bir performans gösterip göstermediğinden çok; bireysel ilerlemeleri ön plandadır.	Öğrencilerin notları devamlı olarak birbirleriyle karşılaştırılır. Başarı ölçütü; bağıl standartlar ve öğrenciler arasında yapılan sosyal karşılaştırmalardır.
Değerlendirme sonucunda öğrencilere yargılayıcı dönütler değil; eksiklerini gidermeye, hatalarını düzeltmeye ve performanslarını geliştirmeye yardımcı olarak geri bildirimler sunulur.	Öğrencilere performanslarını geliştirmeye yardımcı olacak geri bildirimler yerine; yargılayıcı dönütler verilmektedir.
Uygulanan sınavlar ile öğrencilerden gerçekleştirmesi beklenen performans görevleri orta güçlüktedir.	Değerlendirme sürecinde öğrencilerin gösterdikleri çaba yerine, ortaya koydukları ürüne odaklanılır. Öğrencilerin konuları anlayıp anlamadığından çok sınav notlarına önem verilir.
Değerlendirme sürecinde, öğrencilerin ortaya koydukları üründen çok; göstermiş oldukları çaba vurgulanır.	Değerlendirme ile ilgili görevler öğrenciler için zordur.
Değerlendirme sürecinde çeşitlilik, yenilik ile aktif katılım içeren ve günlük yaşamla ilişkili olan görevlere yer verilir.	Değerlendirme sürecinde uygulanan sınavlar ile sınıf içinde işlenen konular birbirinden kopuktur.

\*Ames (1992), McMillan ve Workman (1998) ile Stiggins ve Chappuis’ta (2005) yer alan özellikler birleştirilerek oluşturulmuştur.

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, sınıftaki değerlendirme uygulamaları öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının şekillenmesinde etkili olan başat faktördür. Bununla birlikte; öğrencilerin kişisel özellikleri, geçmiş deneyimleri ve sınıf dışındaki sosyal çevreleri de sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının şekillenmesinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla, öğrenciler aynı sınıfta öğrenim görseler, aynı sınavlara girseler ve aynı değerlendirme görevleri ile karşı karşıya kalsalar bile sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin farklı algılar geliştirebilmektedir (Ames, 1992; Brookhart ve Durkin, 2003).

### **Okula Yönelik Tutum ile Sınıf Değerlendirme Atmosferi Arasındaki İlişki**

Öğrencilerin okula yönelik tutumları eğitim çıktıları üzerinde etkili olan önemli bir faktördür. Bu anlamda; okulunu sevmeyen, okula gitmekten hoşlanmayan, okuldan kaçma davranışları sergileyen bir öğrenci ile okulunu seven, okula gitmekten zevk alan, okulun önemine inanan bir öğrencinin öğrenme çıktıları arasında farklılıklar bulunması kaçınılmaz olmaktadır (Alıcı, 2013). Okula yönelik olumlu tutum; yüksek sosyal-duygusal öğrenme becerisi (Kutluay Çelik, 2014), öz yeterlilik algısı (Pişkin, 2005), motivasyon, öz düzenleme becerisi (McCoach, 2000) ve akademik başarı (Ainley, 1994) gibi çok sayıda olumlu özelliği beraberinde getirmektedir. Öte yandan okula yönelik olumsuz tutuma; düşük akademik başarı (Bölükbaşı, 2005; McCoach ve Siegle, 2003), devamsızlık davranışında artış (Adıgüzel ve Karakaş, 2013), okul terki (Ainley ve Sheret, 1992; Rumberger ve Lim, 2008), suça bulaşma ve madde kullanımı gibi istenmeyen özellikler eşlik etmektedir (Cheng ve Chan, 2003). Dolayısıyla, öğrencilere bilişsel ve duyuşsal açıdan istedik davranışların kazandırılabilmesi için öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Kpolovie, Joe ve Okoto, 2014).

