

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığının Farklı
Değişkenler Açısından Öznel İyi-Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik
Özyeterliğı Yordama Gücü

Doktora Tezi

Serdar SAFALI

Prof. Dr. Burhan AKPINAR

ELAZIĞ 2020

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

ONAY

Serdar SAFALI'nın Prof. Dr. Burhan AKPINAR danışmanlığında hazırlamış olduğu “Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığının Farklı Değişkenler Açısından Öznel İyi-Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Yeterliği Yordama Gücü” başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ../../2020 tarih ve 19/3 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 04/12/2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza

- 1: Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
- 2: Prof. Dr. Burhan AKPINAR (Danışman)
- 3: Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
- 4: Prof. Dr. Ahmet KARA
- 5: Doç. Dr. Eyup İZCİ

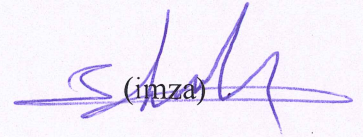
Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ../../2020 tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet TEKİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Burhan AKPINAR danışmanlığında hazırlamış olduğum “Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığının Farklı Değişkenler Açısından Öznel İyi-Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliği Yordama Gücü” adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.



Serdar SAFALI

08./12/2020

ÖN SÖZ

Doktoraya başladığım dönemden bu çalışmamın hazırlanma ve tamamlanma aşamasına gelinceye kadar desteklerini, hoşgörüsünü üzerimden eksiltmeyen, her fırsatta kapısını rahatlıkla çaldığım saygıdeğer Danışman Hocam Prof. Dr. Burhan AKPINAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ders döneminde aldığım derslerde çalışmamın hazırlanma sürecinde sürekli destek olan ve tez izleme komitemde yer alan Sayın Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Sayın Zülfü DEMİRTAŞ'a teşekkür ediyorum.

Araştırma sürecinde veri toplamamda ve yazımda yardımlarını esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Ahmet KARA, Sayın Doç. Dr. Ahmet EDİ'ye, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ERCENGİZ'e ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin TURAN'a; tezimin gramer hatalarının düzeltilmesi, gözden geçirilmesi ve yasal formda düzenlenmesinde yardımlarını esirgemeyen Sayın Arş. Gör. Bilal MACUN ve Sayın Arş. Gör. Büşra KOÇAK MACUN'a şükranlarımı sunuyorum.

Araştırmaya katılarak değerli görüşlerini bizimle paylaşan saygıdeğer öğretim elemanlarına teşekkür ederim.

Bu günlere gelmemde desteklerini esirgemeyen babama ve anneme, her zaman yanımda olan sevgili eşim Samiye SAFALI'ya ve canımdan çok sevdiğim çocuklarım Selim Kağan, Ayla, Semih Bartu ve Efla'ya sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

Serdar SAFALI

Elazığ 2020

ÖZET

Doktora Tezi

Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığının Farklı Değişkenler Açısından Öznel İyi-Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliği Yordama Gücü

Serdar SAFALI

Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Elazığ, 2020, Sayfa: XXII+212

Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının farklı değişkenler açısından öznel iyi oluşu, akademik ertelemeyi ve akademik yeterliği yordama gücünü analiz etmektir. Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının, öznel iyi oluşun, akademik ertelemenin ve akademik özyeterliğin demografik değişkenlere göre analizi de araştırmanın amaçları arasındadır. Nicel araştırma kapsamında yer alan çalışma, ilişkisel tarama modeli deseniyle yürütülmüştür. Araştırma evrenini, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz-Bahar Dönemlerinde Türkiye genelinde devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, ilgili evrenden oransız küme örnekleme ile belirlenmiş toplam 498 öğretim elemanından oluşturulmuştur. Araştırmada veriler bir bilgi formu ve dört ölçek ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen, katılımcıların demografik bilgilerini tespit etmeyi amaçlayan soruların yer aldığı “Bilgi Formu” 5 maddeden oluşmaktadır. Yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Elemanları İçin Akademik Özyeterlik Ölçeği”; 5 boyuttan ve 33 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin altboyutları; “Kenidini Diğerleriyle Karşılaştırma”, “Zorluklarla Mücadele Edebilme”, “Kendini Geliştirebilme”, “Etkin Ders İşleyebilme” ve “Ders Dışı Etkinlikler” altboyutlarıdır. Araştırmada ayrıca Mertler ve Campell (2005) tarafından geliştirilen ve Bütünler ve diğerleri (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ölçme-değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri” kullanılmıştır. Bu envanter “Öğretim kararına uygun olabilecek ölçme değerlendirme metotları seçebilme”, “Öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metotlarını geliştirebilme”, “Ölçme değerlendirme uygulayabilme, sonuçlarını puanlayabilme ve yorumlayabilme”, “Öğrenci, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi ile ilgili alanlarda karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanabilme”, “Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme” ve “Ölçme değerlendirme sonuçları ile öğrenciler, ebeveynler ve

diğer eğitimcilerle iletişim kurabilme” olmak üzere 6 alt boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Tuzgöl Dost (2005) tarafından geliştirilen 46 madde ve bir boyuttan oluşan “Öznel İyi Oluş Ölçeği” ve 14 madde ve bir boyuttan oluşan Tuckman (1991) tarafından geliştirilen ve Uzun-Özer, Saçkes ve Tuckman (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeği” isimli veri toplama araçları da uygulanan diğer araçlardır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 25 istatistik Programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizlerde öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile cinsiyetin, unvanın, görev süresinin ve bölümün öznel iyi oluşu, akademik ertelemeyi ve akademik özyeterliği ne derece yordadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Frekans, yüzde alma, ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem “t” Testi, tek yönlü varyans analizi gibi betimsel istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Bu analizlerde anlamlılık düzeyi için $p=0.05$ kabul edilmiştir.

Araştırmada yapılan analizlerden ulaşılan sonuçlar şöyledir: Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıkları ile öznel iyi oluş düzeyleri ve akademik özyeterlik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki, akademik erteleme düzeyi arasında ise zayıf düzeyde negatif ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile sırasıyla cinsiyet, unvan, görev süresi ve bölüm değişkenleri birlikte öznel iyi oluş düzeyi yordama oranı yüksek iken, akademik erteleme eğilimlerini ve akademik özyeterliklerini yordama oranı düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının unvanı yükseldikçe ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri yükselmektedir ve akademik erteleme eğilimleri azalmaktadır. Eğitim Bilimlerinde, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümündende görev alan öğretim elemanların ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde görev alan öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde ve Temel Eğitim Bölümünde görev alan öğretim elemanlarının öznel iyi oluş düzeylerinin ise Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde görev alan öğretim elemanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu fark edilmiştir. Öğretim elemanların öznel iyi oluş düzeyleri ve akademik özyeterlik düzeyleri, görev süreleri ile paralellik göstermektedir. Öğretim elemanlarının görev süresi arttıkça akademik erteleme eğilimleri azalmaktadır. Unvana göre özyeterlik düzeyleri incelendiğinde araştırma görevlilerin özyeterlik düzeylerinin öğretim görevlileri ve okutmanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiş ve anlamlı olmasa da unvan yükseldikçe öğretim elemanlarının özyeterlik düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak, öğretim elemanlarına ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarını geliştirebilmelerine olanak sağlamak için, alternatif ölçme tekniklerinin, süreç odaklı değerlendirme ve teknolojinin ölçme ve değerlendirme sürecine entegre edilebilmesi gibi kendini geliştirebilecek seminer eğitim vb. faaliyetlerin

uygulanması önerilmiştir. Aynı konuda, eğitim fakültelerinde lisans veya lisansüstü programlarında yer alan ölçme değerlendirme ders sayısı ve saatinin arttırılması ve bu derslerin mümkünse uygulamalı verilmesi önerilmiştir. Yine bu derslerin etkili ve verimli olabilmesi için alanında uzman öğretim elemanları tarafından yürütülmesi sağlanmalıdır. Araştırmada, öğretim elemanının özyeterliğinin, öznel iyi oluşun ve akademik erteleme durumunun işteki performanslarını etkilediği bulgusundan hareketle, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının özyeterliğini ve öznel iyi oluşunu arttıracak etkinlikler düzenlenmeli, akademik ertelemeye yönlendirecek olumsuzluklar ortadan kaldırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı, Öznel İyi Oluş, Akademik Erteleme, Akademik Özyeterlik, Öğretim Elemanları, Eğitim fakülteleri.



ABSTRACT

Ph. D. Thesis

The Predictive Power of Academicians' Assessment Literacy to Subjective Well-being, Academic Procrastination and Academic Self-Efficacy in Terms of Different Variables

Serdar SAFALI

**Fırat University
Institute of Educational Science
Department of Curriculum and Instruction
Elazığ, 2020; Page: : XXII+212**

The purpose of this study is to analyze the predictive power of academicians' assessment literacy to subjective well-being, academic procrastination and academic self-efficacy in terms of different variables. Analysis of academicians' assessment literacy, subjective well-being, academic procrastination and academic self-efficacy in terms of different variables is also among the aims of the research. The study which is a quantitative research was carried out in the relational screening model. The universe of the research consists of academicians from various departments working in faculties of education at public universities in Turkey in the Spring Term of 2018-2019 Academic Year. The sample of the research was composed of 498 academicians who were chosen from the universe by the "Universe Unspecified Cluster Sampling Method". Data in the study were collected by using an information form and four scales. The "Information Form", which includes questions aimed at determining demographic information from participants, developed by the researcher, consists of 5 items. The "Assessment Literacy Inventory" which was developed by Mertler and Campell (2005) and adapted to Turkish by Bütünler et al. (2010), was used by the researcher. This inventory consists of 30 items and 6 sub-dimensions named as follows respectively; "To be able to choose assessment and evaluation methods that can be suitable for teaching decisions", "To be able to develop measurement and evaluation methods suitable for teaching decisions", "To be able to apply measurement-evaluation, to score and interpret the results", "To be able to use measurement and evaluation results while making decisions about student, teaching planning, program development and school development", "Ability to develop valid grading procedures while making the assessment of students" and "Communication with students, parents and other educators with assessment and evaluation results". "Academic Self-Efficacy Scale for Instructors" (2020) developed by the researcher; It consists of 5 sub-dimensions and 33 items. The scale sub-dimensions are named as follows

respectively; "Comparing yourself with other faculty members", "Being able to combat the difficulties faced", "Self-development", "Effective teaching process of a course" and "Extracurricular activity". Data collection tools named the "Subjective Well-Being Scale" consisting of 46 items and one dimension developed by Tuzgöl Dost (2005) and "Tuckman Procrastination Behavior" developed by Tuckman (1991) and adapted to Turkish by Uzun-Özer, Saçkes and Tuckman (2009) are other tools applied.

The data obtained in the study were analyzed through SPSS 25.0 Package Program. Pearson correlation and hierarchical regression analysis were applied to determine to what extent academicians' assessment-evaluation literacy predicts to subjective well-being, academic procrastination and academic self-efficacy with gender, title, working time and department. Descriptive statistical techniques such as frequency, percentage, mean, standard deviation, independent samples "t" test and one-way analysis of variance were used in the analysis. In these analyzes, $p = 0.05$ was accepted for the level of significance.

The results obtained from the analyzes made in the research are as follows according to the order of sub-objectives: It has been determined that there is a moderately positive correlation between the measurement and evaluation literacy of academicians and their subjective well-being levels and academic self-efficacy levels, and measurement and evaluation literacy has a weakly negative relationship between academic procrastination. It was determined that while the prediction rate of academicians' measurement-evaluation literacy levels with gender, title, working time, and department to subjective well-being was high, while the prediction rate of academicians' measurement-evaluation literacy levels with gender, title, working time, and department to academic procrastination and academic self-efficacy was low.

As the titles of faculty members rise, their literacy levels increase and academic procrastination tendencies decrease. It has been determined that academicians working in Educational Sciences and Mathematics and Science have higher literacy levels in measurement and evaluation than academicians working in the Social Sciences Department and the Fine Arts Department. It was noticed that the subjective well-being levels of the academicians working in the Department of Mathematics and Science Education and the Department of Basic Education were significantly higher than the academicians working in the Social Sciences Department. The subjective well-being and academic self-efficacy levels of academicians are directly proportional to their working time. Academic procrastination tendency decreases as the working time of academicians increases. When self-efficacy levels were examined by title, it was determined that the self-efficacy levels of researcher assistants were higher than that of lecturers, and although it was not meaningful, it was observed that the academicians who have higher the title, have higher self-efficacy levels.

Base on research findings; In order to enable academicians to develop their measurement and evaluation literacy levels, activities, process, seminars, such as using alternative measurement techniques, process-oriented evaluation and integrating technology into the measurement and evaluation process, should be implemented to improve themselves. In the same subject, it is recommended to increase the number and hours of measurement and evaluation courses in undergraduate or graduate programs in education faculties and to give these courses in practice if possible. Again, in order for these courses to be effective and efficient, they must be provided by teachers who are experts in their field. In the study, based on the finding that the self-efficacy of the instructor, subjective well-being and academic procrastination affect their performance at work, activities that will increase the self-efficacy and subjective well-being of the academic staff working in the education faculty should be allocated, and the negativities that would lead to academic procrastination should be eliminated.