Öğrencilere okula yönelik olumlu tutum kazandırılabilmesi, okula yönelik tutumun şekillenmesinde etkili olan faktörlerin belirlenmesiyle mümkün olabilir (Slee, 1992). Tutumlar bireyin yaşantı ve deneyimleri sonucunda örgütlenen yapılar olduğundan (Tavşancıl, 2010); öğrencilerin okul ve sınıf ortamında geçirdikleri yaşantıların okula yönelik tutumlarının şekillenmesinde belirleyici bir rol oynadığı düşünülmektedir (Alıcı, 2013). Bu düşünce, öğrencilerin okul ve sınıf ortamına ilişkin algılarının okula yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemeye dönük çeşitli araştırmaların (Macmillan, Widaman, Balow, Hemsley ve Little, 1992; Şeker, 2011, 2013) yapılmasına kaynaklık etmiştir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin algılarının okula yönelik tutumlarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Marks, 1998). Bununla birlikte, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının sınıf ortamına ilişkin algılarından nasıl etkilendiği sorusu henüz tüm yönleriyle yanıtlanabilmiş değildir. Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumlarını nasıl etkilediği, konu ile ilgili alanyazında yanıtız kalan ve cevaplanmayı bekleyen sorulardan biridir. Bu kapsamda araştırmada öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algıları ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın alanyazına önemli katkılar sağlaması beklenmektedir. Öncelikle, araştırmada ulaşılabilecek bulgular, öğrencilere okula yönelik olumlu tutum kazandırabilmek için değerlendirme sürecinde nelere dikkat edilmesi ve nasıl bir değerlendirme atmosferinin oluşturulması gerektiği konusunda kılavuz niteliği taşıyacaktır. Değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlenmesi, okul tutumu ile ilişkili olan bilişsel ve duyuşsal öğrenci davranışlarında da istenilen değişikliklerin gerçekleşmesine aracılık edilecektir. Dolayısıyla, araştırmanın uygulamaya yönelik önemli doğurgularının olacağı öngörülmektedir. Araştırmanın uygulama yönelik işlevsel sonuçlarının olması beklenildiği gibi, alanyazına kuramsal katkılarının olacağı da tahmin edilmektedir. Bu katkılardan ilki, araştırmanın sınıf değerlendirme atmosferi ile ilgili Türkçe alanyazının olgunlaşmasına hizmet edecek olmasıdır. Sınıf değerlendirme atmosferi, uluslararası alanyazında 1990'lı yıllardan bu yana üzerinde çalışılan bir konu olsa da; ulusal alanyazın için yeni bir terimdir (Buldur ve Doğan, 2014). Bu nedenle, araştırmanın sınıf değerlendirme atmosferi ile ilgili Türkçe alanyazının gelişmesine hizmet edeceği söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin algılarının kültürel özelliklerden etkilenebildiği (Khine ve Fisher, 2001) göz önünde bulundurulduğunda, Türk kültüründe yapılacak böyle bir çalışmanın uluslararası alanyazın için de bir takım katkılarının olacağına inanılmaktadır. Son olarak, alanyazındaki çalışmalar öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının başarı yönelimlerini (Buldur, 2014), akademik tükenmişliklerini (İlhan ve Çetin, 2014b), öz yeterlilik algılarını (Alkharusi, 2008, 2009), motivasyonlarını, öğrenme sürecinde ortaya koydukları çabayı (Brookhart, Walsh ve Zientarski, 2006) ve akademik başarılarını etkilediğini göstermiştir (Brookhart, 1995). Ancak alanyazında sınıf değerlendirme atmosferi ile tutum arasındaki ilişkilerin ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sınıf değerlendirme atmosferi ve tutum arasındaki ilişkiye dair ampirik kanıtlar sunacak olması açısından da çalışmanın alanyazında önemli bir yer edineceği ifade edilebilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki hipotezler test edilecektir.

1. Okula yönelik tutum ile öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmaktadır.
2. Okula yönelik tutum ile performans odaklı değerlendirme atmosferi arasında negatif anlamlı ilişki bulunmaktadır.
3. Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algıları okula yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

## 2. Yöntem

### Araştırma Modeli

Çalışmada korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalarda iki ya da daha çok sayıda değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

### Çalışma Grubu

Araştırma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Diyarbakır il merkezindeki üç farklı liseden toplam 398 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğrencilerin 220'si (% 55.30) kadın ve 178'si (% 44.70) erkektir. Öğrencilerin 88'i (% 22.10) 9. sınıfa, 119'u (% 29.90) 10. sınıfa, 66'sı (% 16.60) 11. sınıfa ve 125'i (% 31.40) 12. sınıfa devam etmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Okula Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ) ile Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği (SDAÖ) kullanılmıştır.

**Okula Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ):** OYTÖ, Alıcı (2013) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan ölçekte 20 madde bulunmaktadır. OYTÖ'nün yapı geçerliği için ortaöğretim öğrencilerinden toplanan veriler üzerinden Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın % 54.14'ünü açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ortaya çıkan faktörler, Kişisel Gelişimin Engeli Olarak Okul (KGEO), Kişisel Gelişimin Destekleyicisi Olarak Okul (KGDO) ve Özlenen Bir Varlık Olarak Okul (ÖVO) şeklinde adlandırılmıştır. DFA sonuçları, OYTÖ'ye ilişkin üç faktörlü yapının yeterli uyum indekslerine sahip olduğunu ortaya koymuştur ( $\chi^2/sd=2.54$ , RMSEA=.056, CFI=.98, GFI=.92, AGFI=.90 ve RMR=.088). Araştırmada, ölçeğin geneli ve alt ölçekler için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .79 ile .91 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada, OYTÖ kullanılarak elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini belirlemek için bileşik güvenilirlik katsayısından yararlanılmıştır. Bileşik güvenilirlik katsayıları KGEO, KGDO ve ÖVO boyutları için sırasıyla; .91, .90 ve .72 şeklinde hesaplanmıştır. OYTÖ'nün boyutları, her bir boyuta ilişkin örnek maddeler ile bu boyutlardan elde edilen ölçümler için hesaplanan bileşik güvenilirlik katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. OYTÖ'nün Boyutlarındaki Madde Sayıları, Her Bir Boyuta İlişkin Örnek Maddeler ile Ölçümlere İlişkin Bileşik Güvenirlik Katsayıları**

Boyutlar	Madde Sayısı	Örnek Madde	Bileşik Güvenirlik
KGEO	8	Diplomaya ihtiyacım olmasa okula gitmek istemezdim.	.91
KGDO	8	Okul, zihinsel ve bedensel gelişimimi destekler.	.90
ÖVO	4	Tatilde okulun açılmasını dört gözle beklerim.	.72

Bu araştırmada OYTÖ'nün boyutlarından elde edilen puanlar yerine; ölçeğin genelinden alınan puanlar üzerinden işlem yapılmış ve ölçeğin geneline ilişkin bileşik güvenirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Bileşik güvenirlik katsayısı .60 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Bagozzi ve Yi, 1988). Buna göre, OYTÖ'den elde edilen ölçümler için hesaplanan güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

**Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği (SDAÖ):** SDAÖ, İlhan ve Çetin (2014a) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan ölçekte 18 madde bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları lise öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için AFA ve DFA uygulanmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın % 31.52'sini açıklayan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktör Öğrenme Odaklı Değerlendirme Atmosferi (ÖODA) ve ikinci faktör Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi (PODA) olarak isimlendirilmiştir. DFA sonuçları, SDAÖ'ye ilişkin iki faktörlü yapının yeterli uyum indekslerine sahip olduğunu göstermiştir ( $\chi^2/sd=1.84$ , RMSEA=.056, SRMR=.056, GFI=.91, AGFI=.88, CFI=.91, NFI=.91, NNFI=.95, IFI=.96, PNFI=.79 ve PGFI=.71). SDAÖ'nün güvenirligi; Cronbach Alpha, bileşik güvenirlik ve test tekrar test yöntemleriyle incelenmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hem ÖODA hem de PODA boyutu için .73 olarak bulunmuştur. Bileşik güvenirlik katsayıları ÖODA boyutu için .75 ve PODA boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirlik katsayıları ise her iki alt ölçek için de .93 olarak elde edilmiştir. Bu çalışmada, SDAÖ kullanılarak elde edilen ölçümlerin güvenirligi bileşik güvenirlik yöntemi ile incelenmiştir. Bileşik güvenirlik katsayıları; ÖODA boyutu için .81 ve PODA boyutu için .73 olarak hesaplanmıştır. Bileşik güvenirlik katsayısı için .60 ve üzerindeki değerler ölçümlerin güvenirligi için yeterli görüldüğünden (Bagozzi ve Yi, 1988), hesaplanan güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı söylenebilir. SDAÖ'nün boyutları, her bir boyuta ilişkin örnek maddeler ve bu boyutlardan elde edilen ölçümler için hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.



**Tablo 3. SDAÖ'nün Boyutlarındaki Madde Sayıları, Her Bir Boyuta İlişkin Örnek Maddeler ile Ölçümlere İlişkin Bileşik Güvenirlik Katsayıları**

Boyutlar	Madde Sayısı	Örnek Madde	Bileşik Güvenirlik
ÖODA	9	Bu sınıfta uygulanan değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görebilmelerini sağlar.	.81
PODA	9	Bu sınıfta, öğretmenler öğrencilerin konuları anlayıp anlamadığından çok notlarına önem verirler.	.73

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri ilgili kurumlardan gerekli izinler alınarak, 2014-2015 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde toplanmıştır. Ölçek, sınıf ortamında öğrencilere uygulanmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan önce öğrenciler araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Ölçeği içtenlikle yanıtlamalarının geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için son derece önemli olduğu araştırmacı tarafından öğrencilere ifade edilmiştir. Öğrencilere sunulan açıklamalar sayesinde araştırmacı ile katılımcılar arasında güvene dayalı bir iletişim sürecinin oluşması sağlanmıştır. Öğrenciler, 10 ile 15 dakika arasında değişen sürelerde veri toplama araçlarını yanıtlamışlardır. Verilerin analizinde korelasyon ve standart çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada, okula yönelik tutum yordanan değişken olarak işlem görürken; ÖODA ve PODA yordayıcı değişken olarak regresyon analizine dâhil olmuştur.