Keywords: Measurement and evaluation literacy, subjective well-being, academic procrastination, academic self-efficacy, Academicians, Faculties of Education.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	I
BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER	X
TABLolar LİSTESİ	XV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVIII
GRAFİK LİSTESİ.....	XIX
EKLER LİSTESİ.....	XX
SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ.....	XXI

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	11
1.4. Sayıtlar	13
1.5. Sınırlılıklar	14
1.6. Tanımlar	14

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	16
2.1. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı	16
2.1.1. Ölçme ve Değerlendirme	16
2.1.2. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı	18
2.2. Akademik Özyeterlik	19
2.2.1 Özyeterlik	19
2.2.2. Akademik Özyeterlik.....	22
2.3. Öznel İyi Oluş	29

2.3.1. Öznel İyi Oluşun Bileşenleri	31
2.3.2. Öznel İyi Oluşu Açıklayan Kuramlar	32
2.4. Akademik Erteleme.....	37
2.4.1. Erteleme	37
2.4.2. Akademik Erteleme	43
2.5. İlgili Araştırmalar.....	47
2.5.1. Türkçe Araştırmalar.....	47
2.5.2. Yabancı Araştırmalar.....	54
2.5.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	58

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM.....	60
3.1. Araştırmanın Modeli	60
3.2. Evren ve Örneklem	61
3.3. Veri Toplama Araçları	65
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	65
3.3.2. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Envanteri.....	66
3.3.3. Öznel İyi Oluş Ölçeği	67
3.3.4. Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği-Kısa Formu	68
3.3.5. Akademik Özyeterlik Ölçeği	69
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması	79
3.5. Verilerin Analizi	80
3.5.1. Bağımsız Örneklem t-Testi.....	81
3.5.2. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	81
3.5.3. Korelasyon.....	82
3.5.4. Hiyerarşik Regresyon	82

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM	84
4.1. Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeyleri ile Öznel İyi Oluş ve Özyeterlik Düzeyleri, Akademik Erteleme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Dair Bulgular ve Yorumları	84

4.2. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öznel İyi Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliği Yordamasına İlişkin Bulgular	87
4.3. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Ünvan Değişkenine Göre Öznel İyi Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliği Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	90
4.4. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Öznel İyi Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliği Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	94
4.5. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Görev Değişkenine Göre Öznel İyi Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliği Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	97
4.6.Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının ve Altboyutlarının Demografik Değişkenlerin Analizine Yönelik Bulgular ve Yorum	100
4.6.1. Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenin Analizine Yönelik Bulgular ve Yorum	100
Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ÖDOE'nin ve alt boyutlarının cinsiyetlerine göre değişimi Tablo 25'te yer almaktadır.	100
4.6.2. Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının ve Alt Boyutlarının Ünvan Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	102
4.6.3. Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının ve Alt Boyutlarının Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları	106
4.6.4. Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının ve Alt Boyutlarının Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları	109
4.7. Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizi.....	114
4.7.1. Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	114
4.7.2. Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Ünvan Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	115

4.7.3. Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	116
4.7.4. Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	118
4.8. Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizi	119
4.8.1. Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	119
4.8.2. Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Ünvan Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	121
4.8.3. Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	122
4.8.4. Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	123
4.9. Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizi.....	124
4.9.1. Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	125
4.9.2. Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Ünvan Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	126
4.9.3. Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	128
4.9.4. Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	131

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ ve TARTIŞMA.....	134
5.1. Sonuçlar	134
5.1.1. Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeyleri ile Öznel İyi Oluş ve Özyeterlik Düzeyleri, Akademik Erteleme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Dair Sonuçlar	134

5.1.2. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öznel İyi Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliği Yordamasına İlişkin Sonuçlar	135
5.1.3. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Unvan Değişkenine Göre Öznel İyi Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliği Yordamasına İlişkin Sonuçlar	136
5.1.4. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Öznel İyi Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliği Yordamasına İlişkin Sonuçlar	137
5.1.5. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Öznel İyi Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliği Yordamasına İlişkin Sonuçlar	138
5.1.6. Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının ve Altboyutlarının Demografik Değişkenlere Göre Analizine İlişkin Sonuçlar	138
5.1.7. Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizine İlişkin Sonuçlar	142
5.1.8. Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizine İlişkin Sonuçlar	144
5.1.9. Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizine İlişkin Sonuçlar	145
5.2. Öneriler	147
KAYNAKLAR	152
EKLER	191
ÖZ GEÇMİŞ	212

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	Öznel iyi oluşun bileşenleri	31
Tablo 2	Çalışma Evrenini Teşkil Eden Öğretim Elemanlarının Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	62
Tablo 3	Örnekleme teşkil eden öğretim elemanlarının demografik özelliklere göre dağılımı	64
Tablo 4	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanterin altboyutlarının ve maddelerin bilgisi.....	66
Tablo 5	71Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları	71
Tablo 6	Akademik Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Faktör, Madde Faktör Yükleri ve Faktör Varyansları Dağılımı	73
Tablo 7	Akademik Özyeterlik ölçeği için model-veri uyumu.....	74
Tablo 8	Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Faktörler Arası Korelasyon Değerleri	77
Tablo 9	Madde toplam İstatistikleri	78
Tablo 10	Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin t-Testi Sonuçları	78
Tablo 11	79Faktörlerin Cronbach Alpha Katsayıları	79
Tablo 12	Öğretim elemanlarının akademik yeterlikleri ile duyuşsal özellikleri arasındaki pearson momentlerçarpımı korelasyon katsayısı değerleri (n=498).....	85
Tablo 13	Öznel iyi oluşun yordayanı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlılığı ile cinsiyet için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları	87
Tablo 14	Akademik erteleme yordayanı olarak ölçme değerlendirme okuryazarlılığı ile cinsiyet için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları	88
Tablo 15	Akademik özyeterliğin yordayanı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlılığı ile cinsiyet için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları	89

Tablo 16	Öznel iyi oluşun yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile ünvan için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları.....	91
Tablo 17	Akademik erteleme yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile ünvan için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları.....	92
Tablo 18	Akademik özyeterlik yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile ünvan için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları.....	93
Tablo 19	Öznel iyi oluşun yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile görev süresi için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları	94
Tablo 20	Akademik erteleme yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile görev süresi için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları	95
Tablo 21	Akademik özyeterlik yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile görev süresi için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları	96
Tablo 22	Öznel iyi oluşun yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile bölüm için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları	97
Tablo 23	Akademik erteleme yordayıcı olarak ölçme değerlendirme okuryazarlığı ile bölüm için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları	98
Tablo 24	Akademik özyeterlik yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile bölüm için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları	99
Tablo 25	Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları.....	101
Tablo 26	Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının Ünvana Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları	103
Tablo 27	Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının Görev Süresine Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları.....	107
Tablo 28	Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının Bölümüne Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları.....	110
Tablo 29	Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları.....	114

Tablo 30	Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Ünvana Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları	115
Tablo 31	116Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Görev Süresine Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları	116
Tablo 32	Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Bölümüne Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları	118
Tablo 33	Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları.....	120
Tablo 34	Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Ünvana Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları	121
Tablo 35	Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Görev Süresine Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları	122
Tablo 36	Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları	123
Tablo 37	125Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterliklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları.....	125
Tablo 38	Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterliklerinin Ünvana Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları	127
Tablo 39	Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterliklerinin Görev Sürelerine Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları	129
Tablo 40	Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterliklerinin Bölümüne Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları	131

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Özyeterlik Kaynakları	27
Şekil 2	Ludwig ve Schicker, (2018) Erteleme döngüsünü.....	39
Şekil 3	Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı	76
Şekil 4	Araştırmada veri toplama süreci	80



GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1	Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot)	72
-----------------	--	----



EKLER LİSTESİ

EK 1	Kişisel Bilgi Formu.....	191
EK 2	Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Testi.....	192
EK 3	Öznel İyi Oluş Ölçeği	199
EK 4	Akademik Erteleme Ölçeği.....	201
EK 5	Akademik Özyeterlik Ölçeği	202
EK 6	İzinler	204
Ek 6.1	Üniversitelere Giden Yazı.....	204
Ek 6.2	Ölçek Kullanım İzinleri	207
EK 7	Etik Kurul Raporu.....	210
EK 8	Orijinallik Raporu	211

SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ

ÖDOE	: Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri
ÖİÖÖ	: Öznel İyi Oluş Ölçeği
TAEÖ	: Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği
AÖÖ	: Akademik Özyeterlik Ölçeği
YBYS	: Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi
f1	: Öğretim kararına uygun olabilecek ölçme değerlendirme metodları seçebilme
f2	: Öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metodlarını geliştirebilme
f3	: Ölçme değerlendirme uygulayabilme, sonuçlarını puanlayabilme ve yorumlayabilme
f4	: Öğrenci, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi ile ilgili alanlarda karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanabilme
f5	: Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme
f6	: Ölçme değerlendirme sonuçları ile öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimcilerle iletişim kurabilme
MFEB	: Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
EBB	: Eğitim Bilimleri Bölümü
TSBEB	: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
TEB	: Temel Eğitim Bölümü
GSB	: Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
BÖTEB	: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
KDK	: Kenidini Diğerleriyle Karşılaştırma
ZME	: Zorluklarla Mücadele Edebilme
KG	: Kendini Geliştirebilme

EDİ	: Etkin Ders İşleyebilme
DDİ	: Ders Dışı Etkinlikler
TES	: Türk Eğitim Sistemi
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı, alt amaçları, önemi, sayılıları, sınırlılıkları ve tez içerisinde yer alan ana kavramlara ait tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Eğitim seviyesi yüksek, kaliteli bireylere sahip olmanın temeli; gelişime açık çağdaş eğitim sistemine sahip olmakla mümkündür. Çağdaş, gelişmeye açık ve anlaşılır eğitim sistemi; sosyal ve ekonomik büyümeyi sağlayan temel unsurlardan bir tanesidir. Zira çağdaş eğitim, toplumun sahip olduğu değerlerin ve kültürün gelecek nesillere aktarımını sağlayan, bireyleri ve buna bağlı olarak toplumu, geleceğe hazırlayan bir süreçtir. Birey bu süreçte sahip olduğu bilgiler kazanarak, sahip olduğu yeteneklerini keşfeder, kendini geliştirerek yaratıcı ve eleştirel düşünür, diğer bireylerle daha kolay etkileşime girer. Bütün bunlar aslında eğitimde nitelik (kalite) ile ilgilidir. Bu yüzdendir ki; eğitim sistemlerinde kalite en çok tartışılan konuların başında gelmektedir. Nitekim Türkiye’de eğitim sisteminin tartışılan yönlerinden biri de eğitimin kalitesidir. Bu tartışmalarda, eğitimin kalitesini düşüren sorunların tam anlamıyla belirlenip çözülemediği sürece, Türkiye’nin sosyal, kültürel ve ekonomik alanlar gibi farklı alanlarda gelişmesine engel olacağı ve eğitim sistemine ve niteliğine zarar vereceğine dikkat çekilmektedir. Bu bakımdan eğitimde kalite ile ilgili unsurların belirlenmesi önemlidir.

Konuyla ilgili alanyazında eğitimin kalitesini belirlemede etkin rol oynayan, eğitim niteliğini doğrudan veya dolaylı etkileyen etmenler; öğretmen, öğrenci, program, ders kitabı, yardımcı kaynaklar, araç-gereçler, okulun sahip olduğu fiziki şartlar ve okul yönetimi (Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015: 18) biçiminde sıralanmaktadır.

Eğitim kalitesi ile ilgili belirtilen unsurlara ek olarak, özellikle okullarda yürütülen formal eğitimde niteliği ilgilendiren önemli bir unsur da eğitim programlarıdır. Zira formal eğitim, esasta, öğrenci-öğretmen-program arasındaki iletişim ve etkileşimle alakalıdır. Kaldı ki; formal eğitimde öğrencilere nitelik kazandıran başat öge, eğitim

programıdır. Çünkü formal eğitimdeki bütün eğitim ve öğretim etkinliklerini düzenleyen eğitim programı, gerek öğretmene gerekse öğrencilere rehber ve pusula olma niteliği taşımaktadır. Nitekim eğitimde kalite bağlamında yapılan reformların çoğunun eğitim programı ile ilgili olması, bunun göstergesidir. Eğitim programı, eğitimde okul içinde ve dışında uygulanacak etkinlikleri ve eğitim sürecini belirlediği için eğitimin kalitesi ve niteliği ile doğrudan ilişkisi olup özel öneme sahiptir (Sözer, 1996). Eğitim programı, okul tarafından planlanan, öğrencileri hedefe götürecek öğrenme aktivitelerini gösteren, öğreticiye kılavuzluk rolü üstlenen, öğretim izlencesi veya bir öğretim-öğrenme haritasıdır (Akpınar, 2015; Karakaya, 2001). Anlamsal olarak aralarında farklılıklar olmasına rağmen, pratikte eğitim programı ile öğretim programı aynı anlamda kullanılmaktadır. Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) ders programlarını ifade için kullandığı "öğretim programı" kavramı tercih edilmiştir.

Öğretim programı, öğrenci ve öğretmen okuldaki eğitim ve öğretim sürecini oluşturan temel öğelerdir (Yılmaz ve Tosun, 2013: 206). Eğitim programlarıyla ilişkili kavramlardan bir tanesi olan öğretim programı, millî eğitimin ve okulların amaçları doğrultusunda, istendik hedeflere ulaşmak için bir dersle ilgili nelerin, niçin ve nasıl işleneceğini göstermek için hazırlanmış kılavuz, yetiştiricidir (Demir, 2006, s.1; Özçelik, 2010, s.4). Öğretim programı belirli kategorilerden oluşan ve belirli bir öğretim basamağında eğitim programının öğrenciye kazandırmak istediği, bilgi ve becerileri belirli bir süreç içerisinde kazandırma planıdır (Lunenberg, 2011).