### 3. Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak, değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda ulaşılan bulgular, değişkenlere ait betimleyici istatistikler ile birlikte Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Okula Yönelik Tutum ile Sınıf Değerlendirme Atmosferi Arasındaki Korelasyon Katsayıları ve Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler**

Değişkenler	Okula Yönelik Tutum	ÖODA	PODA
Okula Yönelik Tutum	1		
ÖODA	.53*	1	
PODA	-.47*	-.50*	1
Ortalama	2.57	2.81	3.45
Standart Sapma	.96	.80	.74
Çarpıklık	.30	.04	-.26
Basıklık	-.39	-.45	-.28

\* $p < .01$

Tablo 4'teki bulgulara göre, okula yönelik tutum ÖODA ile pozitif yönde [ $r=.53$ ,  $p<.01$ ]; PODA ile negatif yönde [ $r=-.47$ ,  $p<.01$ ] ilişkili bulunmuştur. Her iki ilişkinin de orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Tablo 4'e göre ayrıca, ÖODA ve PODA arasında negatif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir [ $r=-.50$ ,  $p<.01$ ]. Çoklu regresyon analizinin uygulanabilmesi için karşılanması gerekli olan varsayımlardan biri, yordanan değişken ile yordayıcı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin bulunmasıdır. ÖODA ve PODA ile okula yönelik tutum arasında saptanan anlamlı ilişkiler regresyon analizine ilişkin bu varsayımın karşılandığını göstermektedir. Yordayıcı değişkenler arasında çoklu doğrusal bağıntının bulunmaması, çoklu regresyon analizi için karşılanması gereken bir diğer varsayımdır. Yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .80 ve üzerinde olması bu değişkenler arasında çoklu doğrusal bağıntı olabileceğine işaret ederken; .90'ı aşması ciddi bir çoklu doğrusal bağıntı sorunu olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Dolayısıyla, ÖODA ile PODA saptanan ilişkinin çoklu regresyon analizine ilişkin yordayıcı değişkenler arasında yüksek bağıntı katsayılarının bulunmaması şartını sağladığı söylenebilir. Bu tespitten ardından, öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Okula Yönelik Tutum ile Sınıf Değerlendirme Atmosferi Arasındaki İlişkiye Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t	R	R <sup>2</sup>	F
	B	SH <sub>B</sub>	β				
Sabit	2.42	.33					
ÖODA	.47	.06	.40	8.34*	.58	.33	98.89*
PODA	-.34	.06	-.27	-5.59*			

\* $p<.01$

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algıları ile yordanması amacıyla oluşturulan regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir [ $F_{(2, 395)}=98.99$ ,  $p<.01$ ]. Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin okula yönelik tutumlarına ait toplam varyansın % 33'ü sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algıları ile açıklanabilmektedir [ $R^2=.33$ ]. Sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin öğrenme odaklı algı okula yönelik tutumu pozitif yönde yordarken [ $t=8.34$ ,  $p<.01$ ]; performans odaklı algı okula yönelik tutumu negatif yönde yordamaktadır [ $t=-5.59$ ,  $p<.01$ ]. Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algıları ile yordanmasına ait regresyon denklemi aşağıdaki gibidir.