Okulda yürütülen formal eğitimin kalitesinde öğretim programı kadar öğrenci özellikleri de bir o kadar önemlidir. Son yıllarda bu önem, “öğrenen merkezli eğitim” sloganıyla dünyada olduğu gibi ülkemiz eğitim sistemine giderek daha fazla yansımaktadır. Zira çağdaş eğitim anlayışında her birey (öğrenci) değerlidir ve eğitimde hiçbir öğrenci gözmezden gelinemez. Bu bağlamda, ülkemizde eğitim kalitesinin artırılması, eğitim sürecinin ve işleyişinin daha faydalı duruma getirilmesi, öğretmenlerin birer öğretim elemanı olduğunu göz önünde bulundurarak eğitimin tüm aşamalarında karşılaştıkları problemlerin daha rahat üstesinden gelinilebilmesi amacıyla, eğitim hayatında hiçbir öğrenci ihmal edilmeden ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olunarak eğitim programımızda değişiklikler yapılmaktadır. Bu bağlamda, uygulamaya konulmuş olan güncel eğitim programı, kaynağını ilerlemecilik eğitim felsefesinden almakta olup, öğrenci odaklı eğitim anlayışını benimsemektedir ve yaparak

yaşayarak öğrenmenin önemini vurgulamaktadır (Tuncer ve Özeren, 2015). Ancak genellikle atılan bu adımlardan pozitif yönde dönütler alınamamaktadır. Gelen ve Beyazid'e göre (2007) olumlu gelişmelerin sağlanamamasının nedeni programı güncelleme ve geliştirme araştırmalarının kısa vadeli olması ve eğitim sorunlarının geleneksel yollarla çözülmeye çalışılmasıdır. Türk Eğitim Sistemi (TES)'in yerleşik eğitim kültürünün oluşmaması, program geliştirmenin uygulama temelli yerine teorik olması, çalışmaların geleneksel yöntemlerin gölgesinde yürütülmesi; sürekli olarak gelişme gereksiniminde olan eğitim sisteminin sorunlarını gidermede yeterli olamamıştır. Akademisyenler ve akademisyenlerin eğitimde var olan eksiklerin veya sorunların giderilmesine ilişkin yapmış oldukları çalışmalar, sorunların çözülmesinde önemli bir etkindir (Karakaya, 2004). Programın geliştirmesinde ve programın bir parçası olan öğrencinin değerlendirilmesinde karşılaşılan sorunların biri de programın uygulanma süresi ve değiştirilme zamanıdır (Kardemir, 2016). Türkiye'de yeni program oluşturmak veya değişikliğe gitmek için gerekli altyapı oluşturulmadan yeni programı uygulamaya gidilmektedir. Bu uygulama yanında yeni problemler getirmektedir ve buna bağlı olarak ise ölçme ve değerlendirmenin güvenilirliğini düşmektedir. Bu nedenle; program geliştirilmesinde, uygulanmasında ve program geliştirme ile ilgili araştırmalar yapılmasında etkin role sahip öğretim elemanları; eğitim programını sürekli kılan ve canlılığını devam ettirmesini sağlayan unsurlardan biri olan ölçme-değerlendirme okuryazarı bireyler olmalıdır (Demirel, 2012; Kandemir, 2016).

Eğitimde nitelik konusunda program ve öğrenciden sonra aynı zamanda öğretim elemanı olan öğretmen de önemli bir unsurdur. Zira öğretmenin gerek kişisel gerekse pedagojik özellikleri, formal eğitimde öğretim sürecini ciddi biçimde etkilemektedir. Tersten bakıldığında, öğretmenlerin söz konusu özelliklerindeki eksiklikler, eğitimde kaliteyi olumsuz olarak etkilemektedir. Öğretmenlerin pedagojik nitelikleri; alan yeterliği, genel kültür seviyesi ve öğretim programına ilişkin yeterliklerini kapsar. Bunlardan öğretim programına ilişkin yeterlik, program okuryazarlığı kavramı ile ifade edilmektedir. Program okuryazarlığı, genel hatlarıyla öğretmenin okuttuğu öğretim programını bilmesi ve bu programı doğasına uygun olarak uygulayabilmesini ifade eder (Akyıldız, 2020). Bu anlamda program okuryazarlığı biri teorik (bilgi) ve diğeri pratik (uygulama) olmak üzere iki temel becerinin bileşkesi kabul edilmektedir (Erdem, 2018). Öğretim programı bilmeyi ifade eden teorik bileşen, öğretmenin; programın kuramsal

dayanakları ile program unsurlarını bilmesini gerektirir. Teorik tandanslı olup, çok kapsamlı ve çok boyutlu olan eğitim programının (Önal, 2010) okulda formal eğitim sürecindeki sürümü olan öğretim programı, anatomik olarak temel dört ögeden oluşur (Bolat, 2017). Bunlar; kazanımlar (hedef davranışlar), içerik (konu, kapsam), eğitim durumları (etkinlikler, yaşantılar) ve sınama durumlarıdır (Akpınar, 2015). Bu öğelerin hepsi önemli olup birbiriyle sıkı sıkıya bağlantılıdır. Ancak bunlardan ölçme ve değerlendirme etkinliklerini kapsayan sınama durumları ögesi, eğitimin kalitesi ile doğrudan ilgilidir. Çünkü ölçme ve değerlendirme, öğretim programının hedeflediği çıktılara ulaşıp ulaşamadığının muhasebesini ifade eder. Bir sistemde amaçlanan ile ulaşılan arasındaki tutarlılık; etkililiği, verimliliği ve dolayısıyla da kaliteyi ifade etmektedir. Bu itibarla, öğretim programının beklenen öğrenme davranışlarını kazandırıp kazandırmadığı, programın ölçme ve değerlendirme ögesi ile anlaşılabilir.

Eğitimde nitelik için bu denli önemli olan ölçme ve değerlendirmenin beklenen rolünü yerine getirmesi birtakım faktörlere bağlıdır. Bunlardan birincisi, geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme yapmaktır. Ancak bu şekilde elde edilen veriler, öğretim programının kalitesine kanıt olarak kullanılabilir. Bu bakımdan öğretmenlerin program okuryazarlığı bağlamında ölçme-değerlendirme okuryazarı olmaları da eğitimde kalite için yaşamsaldır. Konuyla ilgili ülkemizde yapılan araştırmalarda (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Tuncer ve Berkant, 2012), öğretmenlerin, öğretim sürecinde öğretim programını uygularken en zorlandıkları boyutun ölçme ve değerlendirme ögesi olduğu belirtilmektedir. Bundandır ki; öğretmenlerin üstlenmesi gereken nitelikli öğretim ve güvenilir- geçerli ölçme ve değerlendirme yapma, öğrencilerin performansını artırma gibi görevler ve beklentiler önemli ölçüde artış göstermiştir (Chapman, 2008). Nitekim kaliteli eğitim için, öğretmenlerin ders sürecinde uygulayacağı öğretim stratejilerini ve etkinliklerini belirlerken, bu etkinlikleri öğretim sürecinde uygularken; eğitimin kalitesini yükseltmek için ölçme değerlendirme etkinliklerinin amaçlarının farkında olarak ölçme değerlendirme sürecini öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde güvenilir ve etkili biçimde seçebilmeli ve uygulayabilmelidir (Stanford ve Reeves, 2005; Welsh ve D'Agostino, 2009). Fakat öğretmenlerin birçoğu ölçme değerlendirme alanında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadığı için yeni sistemde kendisine verilen görevleri ve beklentileri karşılamakta sıkıntılar yaşamaktadır (Popham, 2000). Benzer durum Türkiye için de geçerlidir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bu nedenle, eğitimde etkililik ve

verimlilik için, kısaca kalite için öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarı olmaları zorunluluk hâline gelmiştir (Popham, 2011; Koh, 2011; Xu ve Liu, 2009). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarı olmaları ve bu konuda yeterli donanıma sahip olmaları için gerekli eğitimi almaları üniversitelerde almış oldukları eğitimle sağlanabilir.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarı olmaları, çok önemli olmakla birlikte, sadece yükseköğretimde aldıkları eğitimle ilgili değildir. Bu noktada başta deneyim olmak üzere birçok başka faktör de etkilidir. Zira her birisi birer insan olan öğretmenlerin sınıftaki davranışları; aldıkları eğitimin ürünü ile deyimlerinin sonucu olan zihinsel birikim kadar, epistemolojik inanç ve pedagojik bakış açısı gibi kişisel ve psikik özelliklerinden bağımsız değildir. Okullarda yürütülen formal eğitimde nitelik, son tahlilde, öğretmenin yönetiminde sınıftaki etkileşim ve iletişimi ifade eden öğretim süreci ile doğrudan veya dolaylı olarak ilgilidir. Aynı durum öğrenciler için de geçerlidir. Ancak bu araştırmanın odağı öğretim elemanları olduğu için, burada öğretmen ve öğretim elemanlarının akademik ve psikik özelliklerine odaklanılmıştır. Hangi eğitim düzeyinde olursa olsun, öğretim süreci, öğretmenin akademik nitelikleri kadar, psikik özellikleri, inanç ve ruh durumu ile de alakalıdır. Bu itibarla, eğitimde kalite için öğretim süreci değişkenlerinden doğrudan etkili olanlar kadar dolaylı etkili olanların da dikkate alınması önemlidir. Dolayısıyla etkili ve verimli bir eğitim için öğretmenlerin; alan yeterliği, genel kültür düzeyi ve program okuryazarlığı gibi akademik yeterlikleri yanında, birtakım kişisel özellikleri de önemlidir. Bu noktada, öznel iyi oluş, öğretim sürecinde öğretmenlerin ölçme değerlendirme dâhil olmak üzere tüm uygulamalarını etkileyen bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Nitekim konuyla ilgili olarak, Demirel (2012) ve Kandemir (2016), eğitimde kalitenin öğretim programı okuryazarlığı, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı gibi pedagojik yeterlikler ile öznel iyi oluş seviyelerine bağlı olduğuna dikkat çekmektedirler.

Psikolojide mutlulukla öz tutulan öznel iyi oluş (Diener 1984; *akt.* Doğan ve Eryılmaz, 2012), bireyin kendi yaşamıyla ilgili bilişsel ve duygusal değerlendirmelerini içeren, olumlu duyguların sık, olumsuz duyguların ise daha seyrek görülmesi ile yaşamdan alınan doyum olarak belirtilmektedir (Asıcı ve Ekiz, 2019). Görevlerinde yüksek başarıya sahip olan bireyler öznel iyi oluş düzeyleri yüksek bireylerdir (Öztürk ve Çetinkaya, 2015). Bu bağlamda üniversitelerde yüksek başarı sağlanabilmesi için öğretim elemanlarının öznel iyi oluş düzeyi dikkate alınmalıdır. Öğretim elemanları

bağlamında öznel iyi oluş, öğretim elemanlarının çalıştığı kurumdaki yaşamlarını öznel olarak nasıl değerlendirdiğini ve çalıştığı kurumda duygusal olarak ne yaşadıklarını ele almaktadır. Üniversitede sunulan şartların uygunluğuna bağlı olarak memnuniyet, akademik çalışma ortamı, öğretim elemanlarının diğer öğretim elemanlarıyla ve öğrencilerle iletişimleri gibi belirli konularda öğretmenin üniversite yaşamına ilişkin öznel ve bilişsel değerlendirmesini anlatmaktadır. Öznel iyi oluş düzeyi yüksek öğretim elemanları; akademik olarak başarılı, öğrencilerle pozitif iletişim kurabilen, etkili ders işleyen ve ders sürecinde ve sonunda uygun, güvenilir ve geçerli ölçme değerlendirme yapabilen, kısacası ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yüksek olan öğretim elemanlarıdır (Sever, 2012).

Eğitimde kalite için kritik öneme sahip ölçme-değerlendirme, salt öğretim programının etkililiği ve öğrencilerin akademik başarısını belirlemek için değil, aynı zamanda eğitim sürecinin önemli bir amacı olan öğrencileri tanıma ve yönlendirme bakımından da çok önemlidir. Nitekim ölçme-değerlendirme okuryazarlığına sahip bir öğretmen veya öğretim elemanı; işlenen dersin etkinliğini inceleyebilir, eksiklerini görebilir. Bu dönüt ona, gerekli önlemleri ve iyileştirmeleri yapması için destek verir. Ayrıca yine ölçme-değerlendirme okuryazarlığı; öğretmen veya öğretim elemanına, öğretim sürecindeki eksiklik ve aksaklıklarda öğrencilerin ilgi, dikkat, yetenek gibi özelliklerinin payını görebilmelerini sağlar. Bu yüzden, öğrencilerin sahip olduğu yeteneklerin belirlenmesinde, sahip olduğu potansiyelin farkına varılmasında ve o yeteneklere göre öğretim sürecinin düzenlenmesinde kullanılan en önemli araçlar ölçme araçlarıdır (Black, Harrison ve diğerleri, 2003; Semerci, 2008).

Eğitimde kalitenin önemli saçayaklarından birisi olan öğretim sürecinin öğrenci özelliklerine göre düzenlenmesi, ancak öğrenciyi bütün boyutlarıyla tanımlamakla mümkündür. Ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin akademik özellikleri tanınabilir. Fakat kişisel ve psikik özelliklerini tanımak için Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) hizmetlerine ihtiyaç vardır. Kaldı ki; öğrencinin kişisel ve psikososyal özelliklerini tanımak için PDR hizmetlerinde de, ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu itibarla öğretim sürecinin öğrenci özelliklerine göre düzenlenmesinde, ölçme değerlendirme ile PDR hizmetleri birbirini tamamlayan etkinlikler olarak ifade edilebilir.

“PDR hizmetinin amacı; bireyin kendini fiziksel, duygusal ve sosyal yönlerden tanımasını sağlama, karşılaştığı fiziksel veya psikolojik sorunlarla mücadele

edebilmesine yardımcı olma, sahip olduğu özelliklerine göre meslek seçiminde yardımcı olma, toplumun bireyden beklentilerinin farkındalığını bireyde oluşturma ve bireyde oluşabilecek istenmedik durumlara neden olabilecek davranış ve düşüncelerden uzak tutmadır” (Çapri ve Gökçakan, 2008; Uslu ve Arı, 2005). Bireye PDR hizmeti verebilmenin ilk şartı bireyi tanımadır ki; bireyi tanıma ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile akademik açıdan özyeterli olan, öznel iyi oluş seviyeleri yüksek, düzenli ve planlı çalışma duygusuna sahip öğretmenler ile gerçekleşir. Bu durum, okulöncesi düzeyden yükseköğretim seviyesine kadarki eğitim ve öğretim süreci için de geçerlidir. Dolayısıyla gerek öğretmen gerekse öğretim elemanlarının, eğitimde etkililik ve verimlilik ile nitelik için ölçme-değerlendirme okuryazarlığına sahip olması önemlidir.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazar düzeyleri yükseköğretimde aldıkları eğitimle birlikte, deneyimlerinin sonucu olan zihinsel birikimleri, kişisel ve psikik özellikleri de önemli etkenlerdir. Bu bağlamda akademik özyeterlik te önemli bir etmendir. Öğretim elemanının akademik özyeterliğinin de yüksek olması beklenir. Zira akademik özyeterlik, ölçme değerlendirme dâhil öğretim becerilerini bilmek ile yakından alakalıdır. Bu yüzden, öğretim becerilerine sahip öğretim elemanının, daha etkili bir öğretim sürecini düzenlemesi ve bu süreçte daha aktif ve yapıcı rol alması öngörülebilir. Özyeterlik algısı, bireyin davranışını doğrudan etkilemekte olup, olumlu özyeterliğe sahip birey kendine inanır ve zor durumlarda bile yapıcı davranır, olumsuz özyeterliğe sahip birey ise karşılaştığı durumlarla yüzleşmekten kaçınır (Ayiku, 2005; Bandura, 1997; Kemp, 2011). Özyeterlikleri düşük bireyin cesareti kolayca kırılır (Kabaran, Altıntaş ve Kabaran, 2016). Bu nedenle, özyeterliği yükseköğretim elemanı, yürüttüğü görevlerde kendi yapabilirliğine inandığı için daha çok çaba sarf etmekte, bunun neticesi olarak da daha az hayal kırıklığına uğramaktadır. Akademik özyeterlik, öğretim elemanın, üstlenmiş olduğu akademik görevleri istenilen başarıda ve seviyede yapabileceğine yönelik inancıdır. Öğretim elemanının karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilmesi, kendini geliştirebilmesi ve sahip olduğu potansiyelin farkına varabilmesi için akademik özyeterliği yüksek olmalıdır (Gore, 2006; Millburg, 2009; Satıcı, 2013).

Eğitimde etkinlik ve nitelik ile doğrudan ilgili olan olumlu bir öğretme-öğrenme ortamının sağlanması için, öğretim elemanının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile akademik özyeterliğe sahip olması önemlidir. Bu noktada önemli olan diğer bir özellik de, öznel iyi oluştur. Zira öznel iyi oluş, söz konusu nitelikleri tamamlayan bir özelliktir.

Öğretim elemanlarının eğitim sürecinde etkili, verimli ve kaliteli eğitim verebilmesi için, öğrencileriyle iletişimde rahat, enerjisi ve yaratıcılığı yüksek ve üniversitede aranan bir kişi olmalıdır, diğer bir deyişle; öznel iyi oluşu yüksek olmalıdır. Öznel iyi oluşu yüksek birey, kendi yaşantısı üzerindeki yargıları olumlu olan, toplumda sevilen, önem verilen, enerjisi yüksek dolayısıyla da bağımsızlık sistemi güçlü olan ve iş yerinde daha verimli çalışan bireylerdir (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005; *akt.* Sapmaz ve Doğan, 2012). Bu tür bireyler karşılaştıkları sorunlara karşı gerçekçi davranarak çözme eğilimi gösterirler (Turp, 2017). Öznel iyi oluşu yüksek olan bu bireylerde özel yaşantıda verimin ve üreticiliğin daha fazla olduğu belirlenmiştir (Kaçmaz, 2018). Bütün bunların sonunda, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, akademik özyeterliliği ve öznel iyi oluş duygusu yüksek olan öğretim elemanının, eğitimde nitelik için kritik özelliklere sahip olduğu belirtilebilir. Nitekim adı geçen bu niteliklere sahip öğretim elemanının, girmiş olduğu derslerde, yapmak istediği araştırmalarda veya çalışmakta olduğu kurum tarafından verilen görevlerde, erteleme yapmaksızın bir plan ve program dâhilinde çalışma eğilimi göstermesi beklenebilir. Diğer bir ifadeyle, bu niteliklere sahip öğretim elemanında, akademik erteleme davranışı görülmez ya da daha az sıklıkla görülür (Kandemir, 2010). Bireyin, yaşamda bazı sebepleri gerekçe göstererek yapması gereken görev ve sorumlulukları erteleme veya kaçınma davranışı olan akademik erteleme, eğitimde kaiteyi olumsuz etkileyen bir durumdur. Akademik erteleme, üstlenilen görev ve sorumlulukları yerine getirmeye ket vurmanın yanında, bireyin kişisel ve psikik durumunu da olumsuz etkileyebilir. Bu ise, öğretim elemanın akademik performansını düşüren istenmeyen bir durumdur. Çünkü akademik erteleme, öğretim elemanının daha sonra yapılması gereken görevlerini arttıran bir durumdur. Bu ise, onun yaptığı planlar ile bu plana uyma arasında büyük tutarsızlıklara yol açabilir (Kandemir, 2010). Akademik ertelemenin, öğretim elemanında yol açabileceği sorunlar, stres, pişmanlık, telaş ve gerginlik gibi olumsuz duygu ve davranışlardır. Hicks ve Wu (2015), akademik ertelemeyi doğuran nedenleri kaygı, bağımlılık, korkma, mükemmeliyetçilik, inançlar, öğrenilmiş çaresizlik ve uygun olmayan ortam şeklinde sıralamaktadır. Buraya kadar sayılan ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, akademik özyeterlilik, öznel iyi oluş ve akademik erteleme gibi nitelik ve özelliklerin, etkili ve verimli bir eğitim-öğretim süreci ve eğitimde nitelik için önemli olduğu açıktır. Dolayısıyla, diğer eğitim düzeylerinde olduğu gibi, genel anlamda yükseköğretimde ve çalışmanın konusu itibarıyla da eğitim

fakültelerinde nitelikli eğitim ve öğretim için öğretim elemanlarının sayılan nitelik ve özelliklerden ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, akademik özyeterlik ve öznel iyi oluşa sahip olması ile akademik ertelemeden kaçınması önemlidir. Bu itibarla, amacı eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının farklı değişkenler açısından öznel iyi oluş, akademik erteleme ve akademik yeterlik algısını yordama gücünü belirlemek olan bu araştırmanın, alanyazına katkı sağlaması beklenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının farklı değişkenler açısından öznel iyi oluş, akademik erteleme ve akademik yeterlik algısını yordama gücünü belirlemektir. Araştırmada bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara yer verilmiştir:

1. Eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okur-yazarlık düzeylerinin; öznel iyi oluş, akademik erteleme ve akademik özyeterliğini yordama gücü nedir?
2. Eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okur-yazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre;
 - a) Öznel iyi oluş,
 - b) Akademik erteleme,
 - c) Akademik özyeterlik davranışını yordama gücü nedir?
3. Eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okur-yazarlık düzeylerinin unvan değişkenine göre;
 - a) Öznel iyi oluş,
 - b) Akademik erteleme,
 - c) Akademik özyeterlik davranışını yordama gücü nedir?
4. Eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okur-yazarlık düzeylerinin görev süresi değişkenine göre;
 - a) Öznel iyi oluş,
 - b) Akademik erteleme,

- c) Akademik özyeterlik davranışını yordama gücü nedir?
5. Eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okur-yazarlılık düzeylerinin bölüm değişkenine göre;
- a) Öznel iyi oluş,
b) Akademik erteleme,
c) Akademik özyeterlik davranışını yordama gücü nedir?
6. Eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okur-yazarlılık düzeyleri;
- a) Cinsiyet,
b) Unvan,
c) Görev Süresi,
d) Bölümü, değişkenlerine göre değişmekte midir?
7. Eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının akademik özyeterlik düzeyleri;
- a) Cinsiyet,
b) Unvan,
c) Görev Süresi,
d) Bölümü, değişkenlerine göre değişmekte midir?
8. Eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının öznel iyi oluş düzeyleri;
- a) Cinsiyet,
b) Unvan,
c) Görev Süresi,
d) Bölümü, değişkenlerine göre değişmekte midir?
9. Eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının akademik erteleme davranışları;
- a) Cinsiyet,
b) Unvan,
c) Görev Süresi,
d) Bölümü, değişkenlerine göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim, sadece bireyin değil, ülkelerin gelişmesi için merkezî bir öneme sahiptir. Bu nedenle, dünyada ve Türkiye'de eğitime önem verilmekte ve beklentilere bağlı olarak büyük yatırımlar yapılmaktadır. Yapılan bu yatırımların boşa gitmemesi için alınan önlemlerde eğitimde nitelik, verimlilik ve etkililik gibi konular göze çarpmaktadır.

Nitelikli bir eğitim birçok faktöre bağlıdır. Öğitmen olarak öğretmen, eğitilen olarak öğrenci, uygulanan eğitim programı, ders kitapları, ek kaynaklar, ders sürecinde kullanılan araç-gereçler, okulun sahip olduğu fiziki şartlar ve okul yönetimi; verimli bir eğitim verilebilmesi için gerekli olan yapıcı faktörlerdir (Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015: 18). Aynı ayrı büyük öneme sahip olan bu öğeler içinde, öğretmen olarak öğretmen ve uygulanan eğitim programı, eğitimde kalitenin artırılmasında başat öneme sahiptir. Nitekim gelişmiş ülkelerde, eğitimde reform ve kalite artırmak için yapılan çalışmalar büyük oranda öğretmen niteliğini yükseltme ve eğitim için uygun program geliştirmeye odaklanmaktadır (Akpınar ve Aydın, 2007). Eğitimin kalitesini belirlemede etkin rol oynayan, eğitim niteliğini doğrudan veya dolaylı etkileyen etmenlerden öne çıkanlar öğrenci, eğitim programı ve öğretmen donanımıdır. Bunlardan öğretmen donanımı, üniversitede alınan eğitime, dolayısıyla öğretim elemanlarının niteliklerine bağlıdır. Öğretim elemanı nitelikleri ise alan, pedagoji ve araştırma-geliştirme yeterliği şeklinde özetlenebilir. Öğretim elemanının pedagojik yeterliği, özellikle de öğretim becerisi; ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile doğrudan ilişkilidir. Akademik özyeterlik ve öznel iyi oluş ise öğretim elemanın pedagojik yeterliği ile dolaylı olarak alakalıdır (Demirel, 2012; Kandemir, 2016). Öğretim elemanının adı geçen beceri ve yeterliklere sahip olması, onun öğretimsel performansını olumsuz etkileyen akademik ertelemeyi daha iyi yönetmesi bakımından da önemlidir. Bu bakımdan öğretim elemanının, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, akademik özyeterlik ve öznel iyi oluş bakımından iyi bir durumda olması, eğitimde nitelik için gereklidir, denilebilir.

Konu eğitim fakülteleri düzleminde ele alındığında, öğretim elemanının, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, akademik özyeterlik ve öznel iyi oluşa sahip olması, eğitimde nitelik kadar donanımlı öğretmenler yetiştirmek bakımından da önemlidir. Donanımlı öğretmenlik; yine alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik yeterlikle ilişkilidir. Bunlardan pedagojik yeterlik, öğretim bilgi ve becerilerini kapsamaktadır. Alanyazına (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gürsoy, 2017) göre, öğretmenlerin, öğretim sürecinde en

çok sorun yaşadıkları boyut, ölçme değerlendirme ve aynı durum öğretim elemanları için de geçerlidir (Şad ve Göktaş, 2013). Bu durum öğretmen ve öğretim elemanlarının, akademik özyeterlik ve öznel iyi oluş başta olmak üzere, duyuşsal durumlarını olumsuz etkilemektedir. Zira akademik yeterlik ve niteliklerin, duyuşsal özelliklerden bağımsız olmadığı (Yayla, 2011) malumdur. Bu itibarla, öğretmen ve öğretim elemanlarının öğretimsel bilgi-becerilerinin ve ölçme değerlendirme alanıyla ilgili sahip oldukları bilgilerin geliştirilebilmesi için ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının ve düşüncelerinin belirlenmesi önemlidir. Öğretmenlerin 2004 yılında büyük bir revizyona gidilerek güncellenen eğitim programında yer alan öğretim yaklaşımlarını anlaması, özümsemesi ve eğitimin bütün kademelerinde uygulaması, bu yaklaşımları destekleyen yeni ölçme değerlendirme yöntemlerini uygulaması ve kullanması; zihinlerinde ve davranışlarında meydana gelecek değişime bağlıdır. Donanımlı ve hazırbulunuşluk seviyeleri yüksek öğretmenler de ancak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yüksek öğretim elemanları ile yetiştirilir.