$$\text{Okula Yönelik Tutum} = 2.42 + .47*(\text{ÖODA}) - .34*(\text{PODA})$$

#### **4. Tartışma**

Bu araştırmada, öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, okula yönelik tutumun öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ile pozitif; performans odaklı değerlendirme atmosferi ile negatif anlamlı ilişki içerisinde olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi sonucunda, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının % 33'ünün sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algıları ile açıklanabildiği tespit edilmiştir. Araştırma hipotezlerini doğrulayan bu sonuçlar, alanyazındaki kuramsal bilgiler ve ampirik araştırmalarla da örtüşmektedir. Ancak, bu örtüşme kısmi bir benzerlik olarak nitelendirilebilir. Çünkü alanyazında, doğrudan sınıf değerlendirme atmosferi ve okula yönelik tutum arasındaki ilişkiyi konu edinen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer bir deyişle; araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği ifade edilebilecek çalışmalar, ya sınıf ortamı ile okula yönelik tutum arasındaki ilişkinin ya da sınıf değerlendirme atmosferinin öz yeterlilik ve motivasyon gibi başka duyuşsal özellikler üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalardır. Örneğin, öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının öz yeterlilik inançlarını (Alkharusi, 2009), motivasyonlarını (Alkharusi, 2007; Brookhart, Walsh ve Zientarski, 2006), akademik tükenmişlik düzeylerini (İlhan ve Çetin, 2014b) ve başarı yönelimlerini (Buldur, 2014) etkilediği gösteren çalışmalar, sınıf değerlendirme atmosferi ve duyuşsal öğrenme çıktıları arasında anlamlı ilişki bulunduğuna işaret etmesi yönüyle araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Sınıftaki değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin duyuşsal özelliklerini etkilediğine ilişkin kuramsal bilgiler de araştırma sonuçlarıyla aynı doğrultudadır. Araştırma sonuçları ile uyumlu olan bu kuramsal bilgilere örnek olarak Rodriguez (2004) ve Buhagiar'ın (2007) çalışmaları gösterilebilir. Rodriguez (2004) tarafından yapılan çalışmada, sınıftaki değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin duyuşsal özelliklerini etkilediğine ve davranışlarının şekillenmesinde belirleyici rol oynadığına yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Benzer şekilde, Buhagiar (2007) tarafından yapılan çalışmada, değerlendirme sürecinde kullanılacak ölçütlerin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerinde etkili olacağı belirtilmiştir. Buhagiar (2007), değerlendirme sürecinde bağlı standartlar yerine; içsel ya da mutlak standartların kullanılmasını öğrencilerin duyuşsal özelliklerinde istedik yönde değişikliklerin oluşmasına hizmet edecek uygulamalar olarak nitelendirmiştir. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının sınıf ortamından bağımsız olarak ele alınmaması gerektiği yönündeki kuramsal bilgiler de araştırma sonuçlardan farklı değildir. Nitekim Şeker (2011) tarafından yapılan araştırmada; okula yönelik tutumların öğrenme ortamından, okul ikliminden ve sosyal çevreden ayrı olarak düşünülmemeyeceği ifade edilmiştir. Şeker'e (2011) göre, okula yönelik tutum kavramı açıklanırken, öğrencilerin sınıf ortamı ve okula çevresi ile ilgili algıları göz ardı edilmemelidir.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada; sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin öğrenme odaklı algının okula yönelik tutum ile pozitif anlamlı ilişki içerisinde olduğu, performans odaklı değerlendirme algısı ile okula yönelik tutum arasında negatif anlamlı ilişki bulunduğu ve öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme odaklı değerlendirme algısı geliştirmelerine yardımcı olacak değerlendirme uygulamalarının okula yönelik olumlu tutum kazanmalarını kolaylaştıracağı; performans odaklı değerlendirme algısı geliştirmelerine neden olacak değerlendirme uygulamalarının ise okula yönelik tutumlarını olumsuz şekilde etkileyeceği anlamına gelmektedir. Buna göre, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının olumlu yönde desteklenebilmesi için sınıfta öğrenme odaklı değerlendirme algısı oluşturacak değerlendirme uygulamalarına yer verilmesi, performans odaklı değerlendirme algısı oluşturacak uygulamalardan (bkz. Tablo 1) ise uzak durulması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar çalışmanın uygulama dönük önemli katkılarının olacağına işaret etmektedir. Bununla birlikte, araştırmanın bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma sonuçları yorumlanırken dikkate alınması gerekli olan bu sınırlılıklar, ileri araştırma önerilerini de beraberinde getirmektedir. İlk olarak; bu çalışmada korelasyonel araştırma modelinin kullanılmış olması, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi bulunduğu dair yapılabilecek yorumları kısıtlamaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve olası sonuçlar hakkında kestirimde bulunmak için korelasyonel araştırmalardan yararlanılabilmektedir. Ancak, korelasyonel araştırmalardan elde edilen bulgular değişkenler arasındaki ilişkinin nedenselliğine yönelik bir kanıt olamamaktadır (Creswell, 2012). Araştırmaya ilişkin bu sınırlılığın üstesinden gelebilmek için, farklı değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okula yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemeye dönük deneysel çalışmaların yapılması önerilebilir. Araştırmanın ikinci sınırlılığı, verilerin yalnızca öz bildirim dayalı (self report) ölçme araçlarıyla elde edilmiş olmasıdır. Bu sınırlılığın aşılabilmesi için daha sonraki çalışmalarda sınıf içi gözlemlerin yapılması ve öğretmenlerin ders planlarının incelenmesi gibi farklı veri kaynaklarına başvurulması yerinde bir uygulama olacaktır. Son olarak, bu araştırmanın katılımcıları sadece ortaöğretim öğrencilerinden oluştuğundan, elde edilen bulguların farklı eğitim kademelerine ve değişik yaş gruplarına genellenebilirliği düşüktür. Bu bağlamda, değişkenler arasındaki ilişkinin farklı eğitim kademelerinden çalışma grupları üzerinde de sınanması, araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğine katkı sunacaktır.