Eğitim-öğretim programının öğelerinden biri olan ölçme ve değerlendirmenin, eğitimde karşılaştırma ve yargılama yaparak programdaki noksanları belirleme ve program geliştirmeye veri sağlamadaki payı büyüktür. Öğretim programının faydalılığının iredelenmesinde ölçme değerlendirmede elde edilen dönütler kullanılır (Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010: 58). Eğitimin her aşamasında kullanılan ölçme değerlendirme, sadece öğretmene öğrenciyi değerlendirme olanağı sağlaması ve eğitim programının hedeflerine ne kadar ulaşıldığını göstermesi noktasında değil, aynı zamanda eğitim sürecindeki aksaklıkların görülmesini sağlayan veriler içermesi bakımından da önemlidir. Bu veriler sayesinde öğretmen kendisini geliştirebilme olanağına sahip olur. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığına; öğretmen ve öğrenciye eğitim dönemi boyunca işlenilen dersler ile bu derslerin işleniş sürecinde uygulanan etkinlikleri inceleme, bu süreçte meydana gelen aksaklıkları görme ve giderme noktasında, öğrencinin öğrenmede yetersiz kaldığı konuların belirlenmesinde, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesinde, öğrencinin sahip olduğu bireysel ilgi ve yeteneklerin saptanmasında ve öğrenci başarısını belirleyerek gerek duyulduğunda ilgili yerlerle paylaşılmasında ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle üniversitelerde görev almakta olan öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıkları yüksek seviyede olmalıdır.

Donanımlı ve hazırbulunuşluğu yüksek öğretmenlerin yetiştirilmesi ve sisteme uygun eğitim programının geliştirilmesi için öğretim elemanlarının akademik özyeterliği ve öznel iyi oluş algısı yüksek, akademik erteleme davranışı ise düşük olmalıdır. Akademik özyeterliği yüksek bir akademisyen; karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilen, kendini geliştirebilmesi için sahip olduğu potansiyelin farkında olan, üniversitedeki eğitim sürecinde kaliteli eğitim verebilen, öğrencileriyle iletişimde rahat olan, enerjisi ve yaratıcılığı yüksek olan ve üniversitede takdir edilen ve değer gören bir elemandır (Gore, 2006; Satıcı, 2013). Bu özelliklerde sadece akademik özyeterliği ve öznel iyi oluş algısı yüksek öğretim elemanlarında görülür. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, akademik özyeterliği ve öznel iyi oluş duygusu yüksek öğretim elemanı, girmiş olduğu derslerde, yapmak istediği araştırmalarda veya çalışmakta olduğu kurum tarafından verilen görevlerde bir erteleme yapmaksızın bir plan ve program dâhilinde çalışma eğilimi gösterir. Diğer bir tanımla, akademik erteleme davranışı görülmez ya da daha az sıklıkla görülür (Kandemir, 2010).

Bu bağlamda, eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının farklı değişkenler açısından öznel iyi oluş, akademik erteleme ve akademik yeterlik algısını yordama gücünü inceleyen bu araştırmanın, literatürde bu konudaki boşluğu doldurmada katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan Ölçme-değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri (ÖDOE) ilgili verileri toplamak için uygundur.
2. Araştırmada kullanılan ve araştırmacı tarafından güvenilirliği incelenen Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) ilgili verileri toplamak için uygundur.
3. Araştırmada kullanılan ve araştırmacı tarafından güvenilirliği incelenen Tuckman Ertelleme Davranışı Ölçeği (TAEÖ) ilgili verileri toplamak için uygundur.
4. Araştırmada kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖÖ) ilgili verileri toplamak için uygundur.
5. Araştırmaya katılan olan öğretim elemanları, ilgili ölçekleri ve bilgi formunu içtenlikle cevaplamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı ile sınırlıdır,
2. Türkiye’deki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde, 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Güz ve Bahar Dönemlerinde görev alan öğretim elemanları ile sınırlıdır,
3. Araştırmada elde edilen veriler, veri toplama araçları ile sınırlıdır ve
4. Konu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme; programın belirlediği hedefler doğrultusunda bireylerde görülmesi istenilen istendik davranışların kazanılma düzeylerinin belirlenmesi, kazanılmadıysa nedenlerini ve kazandırabilmek için eğitimde yapılması gerekenlerin belirlenmesi, eğitimin tüm aşamalarında eğitimle ilgili verilerin toplanarak bulguların oluşturulması, doğrudan veya dolaylı olarak sayı ve sembollerle gösterilmesi ve bulgulara dayanarak yargıya varılması işlemleridir (Ornstein ve Hunkins, 2009; s.235; Sönmez, 2012: s.451; Tekin 1996).

Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı

Ölçme-Değerlendirme okuryazarlığı, bir öğretmenin öğrencilerinin öğrendiklerini nasıl değerlendireceğini ve öğrencilerinin öğrenmesini ve öğretimini geliştirmek için değerlendirme verilerini nasıl yorumlayacağını ve kullanacağını bilmesi ve gerekli olan özelliklere sahip olmasıdır (Webb, 2002).

Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluş, olumlu duyguların ve mutluluğun var olması, olumsuz duyguların ise olmaması olarak açıklanır. Öznel iyi oluşta birey kendisini değerlendirir, mutluluğu hakkında kararlar alır (Myers ve Diener, 1995). Sosyal ve yaratıcılığı yüksek olan, karşılaştığı zorluklarla mücadele etmekten çekinmeyen ve daha kolay üstesinden gelebilen bireyler öznel iyi oluşu yüksek olan bireylerdir (Eryılmaz ve Ercan, 2011).

Akademik Erteleme

Başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik duygusu, sorumlu olma yetersizliği gibi nedenlerden dolayı bireyde anksiyete, depresyon, stres, hayal kırıklığı, içine kapanma gibi olumsuz duygular geliştiren, akademik olarak yapması gereken görev ve çalışmaları farklı sebepleri gerekçe göstererek daha ileriki tarihte yapma, geciktirme ve sorumluluk almama eğilimidir (Senecal, Julien ve Guay, 2003; Yıldız, 2017).

Akademik Özyeterlik

Bireyin karşılaşmış olduğu akademik görevleri ne seviyede yapılabileceğine yönelik olumlu veya olumsuz inancıdır (Gore, 2006). Akademik özyeterlik, bireyin kişisel özelliklerinden ziyade akademik olarak kendini gerçekleştirme yeteneğine olan inancını içermektedir. Bireyin akademik özyeterlik düzeyi bireyin bulunduğu ortama ve sahip olunan şartlara göre değişir (Lee, 2005; Milburg, 2009; Rios, 2002).

Bireyin kendisine koymuş olduğu hedefleri gerçekleştirmesi, akademik olarak takdir ettiği bir kişiyi çalışmaları ve akademik performansı ile model olarak alması, bireyin yapmış olduğu akademik çalışmalar ile ilgili güvenilir kaynaklardan dönütler alması ve yapmış olduğu çalışmalar ve kazanmış olduğu akademik başarılarından dolayı takdir görmesi, ödüller alması bireyin akademik özyeterliğini olumlu etkileyen etmenlerdir. Diğer bir tanımla yüksek akademik özyeterliğe sahip birey başarıya daha kolay odaklanabilir, zor görevler karşısında risk alabilir, sahip olduğu yetenekleri daha etkili kullanabilir (Schunk, 2005).

Duyuşsal Özellikler

Bu araştırmada “duyuşsal özellikler” ifadesi ile eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının akademik özyeterlik düzeyleri, öznel iyi oluş düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri kastedilmektedir.

Öğretim Elemanı

Bu araştırmada “öğretim elemanı” ifadesi ile kastedilen; 2018-2019 Güz ve Bahar dönemlerinde devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan Araştırma Görevlisi, Öğretim Görevlisi, Dr. Öğr. Üyesi, Doç. Dr. ve Prof. Dr. unvanlı akademik personeldir.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında, araştırmanın konusu ile ilgili temel kavramlara değinilmiş ve yine araştırma konusu ile ilgili alanyazında yer alan bilimsel araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı

2.1.1. Ölçme ve Değerlendirme

Son yıllarda Türkiye’de ekonomi, insanın hayatını kolaylaştıran teknoloji, siyaset ve kültür gibi temel alanlarda hızlı değişimler ve önemli gelişmeler görülmektedir (Ercengiz, 2020). Hızlı değişimin ve gelişmelerin etkilediği kurumlardan biri de eğitim kurumları ve bu kurumlarda uygulanan eğitim programlarıdır (Gelen ve Beyazid, 2007). Eğitim, bireyde yeni davranışların bireyin deneyimlenmesi yoluyla bilinçli olarak meydana getirilmesi sürecidir. Ama eğitim sürecinde aksaklıklar olabilir, bireyde gözlenmek istenilen davranışların tamamı gözlemlenmeyebilir veya eğitim sürecinde birey istenilmeyen davranışları da kazanabilir. Bu aksaklıkların önlenilmesinde veya giderilmesinde ölçme ve değerlendirmenin onarıcı rolü kullanılır ve eğitimin devamlılığı sağlanır.

Ölçme ve değerlendirme eğitim programının canlılığını korur, yaşantıdaki güncel gelişmelerin takip edilmesine öncülük eder ve teknolojinin gerisinde kalmamasını sağlar. Bu nedenle eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemi büyüktür. Bu kadar önemi olan ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılabilecek problemler; eğitim programının kullanılabilirliği, istenilen hedeflere ulaşılma düzeyi ve öğrenenin öğretilmek istenen davranışı ne kadar öğrendiği değerleri hakkında yanlış bilgilere sahip olunmasına neden olur (Thorndike ve Thorndike-Christ, 2010).

Eğitim programının aşamalarının son adımı olan ölçme ve değerlendirme; eğitim programında önceden belirlenen hedefler doğrultusunda öğrencide görülmesi istenilen davranışların ne kadarının kazanıldığını, kazanılmadıysa nedenlerini ve eğitimdeki bu

aksaklıkların giderilmesi için yapılması gerekenleri belirleyen durumlar ve bu durumlardan yola çıkarak yargıya varma işlemleridir (Ornstein ve Hunkins, 2009, s.235; Sönmez, 2012, s.451). Bu süreçte kullanılan ölçme araçları vasıtasıyla öğrencinin programda belirtilen hedeflere ulaşma düzeyleri ve öğretmenin ders sürecinde etkinliği hakkında bilgi verir, bu bilgiler anlamlandırılır, anlamlandırılan bu bilgilerin hedefleri karşılama durumu irdelenir ve değerlendirme yapılır (Marsh, 2004; Özçelik, 2010, s.231). Marsh'a göre (2004) ölçme iki aşamadan oluşmaktadır: Veriler doğrudan veya dolaylı ölçme aracılığıyla elde edilir. Elde edilen bu veriler aranılan özellikle karşılaştırılır ve elde edilen bulgular, puan, harf notu veya sembol olarak gösterilir. Etkinlik olarak da düşünülebilen ölçme, belirli bir durumun planlanmış ve planlanmamış etkilerinin değerlendirilmesiyle tespit edilen birbirleriyle bağlantılı olaylar dizisi olarak kavramsallaştırılabilir." (Preston ve Aikman, 2005).

Eğitimde "ne kadar öğrettik" sorusuna, programın son basamağı olan ölçme ve değerlendirme basamağı kullanılarak cevap verilir. Hagi amaçla kullanılırsa kullanılsın ölçme ve değerlendirme, sadece öğretmene ve veliye öğrencinin hedeflere ulaşma seviyeleri hakkında bilgi vermekle kalmaz, aynı zamanda programın yenilenmesinde, güncellenmesinde ve geliştirilmesinde de etkin bir rol üstlenir. (Koç, 2016).

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri eğitim programının noksanlarını ortaya koymada önemli tamamlayıcı unsurdur. Ancak öğrencinin başarısını belirlemek, yükseltmek ve programının noksanlarını ortaya çıkarıp düzeltmek için ölçme değerlendirme etkinlikleri doğru uygulanmalıdır (Physical Education Curriculum Guide: Primary/Elementary, 2011). Uygulanacak olan doğru ölçme aracı; programın hedefler basamağında öğrencide görülmesi istenilen kazanım ve davranışları ölçer nitelikte olmalıdır (Koç, 2016).

Leavitt'e (2012) göre ölçme ve değerlendirme beş boyutta gerçekleşmektedir. Bunlar sırasıyla; neden değerlendirme yapılacağı, neyin değerlendirileceği, nasıl değerlendirileceği, nasıl yorumlanacağı ve nasıl cevap vereceği boyutlarıdır.

Değerlendirme, İngilizce karşılığı -orijini latince "valor" (güçlü olmak, değer olmak)-, "evaluation" kelimesi olan, "durum tespiti", "değer verme", "hüküm verme", "not verme" ve derecelendirme anlamına gelmektedir (Wottowa ve Thierau, 1990; akt. Ültanır, 2016). Reischmann'a göre (2006) değerlendirme; eğitim sürecindeki uygulama önlemlerinin daha anlaşılır ve biçimlendirilmesi kolay olması için eğitimin bütün

aşamalarının değerlendirilmesidir (akt. Ültanır, 2016). Programı değerlendirmedeki temel amaç; uygulama sürecinde karşılaşılan aksaklıkların nedenlerinin belirlenerek düzeltilmesi, dersin çıktılarının daha yüksek olmasının sağlanması, okul sistemi, yöneticiler ve öğretmenler hakkında karar vermek için ihtiyaç duyulan çıktıların toplanması ve bu çıktıların yorumlanması doğrultusunda kararlar almadır (Akpınar, 2015). Değerlendirme; açık ve örtük olarak uygulanan eğitim programı, bu eğitim programını uygulama süreci, uygulama sürecinde eğitim verilen yer, eğitim sonunda öğrencide meydana gelen davranış değişikliği oranı hakkında bir değer yargısına ulaşılmasını ve gerekli eleştirilerin yapılmasını sağlar.