## 6. Kaynaklar

- Adıgüzel, A., & Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, X(1), 49-66.
- Ainley, J. (1994, April). *Multiple indicators of high school effectiveness*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

- Ainley, J.G., & Sheret, M. (1992). *Progress through high school: A study of senior secondary schooling in New South Wales*. Hawthorn, Vic., Australia: Australian Council for Educational Research (ACER).
- Ak, L., & Sayıl, M. (2006). Yatılı, taşınmalı ve normal eğitim yapılan ilköğretim okulu öğrencilerinin davranış-uyum sorunları, okullarına ilişkin tutum, algıladıkları sosyal destek ve okul başarıları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 271-300.
- Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 318-331.
- Alkharusi, H. (2007). *Effects of teachers' assessment practices on ninth grade students' perceptions of classroom assessment environment and achievement goal orientations in muscat science classrooms in the Sultanate of Oman*. Unpublished Doctoral Dissertation, Kent State University, Oman.
- Alkharusi, H. (2009). *Classroom assessment environment, selfefficacy, and mastery goal orientation: A causal model*. Paper Presented at the 2<sup>nd</sup> International Conference of Teaching and Learning (ICTL 2009), INTI University College, Malaysia.
- Alkharusi, H. (2011). Development and datametric properties of a scale measuring students' perceptions of the classroom assessment environment. *International Journal of Instruction*, 4(1), 105-120.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Bagozzi, R.P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94. <http://dx.doi.org/10.1177/009207038801600107>
- Banks, S.R. (2012). *Classroom assessment: Issues and practices* (2nd ed.). Long Grove, IL: Waveland Press Inc.
- Boysen, C.J. (2007). *Teachers and cheating: The relationship between the classroom environment and high school student cheating*. Unpublished Doctoral Dissertation. Loyola Marymount University, Los Angeles, California, USA.
- Bölükbaşı, B. (2005). *Aile ortamı, benlik algısı ve okul tutumunun 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Brookhart, S.M. (1995, April). *Effects of the classroom assessment environment on achievement in mathematics and science*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Brookhart, S.M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10(2), 161-180. [http://dx.doi.org/10.1207/s15324818ame1002\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15324818ame1002_4)
- Brookhart, S.M., & DeVoge, J.G. (1999) Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. *Applied Measurement in Education*, 12(4), 409-425. [http://dx.doi.org/10.1207/S15324818AME1204\\_5](http://dx.doi.org/10.1207/S15324818AME1204_5)
- Brookhart, S.M., & Durkin, D.T. (2003). Classroom assessment, student motivation, and achievement in high school social studies classes. *Applied Measurement in Education*, 16(1), 27-54. [http://dx.doi.org/10.1207/S15324818AME1601\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/S15324818AME1601_2)
- Brookhart, S.M., Walsh, J.M., & Zientarski, W.A. (2006). The dynamics of motivation and effort for classroom assessment in middle school science and social studies. *Applied Measurement in Education*, 19(2), 151-184. [http://dx.doi.org/10.1207/s15324818ame1902\\_5](http://dx.doi.org/10.1207/s15324818ame1902_5)