Ertürk'e göre (1998, akt. Akpınar, 2015), eğitim programını değerlendirmenin amaçlarına göre farklılıklar gösterdiğini belirtmektedir. Amaçlarına göre incelendiğinde program değerlendirme yaklaşımları; “program tasarlanmasına göre”, “öğrencinin öğrenme düzeyine göre”, “öğrenenin hazırbulunuşluğuna göre”, “ürüne göre” olarak gruplara ayrılır.

Değerlendirme yöntemleri çoğunlukla biçimlendirici değerlendirme, özet değerlendirme ve öz değerlendirme için kullanılır (Seng, Parsons, Hinson, ve Sardo-Brown, 2003). Biçimlendirici değerlendirmede geriye dönerek eksikleri giderme şansı olduğu için öğretmenler ve öğrenciler için geçici bilgi sağlar (Crisp ve Ward, 2008; Wang, 2007). Öğretmenler özet değerlendirmeyi kullanarak kendilerinin sahip oldukları artı ve eksi yönlerini görme şansını yakalarlar. Aynı zamanda özet değerlendirme ile öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini belirleyebilirler. Öğrenciler öz değerlendirmeyi kullanarak kendi kendilerini değerlendirebilir, eksik oldukları konulara yoğunlaşarak açıklarını kapatabilirler (Black ve Wiliam, 1998).

2.1.2. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı

“Okuryazarlık” kavramı; bireylerin herhangi bir alandaki sahip olduğu nitelik olarak tanımlanır (Eyal, 2012). Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, eğitimcilerin ölçme değerlendirme alanında kazanması gereken profesyonel bilgi ve becerilerdir (Fan, Wang ve Wang, 2011). Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yüksek bir eğitmen, öğretim sürecinde ve sonunda uygun olan ölçme aracını seçme, uygulama ve anlamlı ve güvenilir şekilde yorumlama becerisine sahiptir (Karaman, 2014).

Stiggins'e (1995) göre ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yüksek olan bir eğitici, ölçme ve değerlendirmenin amaçlarını bilir, bu amaçlara uygun açık hedefleri belirler, uygun ölçme metotlarını ve ölçme aracını seçer, güvenilirliği ve geçerliliği düşürecek yanlışlığın ve çarpıklığın oluşmasını önler.

Bütünler, Yiğit ve Çimer'e (2010) göre ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yüksek olan bir birey:

1. Ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanacağı yöntem ve tekniklerini belirler.
2. Öğrenme çıktılarını tespit etmek amacıyla farklı ölçme tekniklerini kullanır.
3. Topladığı verileri analiz eder, yorumlar ve geri dönüş sağlar.
4. Elde edilen sonuçlara göre öğrenme-öğretme sürecini revize eder.

Chapman (2008) ise okuryazarlığı yüksek iyi bir eğitimcide olması gereken özellikleri;

1. Öğretim amaçlarına ve hedeflerine uygun ölçme değerlendirme metotlarını seçme,
2. Uygulanan ölçme değerlendirme metotlarından elde edilen verilerin sonuçlarını güvenilir olarak puanlama ve yorumlama,
3. Ölçme ve değerlendirme ile elde edilen sonuçlara göre eğitim programının ve öğretim sürecinin revize edilmesi,
4. Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli puanlama yapılması,
5. Ölçme değerlendirme sonuçlarının öğrenciler, veliler ve diğer eğitimcilerle paylaşılması olarak belirtmiştir.

2.2. Akademik Özyeterlik

2.2.1 Özyeterlik

Bireyin davranışını, bilişsel (zihinsel), davranışsal ve çevresel etmenlerin devamlı etkileşiminden etkilenen bir yapı olarak açıklayan Bandura (1990) geliştirmiş olduğu Sosyal Öğrenme Teorisi'nde aynı zamanda davranışın bu etkileşime göre düzenlendiğini de ifade etmiştir. Sosyal Öğrenme Teorisi'nin temel ilkeleri, karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz-düzenleme kapasitesi ve özyeterliktir (Bandura, 1990).

Özyeterlik, bireyin karşılaştığı bir duruma karşı gösterebileceği performansına karşı ön yargısı olarak ifade edilir. Özyeterlik, kişinin önceden belirlenmiş davranışları öğrenme veya gerçekleştirme yeteneklerine olan inançlarıyla ilgilidir (Bandura, 1997). Bireyin sahip olduğu olumlu özyeterlik algısı, bireyin davranışını etkilemektedir. Bunun sonucu olarak da birey, karşılaştığı zor durumlarda dahi yapıcı davranışlar göstererek mücadelesini sürdürecektir ve olayları daha iyi yönetecektir. Eğer birey olumsuz özyeterlik algısına sahip ise, kendisiyle ilgili yeterlik algısı olumsuz olduğu için karşılaştığı kolay durumlarda dahi mücadele etmekten kaçınacaktır. Bunun sonucu olarak bu tür bireyler daha çok hayal kırıklığı yaşamaktadır (Ayiku, 2005; Bandura, 1997).

Özyeterlik genel anlamda, bireyin bir görevi gerçekleştirebileceğine ilişkin, kendini yetkin görme veya ne düzeyde başarı elde edebileceğine yönelik algısı olarak ifade edilmektedir. Özyeterlik kavramı ilk defa Bandura (1977a) tarafından “Self-efficacy:

Toward a unifying theory of behavioral change” isimli makalesinde kavramsallaştırılmıştır (Arkan, 2011). Bandura (1997) özyeterliği, bireyin belli bir performansı gerçekleştirmek için gerekenleri başarıp/başaramayacağına yönelik kendine ilişkin yargısı olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere özyeterlik kavramı, bireyin kendi performansına yönelik algısına işaret eden bir kavram olarak değerlendirilebilir.

İnsanlar bir performansı sergileyebilmek için az veya çok yetkinlikleri olduğunu düşünebilir. Özyeterlik, kişinin kendi yetkinliğine ilişkin düşüncelerini içeren bir kavramdır. Özyeterlik; depresyonla mücadele gibi psikoloji, sigarayı bırakma gibi sağlık, satış performansı gibi işletme, akademik başarı gibi eğitim sahalarına da uyarlanmış çok boyutlu bir kavram olarak düşünülebilir (Baysal, 2010; Sahranç, 2007; Luszczynska, Gutierrez-Dona ve Schwarzer, 2005).

Bandura, özyeterlik inançlarının birey üzerindeki etkisinin bilişsel sürece etkisi, motivasyona olan etkisi, olumsuzluklarla baş etmeye etkisi ve hayatı yaşayış biçimine etkisi olmak üzere dört şekilde gerçekleştiğini belirtmektedir. Özyeterlik inancı bireylerin amaçlarını belirlemede etkilidir. Yüksek özyeterlik inancına sahip olan birey, hedefler belirlemede güçlük çekmeyip amaçlarına ulaşmada başarılı olabiliyorken, düşük özyeterlik inancı olan bir birey ise amaçlarından emin olamayıp denediği birçok işte başarısız olabilmektedir. Bu durum özyeterlik inancının bilişsel sürece olan etkisini göstermektedir. Özyeterlik inancı bireylerin motivasyonunda çok önemli bir role sahiptir.

Bireyler hedeflerine ulaşmak için motive olurlar. Bireyler girişimde bulunduklarında yüksek özyeterlik inancına sahiplerse, girişimleri uygularken de yüksek motivasyona sahip olmaktadır. Olumsuzluklarla karşılaşan bireyin problemi çözmeye yönelik özyeterlik inancı yüksek ise birey problemle baş etmeyi rahatlıkla başarabilmektedir. Özyeterlik inançları bireyin sosyal çevresini oluşturmada doğrudan etkili olabilmekte ve hayatı yaşayış biçimini etkileyebilmektedir. Özyeterlik inançları bireyi, sosyal çevresini oluşturmada doğrudan etkilemektedir. Bireyler kendilerini aştığına inandıkları bir çevrede bulunmaktan veya yapamayacaklarına inandıkları aktivitelerde bulunmaktan kaçınabilmektedirler (Baysal, 2010; Uzel, 2009; Mengi, 2011; Çubukçu ve Girmen, 2007).

Bandura (1977a) özyeterlik inançlarının bireyin çaba düzeyini, çalışma azmini ve seçtiği faaliyetleri etkilediğini ifade etmiştir. Eğitsel bir performans sergilenirken, yüksek düzeyde özyeterlik seviyesine sahip olan bireylerin zorluklarla başa çıkmak için daha fazla emek ve çaba sarfettikleri belirtilmiştir. Dolayısıyla özyeterlik seviyesi daha yüksek olan kişilerin zorlu durumlarda daha pozitif tutum sergilemeleri beklenebilir (Turan, 2013).

Bireylerin olumlu ve olumsuz eylemleri üzerinde kontrol sahibi olabileceği inancı, bireyleri zor durumlarda kalsalar bile harekete geçmeleri için motive edebilir. Bu nedenle, özyeterlik inançlarının, bireylerin sorunlarını çözerken yaptıkları seçimler üzerinde doğrudan bir etkisi vardır. Bireyin olumlu bir özyeterlik duygusuna sahip olması, zor durumlarla karşı karşıya kaldığında kendinden emin hissetmesini ve sonuç olarak yapıcı bir etkiye sahip davranış seçimleri yapmasını sağlayabilir. Bireyin olumsuz özyeterlik algısına sahip olması yapıcı olmayan davranış seçimleri gerçekleştirmesine neden olabilir. Birey karşı karşıya kaldığı duruma ilişkin kontrole sahip olmadığı düşüncesine sahipse, çözüm için elverişli olmayan davranışlar sergileyebilir (Bandura, 1997). Bandura'nın (1994) özyeterlik teorisi, eğitim ve öğretim ortamlarındaki başarı olgusu çalışmalarını etkilemiştir.

Özyeterliği olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen etmenler; kişisel deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna, psikolojik ve duygusal durumlardır (Bandura, 1997). Özyeterlik kavramı ilk defa, 1986 lı yıllarda Bandura tarafından Sosyal Öğrenme Kuramında kullanılmıştır. Sosyal Öğrenme Kuramında; insan pasif değil kendi yaşantısı yoluyla aktif olan bir varlık olarak tanımlanmış ve bu aktifliğin beraberinde getirdiği

öğrenmeden bahsedilmiştir. (Alemdağ, 2015). Lee (2003) özyeterliğin insan davranışını üç şekilde etkilediğini belirtmektedir;

- 1- Özyeterlik davranış seçimini etkiler.
2. Özyeterlik bir aktivite ya da özyeterlik düzeyini etkiler.
3. Özyeterlik, bireyin duygusal tepkilerini ve düşünme biçimlerini etkiler.

2.2.2. Akademik Özyeterlik

Akademik özyeterlik, bireyin karşılaşmış olduğu akademik görevleri ne seviyede yapılabileceğine yönelik inancıdır (Gore, 2006). Son yıllarda akademik özyeterlik ile ilgili yapılan çalışmalarda akademik özyeterlik ile akademik başarı arasında pozitif yönlü kuvvetli bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Güçlü bir özyeterlik inancına sahip bir birey, belirlediği büyük hedefleri başarmada aklındaki performansını desteklemek için olumlu bir başarı senaryosu yaratır. Zayıf özyeterlik inancına sahip birey ise problemi çözmek için daha az çaba harcar ya da hiç mücadele vermez (Millburg, 2009).

Akademik özyeterlik inancı yüksek olmasının bireye getirdiği olumlu özelliklerden biri de karşılaştıkları sorunlara karşı kaygı ve stres durumunu yönetebilmesidir. Akademik özyeterlik inancı yüksek olan birey zor durumlarla karşıtığında soğukkanlı ve sakin kalmayı başarırken, Akademik özyeterlik inancı düşük birey, stres ve kaygı düzeyi yükseldiği için doğru çözüm yolu bulmada zorluklar yaşayabilmektedir (Pajares, 1997).

Birkaç istisna kapsam dışında bırakılırsa, bireylerin büyüme sürecinde karşılaştıkları en göze çarpan bilişsel ve motivasyonel zorluk, akademik özyeterliklerini geliştirmeleriyle ilgilidir. Birçok gelişme çağındaki birey için okula başlamadan önce başlayan bu zorlu görev, yetişkinliğe kadar kadar devam eden ve bireyin yaşamında oldukça önemli yer tutan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademik alanda gerçekleşen bu zorlu rekabet süreci, bireyin toplumda yer edinmesinde ve mesleki anlamda yaşam görevlerini yerine getirmesinde özellikle kendini göstermektedir. Bu eğitimsel süreç içinde, bireyler akademik durumlarına ilişkin fikir edinirler ve kendi akademik potansiyelleri ile ilgili bir takım inancılar geliştirirler. Özellikle akademik özyeterlik inançları, bireyin gelişim süreçlerine paralel bir biçimde oluşmaktadır (Zimmerman, 1995). Öğrencilerin akademik özyeterliklerinin geliştirilmesi, eğitim kurumları için ulaşılması gerekli bir hedef olarak ele alınmaktadır (Branson, 2017).

Schunk (1991), bireylerin akademik bir görevi yerine getirebilecek beceriyi kazanma gücüne hemen sahip olamayabileceklerini, ancak bu akademik görevi yeniden çerçeveleyerek (reframent) görevin yerine getirilmesini sağlayacak becerilerden çok yetkinliklerini arttırmayı hedefleyip başarılı olacaklarına dair duygularını geliştirebileceklerini ifade etmiştir. Bu durum öğretmenin sınıfta ulaşılması zor bir yetkinlikler listesi belirlemek yerine, öğrencilerinin mevcut yetenek seviyesini dikkate alarak daha küçük hedefler belirlemesinin akademik başarıyı arttırabileceğine işaret etmektedir.

Özyeterlik inançları okul aracılığıyla geliştirilebilir. Okul, bilişsel yetkinliklerin sosyal olarak işlevsel hâle gelmesi için en önemli eğitsel araç olarak işlev görebilir (Bandura, 1994). Okullarda gerçekleştirilebilecek müdahaleler (özellikle erken yaşlarda müdahaleler etkili olmakla birlikte bu müdahaleler tüm yaş aralıklarında uygulanabilir) öğrencinin özyeterlik inançlarını etkileyerek daha yüksek akademik özyeterliklerinin oluşmasına ve dolayısıyla akademik başarı açısından ilerlemesine katkı sağlayabilir (Branson, 2017).

Akademik özyeterlik, bireyin kendisine verilen akademik görevleri başarıyla yerine getirebileceğine dair inançlarını ifade eden bir kavram olarak ele alınmaktadır (Schunk, 1991). Akademik özyeterlik üzerine yapılan araştırmalar, akademik özyeterlik ile akademik dayanıklılık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla akademik özyeterliğin akademik başarının yordayıcısı olabileceği ifade edilmiştir. Akademik başarı ve akademik özyeterliğin ilişkisine dair bazı araştırmalar yapılmıştır. Örneğin Goulao (2014) çevrimiçi öğrenme ortamında eğitim gören yetişkinler üzerinde akademik özyeterliğin çevrimiçi öğrenme ortamlarına etkisini incelemiştir. Yaptığı çalışmada özyeterlik açısından cinsiyete göre bir farklılık olmadığını, araştırmaya katılan öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu ve akademik özyeterlik ile öğrencinin performans düzeyi arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu bulmuştur.

Lent, Brown ve Larkin (1984), fen ve mühendislik fakültelerindeki öğrencilerin özyeterlikleri ile okul başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada yüksekokul notu ile yüksek özyeterlik arasında kuvvetli ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, daha yüksek özyeterlik inançlarına sahip öğrencilerin teknik ve bilimsel alanlarda daha uzun süre çalışmalar yürütebildiği belirtilmiştir.

Multon, Brown ve Lent (1991) 36 akademik özyeterlikle ilgili çalışmayı inceleyerek bir meta-analiz araştırması yapmışlardır. Araştırma sonucunda özyeterlik ve akademik başarı arasında azımsanmayacak derecede bir ilişki bulunduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin akademik performanslarının %14'lük varyansını açıkladığını bulmuşlardır.

Hodges, Stackpole-Hodges ve Cox (2008) akademik özyeterliği, öğrenme ortamlarında sergilenen güven ve inanç olarak tanımlamışlardır. Alanyazın, bireylerin akademik özyeterliklerinin, becerileri ve kapasiteleriyle ilgili alanlar hakkındaki genel görüşlerini, inançlarını, önceki deneyimlerini içeren çeşitli faktörlere dayanarak şekillenebileceğini belirtmektedir (Menekşe, Anwar, ve Purzer, 2018). Bu inançlar matematik problemlerini çözme becerilerine ve güvenlerine dayanabileceği gibi (Hackett & Betz, 1989), okuma veya yazma gibi iletişim ile ilgili görevleri yerine getirmeye de dayanabilir (Shell, Colvin, & Bruning, 1995).

Bandura (1993) algılanan özyeterliğin, performansı etkileyen inançlardan daha fazlasını içerdiğini ileri sürmüştür. Bireyin bilgi, beceri, strateji ve stres yönetimi hakkındaki yargıları da özyeterlik kapsamında değerlendirilmektedir. Öğrencinin akademik görevleri yerine getirebileceğine dair inançları, stres, kaygı ve depresyon gibi duygusal durumların yanı sıra motivasyon ve akademik başarısını da etkilemektedir (Bandura, 1993). Özyeterlik algısı yaşadığımız veya yaşayabileceğimiz durum ve olay esnasında bireyin potansiyelini algılama düzeyi ile ilişkiliyken, akademik özyeterlik algısı, bireyin akademik sorumluluklarını yerine getirirken, bu görevlerin üstesinden gelip gelemeyeceğine ilişkin algı ve inançlarını işaret etmektedir (Üstgörül, 2019). Algılanan akademik özyeterlik, bireyin eğitsel performansına (örneğin sınıf geçme, ders tamamlama, eğitimsel süreci yürütme vb.) ilişkin kapasitesine yönelik kişisel yargılarıdır (Schunk, 1989).

Linenbrink ve Pintrich (2003), akademik özyeterliğin öğrencilerin öğrenme, bilişsel bağlılık (cognitive engagement), analitik düşünme, akademik bağlılık, strateji kullanımı, sebat, olumsuz duygulara ve başarıya duyarlılık ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Akademik bağlamda, çocukların kendi eğitim süreçlerini ve sonuçlarını kontrol etme ve yetkin oldukları konusundaki inançlarının; eğitsel hedeflerine ulaşma, eğitimsel ilgileri ve eğitsel performansları üzerinde büyük etkisi vardır. Problem çözme veya görev performanslarını belirli bir yetkinlik düzeyinde organize etme, yürütme ve

düzenleme yeteneklerine güvenen öğrenciler yüksek özyeterlik düzeyine sahiptirler. Özyeterlik genelde birbirlerinden farklılık gösteren çeşitli görev alanlarında incelenebilen çokboyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Sharma & Nasa, 2014).

Bandura (1993) yüksek akademik özyeterliğe sahip öğrencileri,

- Sorunları tehdit olarak değil, aşılması gereken zorluklar olarak gören ve zorlukları aşmak için hedef belirleyen,
- Belirlediği akademik hedeflere bağlı olan,
- Öğrencinin hedefe ulaşmasında düşük beklentiye neden olabilecek bireysel odaklı yönelim(self-diagnostic orientation) yerine öğrencinin performansını arttırmak için yararlı geribildirim sağlayan görev odaklı yönelimi (task-diagnostic orientation) benimseyen,
- Başarısızlıklarının beceri eksikliğinden değil yetersiz çaba ve bilgi sonucu gerçekleştiğini düşünen,
- Belirlediği hedefe ulaşamazsa çabalarını arttıran bireyler olarak tanımlanmaktadır.

Bu durum Bandura'nın (1977a) sosyal bilişsel teorisinde ifade etmiş olduğu çevre, benlik ve davranışlar arasındaki karşılıklı ve döngüsel ilişkilerin önemini vurgulayan bir yaklaşımdır. Çevresel müdahaleler özyeterliği geliştirebilir ve bu durum öğrencinin daha zor görevleri hedeflemesini sağlayabilir. Özyeterliğin artması öğrencinin hedeflerine ilişkin daha iyi sonuçlar almasını ve daha yararlı geri-bildirime ulaşabilme fırsatı doğmasını sağlayabilir (Sharma & Nasa, 2014).

Bandura (1977b) aslında özyeterlik inançlarına ilişkin kuramını oluştururken daha çok fobiler, depresyon ve bağımlılığa ilişkin başa çıkma davranışlarına odaklanmıştır. Eğitimle alakalı özyeterliğe ilişkin çalışmalara literatürde yakın zamana kadar çok fazla rastlanılmamıştır (Dinther, Dochy, & Segers, 2010). Öğrencilerin akademik işlevselliğine katkısı olabileceği düşüncesi ile akademik özyeterliğe ilişkin ilgiye literatürde karşılaşılmaktadır (Bong & Skaalvik, 2003).

Zimmerman kapsamlı literatür taraması çalışmasında, öğrencilerin akademik kapasiteleri hakkındaki inançlarının öğrenci motivasyonunda, başarısında ve performansında önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Özyeterlik psikolojik yapısı birçok spesifik alana uyarlanabilir. Zimmerman ayrıca özyeterlik inançlarının akademik

motivasyonu etkilemede yakınsak geçerlilik gösterdiğini ileri sürmektedir (Zimmerman, 2000).

Bandura (1977b, 1986) akademik performansı değerlendirmek için çeşitli ölçme araçları geliştirmiştir. Akademik özyeterliği genel bir bakış açısı ile incelediği gibi çeşitli etkinlikler açısından da incelemiştir. Akademik işlevsellik açısından özyeterliği, karmaşık matematik problemleri gibi farklı nitelikteki akademik süreçler açısından incelediği gibi, bireyin genel akademik performansına ilişkin inançlara da uyarladığı görülmektedir (Zimmerman, 1995).

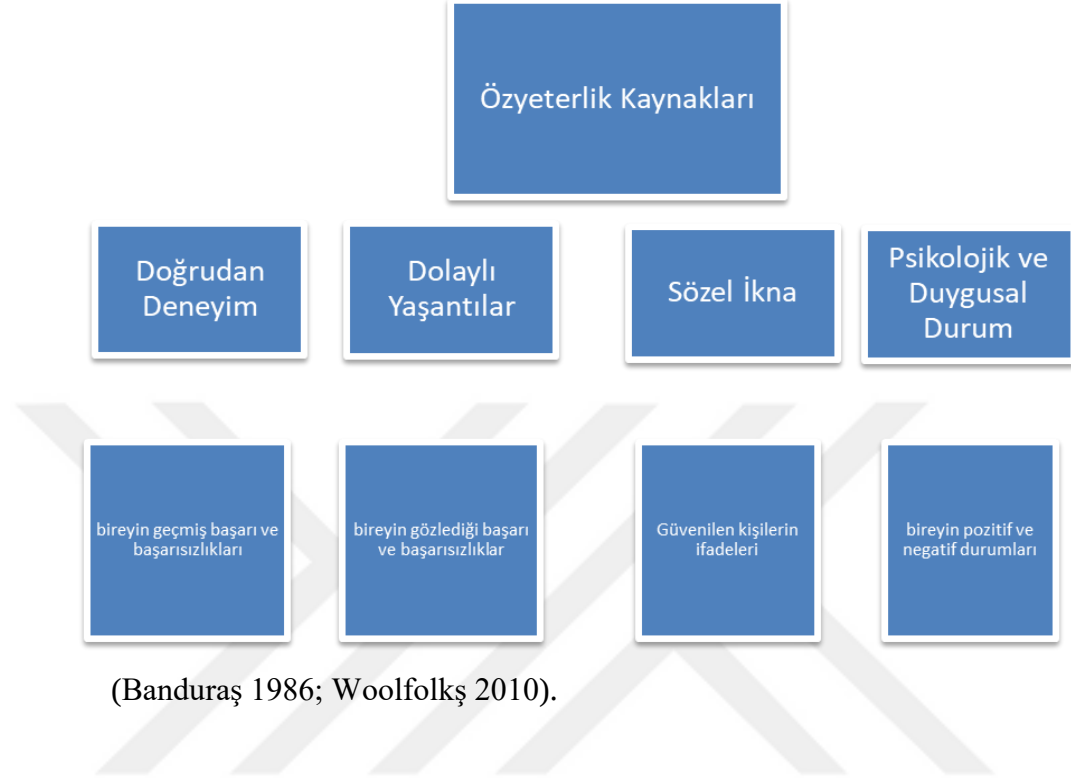
2.2.2.1. Akademik Özyeterlik Kaynakları

Akademik özyeterlik, bireylerin özyeterlik değerlendirmeleri için kullanılan ve Bandura (1986) tarafından kavramsallaştırılan dört temel bilgi kaynağına dayanmaktadır:

- a) Bireyin doğrudan gerçekleştirdiği etkinlikler (bir becerideki uzmanlık bireylerin daha yüksek performans isteyen ve/veya daha yüksek düzeyde zorlayıcı görevleri gerçekleştirebileceklerine ilişkin algılarını geliştirecektir;
- b) Dolaylı yaşantılar (bireyin herhangi bir görevi başarı ile gerçekleştiren bir “model“i gözlemlemesi, bireyin özyeterlik düzeyini arttırabilmektedir. Modelin yaş ve/veya beceri düzeyi gibi kişisel özelliklerinin modelle benzerlik göstermesi, bireyin özyeterliğini arttırarak bireyin algılanan yeteneği hâline dönüşebilmektedir);
- c) Sözel ikna (birey sosyal etki yoluyla cesaretlendirilme ve/veya ikna yoluyla özyeterlik kazanabilir. Bu durum doğrudan yaşantı veya dolaylı yaşantı kadar güçlü etken değildir. Ancak bireyin bir görevi yerine getirebileceğine ilişkin inancını olumlu ve ölçülebilir bir düzeyde etkilemektedir);
- d) Psikolojik ve duygusal durum (bireyin kalp atış hızı, terlemesi, sinir sistemi, korkuları ve kaygıları gibi fizyolojik süreçler neticesinde oluşan durum bireyin performansına ilişkin algısını etkileyebilir) (Bandura, 1997; Joet, Usher, & Bressoux, 2011; Johnson & Lockee, 2018). Özyeterlik kaynaklarına ilişkin şekil aşağıda sunulmuştur.

Şekil 1.

Özyeterlik Kaynakları



(Banduraş 1986; Woolfolks 2010).

2.2.2.2. Akademik Özyeterliğin Gelişimine Etki Eden Faktörler

2.2.2.2.1. Özyeterlikte Aile Etkisi

Bebeklik döneminden başlayarak, ebeveynler ve bakımını sağlayanlar çocukların özyeterliklerini farklı şekilde etkileyen deneyimler elde etmektedirler. Çocukların çevre ile etkili bir biçimde etkileşime girmelerini sağlayan ev yaşantısı nedeniyle gerçekleşen etkileşimler, bireyin özyeterlik gelişimini olumlu bir biçimde etkilemektedir (Bandura, 1997). İlk özyeterlik kaynağı olarak aile etkisi ele alınmaktadır. Ancak bu etkinin çift taraflı olarak gerçekleştiği görülmektedir. Gençlerin merakını uyaran ve çeşitli uyaranlarla farklı deneyimlere izin veren bir ortam sağlayan ebeveynler, çocukların özyeterliklerini geliştirmeye yardımcı olurlar. Buna karşılık, daha fazla merak ve keşif aktivitesi sergileyen çocuklar ebeveynlerin duyarlılığını (merak ve keşif duygularını harekete geçirebilirler) arttırabilmektedirler (Schunk & Pajares, 2002).