- Buhagiar, M.A. (2007) Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: Revisiting the territory. *The Curriculum Journal*, 18(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.1080/09585170701292174>
- Buldur, S. (2014). Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Cinsiyet perspektifi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 213-225. <http://dx.doi.org/10.15290/EB.2014.3730>
- Buldur, S., & Doğan, A. (2014). Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 199-211. <http://dx.doi.org/10.15290/EB.2014.3729>
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Candeias, A.A., Rebelo, N., & Oliveira, M. (2011). *Student's attitudes toward learning and school-Study of exploratory models about the effects of socio-demographics and personal attributes*. Proceedings of the London International Conference on Education [CD-ROM], Retrieved from on 6 April 2015 <http://www.projectored.uevora.pt/documentos/LICE.pdf>
- Cheng, S.T., & Chan, A.C.M. (2003). The development of a brief measure of school attitude. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 1060-1070. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164403251334>
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.) Boston: Pearson.
- Diekhoff, G.M., & Wigginton, P.K. (1988). *Assessing college classroom environment using free description: A methodological demonstration*. ERIC Document ED 337071.
- EARGED. (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Milli Eğitim Bakanlığı. 16 Nisan 2015 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> adresinden alınmıştır.
- Fisher, D.L., & Fraser, B.J. (1983). Validity and use of the classroom environment scale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5(3), 261-271. <http://dx.doi.org/10.3102/01623737005003261>
- Flouri, E., Buchanan, A., & Bream, V. (2002). Adolescents' perceptions of their fathers' involvement: Significance to school attitudes. *Psychology in the Schools*, 39(5), 575-582. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.10055>
- Fraenkel, J.R., Wallend, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed). New York: McGraw Hill.
- Fraser, B.J. (1980). *Criterion validity of an individualised classroom environment questionnaire*. ERIC Document Reproduction Service, No: ED 453263
- Fraser, B.J. (1998). The birth of a new journal: Editor's introduction. *Learning Environments Research*, 1(1), 1-5. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009994030661>
- Fraser, B. J., Fisher, D. L., & McRobbie, C. J. (1996, April). *Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, USA.
- Hallam, S., Ireson, J., & Davies, J. (2004). Primary pupils' experiences of different types of grouping in school. *British Educational Research Journal*, 30(4), 515-533. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192042000237211>
- Kaplan, C.P., Turner, S.G., & Badger, L.W. (2007). Hispanic adolescents girls' attitudes towards school. *Child and Adolescents Social Work Journal*, 24, 173-193. <http://dx.doi.org/10.1007/s10560-007-0080-2>

- Khine, M.S., & Fisher, D.L. (2001, December). *Classroom environment and teachers' cultural background in secondary science classes in an Asian context*. Paper presented at the annual meeting of the Australian Association for Research in Education, Perth, Australia.
- Kpolovie, P.J., Joe, A.I., & Okoto, T. (2014). Academic achievement prediction: Role of interest in learning and attitude towards school. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(11), 73-100.
- Kutluay Çelik, B. (2014). *Ortaokul öğrencileri üzerinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okula karşı tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Macmillan, D., Widaman, K., Balow, I., Hemsley, R., & Little, T. (1992). Differences in adolescent school attitudes as a function of academic level, ethnicity and gender. *Learning Disability Quarterly*, 15(1), 39-50. <http://dx.doi.org/10.2307/1510564>
- Maher, M.A.H. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and academic achievement. *Educational Psychology*, 20(1), 75-84. <http://dx.doi.org/10.1080/014434100110399>
- Majoribanks, K. (1992). The predictive validity of an attitudes towards school scale in relation to children's academic achievement. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 945-949. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164492052004017>
- Marks, G. (1998). *Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school*. LSAY Research Reports. Longitudinal surveys of Australian youth research report, n.5. Retrieved from [http://research.acer.edu.au/lsay\\_research/62](http://research.acer.edu.au/lsay_research/62)
- McCoach, D.B. (2000, April). *A validation study of the attitude assessment survey*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- McCoach, D.B., & Siegle, D. (2003). The school attitude assessment survey—revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414-429. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164403063003005>
- McMillan, J.H., & Workman, D.J. (1998). *Classroom assessment and grading practices: A review of the literature*. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium. (ERIC Document Reproduction Service No., ED 453263).
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014a). Sınıf değerlendirme atmosferi ölçeği'nin (SDAÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 31-50. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3334>
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014b). Akademik tükenmişlik ile sınıf değerlendirme atmosferi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 51-68. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3335>
- Pişkin, B. (2005). Öğrencilerin okula yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Price, H. (2000). Being happy is what matters most: A look at two high-achieving girls' learning experiences in the classroom. *Psycho-analytic Studies*, 2(1), 51-64. <http://dx.doi.org/10.1080/146089500114083>
- Rumberger, R., & Lim, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project. Retrieved from <http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+-+Why+students+drop+out.pdf>
- Rodriguez, M.C. (2004). The role of classroom assessment in student performance on TIMSS. *Applied Measurement in Education*, 17(1), 1-24. [http://dx.doi.org/10.1207/s15324818ame1701\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15324818ame1701_1)

- Slee, R. (1992). Reforms and ravines: Diminishing risks in schools through systematic change. In Slee, R. (Eds.), *Discipline in Australian public education: Changing policy and practice*, (pp. 177-197). Melbourne: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Sözbilir, M., Akıllı, M., & Ozan, C. (2010, Haziran). *Yusufeli`de öğrencilerin okula karşı tutumları. Geçmişten Geleceğe Yusufeli Sempozyumu, Yusufeli Belediyesi, Yusufeli.*
- Stem, M. (2012). *Evaluating and promoting positive school attitude in adolescents*. New York: Springer.
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory Into Practice*, 44(1), 11-18.
- Şeker, H. (2011). Developing a questionnaire on attitude towards school. *Learning Environment Research*, 14, 241-261. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-011-9096-9>
- Şeker, H. (2013). In/out of the school learning environment and SEM analysis usage attitude towards school. In Khine, M.S. (Eds.) *Application of structural equation modeling in educational research and practice* (pp. 135-167), Rotterdam, The Netherland: Sense Publishers.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, S.E., Peplau, L.A., & Sears, D.O. (2005). *Social psychology* (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Wang, X. (2004). *Chinese EFL students' perceptions of classroom assessment environment and their goal orientations in the college English course*. Unpublished master's thesis, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Wannarka, R., & Ruhl, K. (2008). Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: A review of empirical research. *Support for Learning*, 23(2), 89-93. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00375.x>



## EXTENDED ABSTRACT

**Purpose:** *Students' attitudes towards school are an important factor that affects educational outcomes. Thus, it is inevitable that there are differences between the learning outcomes of a student who does not like school and exhibits truant behavior and those of a student who likes school and believes in its importance. A positive attitude towards school entails lots of positive characteristics such as better social and emotional learning skills, the perception of self-efficacy, motivation, self-organization skills and academic achievement. However, a negative attitude towards school is accompanied by undesirable characteristics such as lower academic achievement, truancy, dropping out of school, involvement in crime and using drugs. Hence, we are faced with the need to enable the development of positive attitudes towards school among students to help them develop desirable cognitive and affective behaviors.*

*To develop a positive attitude towards school among students, the factors that affect attitudes towards school need to be analyzed. Since attitudes refer to a configuration organized by individual life and experience, students' experiences in schools and the classroom environment are considered to have a determinant role in shaping their attitudes towards school. This view has led to studies which aim to determine how students' perceptions of schools and the classroom environment affect their attitudes towards school. Research has shown that students' perceptions of classroom environment are an important predictor of their attitudes towards school. However, all the aspects of the question of how students' attitudes towards school are affected by their perceptions of the classroom environment have not been studied. How students' perceptions of assessment in the classroom affect their attitudes towards school is one question that remains unanswered and awaits answers in the relevant literature. In this context, the purpose of the present study is to explore the predictive power of students' perceptions of classroom assessment environment on their attitudes towards school.*

**Method:** *The study was designed as a correlational model. The sample of the study was consisted of 398 students who studied at three high schools located in the center of Diyarbakir, Turkey. While 220 of them (55.30 %) were female, the remaining 178 (44.70 %) were male. The distribution of the students by grade was as follows: 88 ninth grade students (22.10 %), 119 tenth grade students (29.90 %), 66 eleventh grade students (16.60 %), and 125 twelfth grade students (31.40 %). In the research, The Attitudes towards School Scale, which was developed by Alici (2013), was employed in the study to measure the students' attitudes towards school. On the other hand, in order to determine the students' perceptions of classroom assessment environment, the Classroom Assessment Environment Scale (CAES) developed by Ilhan and Cetin (2014a) was used. The data were analyzed through correlation and multiple regression analysis. The data were collected during the first term of the 2014-2015 Academic Year after necessary consents were granted by concerned institutions.*

**Results and Suggestions:** *The results of the present study revealed that attitude towards school is positively correlated with a perceived learning-oriented assessment environment but negatively correlated with a perceived performance-oriented assessment environment. According to the results of the regression analysis, 33 % of the total variance on attitude toward school was accounted for by the students' perceptions of the classroom assessment environment. Therefore, the results support the hypothesis suggested for the relationship between attitude towards school and*

*the classroom assessment environment. The results of the research suggest that the classroom assessment environment should be considered as one of the primary variables in supporting positive attitudes towards school. Those classroom assessment practices that can contribute to the establishment of a learning-oriented assessment environment in the classroom are expected to reinforce positive attitudes towards school. The negative and significant correlation between attitudes towards school and the performance-oriented assessment environment indicates that negative attitude towards school is triggered by those assessment practices that could cause students to have a perceived performance-oriented assessment environment in the classroom. The results of the present study support the idea of Elton and Laurillard (1979) that “the easiest way to change student learning is to change the assessment system” and that current assessment approaches should be reviewed and revised so that students can develop positive attitude towards school.*