2.2.2.2.2. Akran Etkisi

Akranlar, özellikle model benzerliği yoluyla birbirlerinin özyeterliklerini etkileyebilmektedirler. Başkalarının da benzer şekilde başarılı olduklarını gözlemlemek, çocukların özyeterliklerini artırabilir. Çocuklar başarılı olacaklarına inanmaları durumunda kendilerini hedefe ulaştıracak görevi yerine getirmek için motive olabilirler (Schunk, 1987). Başkalarının başarısız olduğunu gözlemlemek, öğrencileri başarılı olmak için gereken beceriye sahip olmadıkları düşüncesine götürebilir. Bu durum öğrencilerin görevi yerine getirmelerini engelleyebilir (Schunk & Pajares, 2002).

Model benzerliği, özellikle performans kapasiteleri hakkında şüpheleri olan öğrenciler için (daha önce benzeri bir görev üstlenmemiş ve dolayısıyla özyeterliğine ilişkin bilgi sahibi olmayan öğrenciler veya daha önce görevlerini zorlukla yerine getiren ve şüpheleri olan öğrenciler gibi) çok daha etkilidir (Bandura, 1986; Schunk, 1987). Model benzerliği, akranların birçok yönden benzerlik göstermesi ve gelişimsel düzey olarak benzer görevleri yerine getirdikleri için çocuk ve ergenlerde çok daha etkilidir (Schunk & Pajares, 2002).

2.2.2.2.3 Okulun Etkisi

Araştırmalar sıklıkla öğrencilerin akademik yeterlik (competence) algılarının eğitim düzeyi arttıkça azaldığını göstermektedir (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Pintrich & Schunk, 1996). Bu gerilemenin nedeni okul sürecinde rekabetin artması, norma dayalı değerlendirme (norm-referenced grading), öğrencinin bireysel gelişiminde azalan öğretmen ilgisi ve okul geçişleri ile ilişkili stres gibi farklı etmenlere bağlanmıştır (Schunk & Pajares, 2002).

2.2.2.2.4 Geçiş (Transition) Dönemlerinin Etkileri

Eğitim sürecinde geçiş dönemleri, özyeterliği etkileyen faktörlerdendir (Schunk ve Pajares, 2002). Eccles ve Midgley (1989) ve Eccles, Midgley ve Adler (1984) çalışmalarında ilkokuldan ortaokula geçişi araştırmışlardır. İlkokul öğrencileri, okul gününün büyük bir vaktini aynı öğretmen ve akranlarıyla geçirirken ilkokul

öğrencilerinin daha fazla ilgi gördüklerini ve bireysel gelişimlerinin desteklendiğini bulmuşlardır.

2.3. Öznel İyi Oluş

Mutluluk, memnuniyet ve olumlu duygulanımlar insanlık tarihinin eski dönemlerinden beri üzerinde düşünülen ve merak konusu olan kavramlardır. Yaşamdan zevk almayı, memnuniyet duymayı ve olumlu duygulanımlara sahip olmayı etkileyen nedir sorularına cevap verme niteliği taşıyan öznel iyi oluş kavramıdır.

Öznel iyi oluş; mutluluk, memnuniyet ve olumlu duyguların benzeri kavramlarla ilişkili görülmüş ve bireylerin yaşamlarıyla ilgili değerlendirmelerinin anlaşılmasını sağlamaya çalışan alan olarak tanımlanmıştır (Diener, 2009; Diener ve diğerleri, 1997). Öznel iyi oluşun, mutluluk tanımına yakın olduğu belirtilmektedir (Veenhoven, 2008). Aristoteles'in mutluluk yaklaşımına göre öznel iyi oluş, mutlu olmakla eş anlamlı olarak kullanılmakta ve öznel iyi oluş, hedonik yaklaşıma göre mutlu hissetme olarak tanımlanmaktadır (Conceição ve Bandura, 2008). Ortaçağda ise mutluluk, ilahi bir lütf olarak değerlendirilmeye başlanarak kutsal bir hâle bürünürken Aydınlanma Çağı ile mutluluğa adanan bu kutsallık azaltılmıştır; para, güzellik, şöhret ve statü gibi dış faktörlerle bağlantılı olan mutluluk kavramı daha maddeci bir anlam kazanmıştır (Kesebir ve Diener, 2008).

Öznel iyi oluş; olumlu duyguların ve mutluluğun var olması, olumsuz duyguların ise olmaması olarak açıklanır. Öznel iyi oluşta birey kendisini değerlendirir, mutluluğu hakkında kararlar alır (Myers ve Diener 1995). Wilsona (1967; akt. Bushi, 2016) göre öznel iyi oluşu yüksek bir birey; mutlu, sağlıklı, eğitilmiş, iyi kazanan, sosyal, kayıtsız, dindar, evli, yüksek benlik saygısına ve iş ahlakına sahip, mütevazı, her iki cinsiyete saygılı bir bireydir.

Bireyin hayatının her anı, mutluluğu, üzüntüsü, korkusu, öfkesi, nefreti, güveni, güvensizliği, sevgisi ve daha birçok duygusu karmaşık bir şekilde bir arada yaşayabilir (Ercengiz, 2019). Bir bireyin öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olması için, yaşamdan aldığı doyum yüksek olmalı ve hoşlandığı duyguları hoşlanmadığı duygulardan daha fazla olmalıdır (Eryılmaz ve Ercan, 2011). Öznel iyi oluş düzeyi yüksek insan, daha sosyal ve

yaratıcıdır, yurttaşlık düzeyleri daha yüksektir, iş ve evlilik hayatından daha memnundur, stres ile daha kolay başa çıkabilmektedir (Eryılmaz ve Ercan, 2011).

20. yüzyılın başında, öznel iyi oluş üzerine çalışmalar şekillenmeye başlamış ve 1925'lerde, duygusal olayların bir sonucu olarak insanların ruh hâlleri incelenmiş ve bireylerin olaylara duygusal tepkileri belirlenmiştir (Diener, Lucas ve Oishi, 2002). II. Dünya Savaşı nihayetlendikten sonra bilim insanları tarafından kısa ve kullanılabilir basit anketler aracılığıyla bireylerin mutluluk düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır (Diener, Lucas ve Oishi, 2002).

Öznel iyi oluş konusunda önemli çalışmalar yapan Diener, öznel iyi oluşun operasyonel tanımını yaparak mutluluğu bilimsel temelde ele almayı kolaylaştırmıştır. Diener'in tanımına göre öznel iyi oluş, bireyin yaşamını bilişsel ve duygusal bir bakış açısıyla değerlendirmesidir (Diener, Lucas ve Oishi, 2002).

Olumsuz duygulara karşın pozitif duygu dengesi ve bireyin hayatındaki memnuniyet düzeyi, öznel iyi oluşun bireylerin yaşam standartlarıyla ilgili odaklanılan iki temel bileşenidir (Hill ve Buss, 2008). Öznel iyi oluş, bireyin yaşamını hem duygusal hem de bilişsel olarak değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. (Diener, 2000). Öznel iyi oluş; bireylerin şimdiki, geçmiş ve gelecek yaşamlarını nasıl değerlendirdiğidir. Bu değerlendirmeler insanların durumlara, ruh hâllerine ve yargılara verdiği tepkilerin yanı sıra evlilik ve iş hayatı gibi alanlarda bireylerin memnuniyetini de içerir (Diener, Oishi ve Lucas, 2003). Öznel iyi oluş ve mutluluk üç kategoride tanımlanır. İlk kategoride iyi oluş, erdem ve kutsallık gibi dışsal faktörler tarafından tanımlanır. İkinci kategoride sosyal bilimciler, bireyin hayatını olumlu ifadelerle değerlendirmesini etkileyen etmenleri inceler. Üçüncü kategoride olumlu duygular olumsuz duygulardan daha etkili olarak tanımlanmaktadır (Diener, 2000).

Öznel iyi oluş kavramının önemli üç özelliği vardır.

Bunlar;

- Konsept adından da anlaşılacağı gibi bu özelliklerden ilki öznel, tek bir bireye aittir. Yaşam doyumu, olumlu ve olumsuz duygular her birey için farklıdır. Öznel iyi olma bireyseldir, çünkü herkesin farklı duyguları, düşünceleri ve yargıları vardır.

- Öznel iyi oluşun ikinci özelliği pozitif ölçümler içermelidir. Bu kavram sadece olumsuz faktörlerin yokluğu değil, aynı zamanda olumlu duygular anlamına da gelir.

Olumsuz duyguların mümkün olduğu kadar düşük ve olumlu duyguların mümkün olduğunca yüksek olduğunu gösterir.

- Öznel iyi oluşun üçüncü özelliği, öznel iyi oluş ölçütlerinin bireyin yaşamının her alanında değerlendirilmesi gerektiğini belirtir.

- Öznel iyi oluşun dördüncü özelliği, öznel iyi oluş ölçümleri bireyin yaşamının tüm yönleriyle değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Aile ve iş benzeri bölümlerde bireyin yaşam değerlendirmelerini kapsar. Bireylerin öznel değerlendirmelerine dayandığı için, her birey açısından farklı anlamları vardır (Tuzgöl-Dost, 2006).

2.3.1. Öznel İyi Oluşun Bileşenleri

Ansari, (2010) öznel iyi oluşun duygusal ve bilişsel olarak iki farklı bileşenden oluştuğunu belirtmektedir. Öznel iyi oluş, kapsayıcı bir terim olarak kullanılmaktadır; çünkü yaşam doyumu, evlilik, iş, boş zaman aktiviteleri, sıklıkla olumlu duygulanım, nadiren depresyonda olduğunu hissetmek, stres, öfke gibi olumsuz duyguların deneyimlenmesi ve yaşamın tatmin edici ve anlamlı yargılanması gibi yaşam alanlarından memnuniyet; bu terimin içinde yer almaktadır (Camfield ve Skevington, 2008).

Öznel iyi oluşun bileşenleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1

Öznel iyi oluşun bileşenleri

Olumlu Duygulanım	Olumsuz Duygulanım	Yaşam Doyumu	Yaşam Alanları
Neşe	Suçluluk	An'dan alınan doyum	Aile
Sevinç	Üzüntü	Yaşamı değiştirme isteği	İş
Sevgi	Utanç	Başkalarının kişinin yaşamı hakkındaki görüşleri	Boş zaman etkinlikleri
Gurur	Kaygı ve Kuruntu	Gelecek yaşamdan edinilen doyum	Arkadaşlık
Memnuniyet	Stres	Geçmiş yaşamdan edinilen doyum	Maddi durum
Coşku	Öfke		Benlik
Mutluluk	Depresyon		Sağlık
	Kıskançlık		

Kaynak: (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999; akt. Asıcı ve İkiz, 2019)

Öznel iyi oluş duygusal ve bilişsel bileşenlere sahiptir. Duyguların yoğunluğu ve sıklığı bireylerin duygusal bileşenlerini açıklar (Hutz, Midgett, Pacico, Bastianello ve Zanon, 2014). Duygular öznel iyi oluşu anlamada önemli bir rol oynar (Buz, PérezArechaederra, Fernández-Pulido ve Urchaga, 2015). Duygular iki ana kategoride gruplanır: pozitif ve negatif. Olumlu duygular yüksek enerji, yüksek konsantrasyon ve zevkli durumlar ile açıklanırken, olumsuz duygular öfke, nefret ve korku olarak açıklanmaktadır (Callaghan ve Papageorgiou, 2014). Öznel refahın bilişsel bileşeni, birey yaşam standartlarını değerlendirdikten sonra hayattan kazanılan memnuniyet olarak ifade edilir. Bilişsel bileşen, bireyin iş hayatı, evlilik hayatı, an'da olmanın keyfi ve gelecek için hoş ve umut verici planlar gibi geçmiş duygusal deneyimlerinden oluşur (Biswas-Diener, Diener ve Tamir, 2004).

2.3.2. Öznel İyi Oluşu Açıklayan Kuramlar

Pozitif psikoloji yaklaşımının çalışma alanlarından biri olan öznel iyi oluşun literatüründe teorik bir yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlarda, öznel iyi oluşun ana kaynakları, ilgili ve etkilenen yapıları ve bireylerin yaşamlarındaki yeri tartışılmaktadır. Subjektif refahı tartışan teoriler aşağıda verilmiştir.

2.3.2.1. Erek Kuramı

Erek teorisine göre, ihtiyaçları karşılamak ve ihtiyaçlardan kaynaklanan hedeflere ulaşmak, bireyin öznel refahını artırır. Tatmin edilmeyen ihtiyaçlar mutsuzluğa neden olurken, tatmin edilen ihtiyaçlar bireyleri mutlu eder (Wilson, 1967). Öznel iyi oluş teorileri arasında yer alan Erek teorisine göre; hedeflere ve amaçlara ulaşılır ve ihtiyaçlar karşılanırsa öznel iyi oluş elde edilir (Lewinski, 2015; Furnham ve Cheng, 1999). İnsanların yaşam memnuniyetinin ihtiyaçlarını karşılamaya paralel olarak arttığı tespit edilmiştir (Omodei ve Wearing; 1990). Bu görüş, insanların yaşamdan duydukları memnuniyetin kişi başına GSMH (Gayri safı milli hasıla) ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu belirleyerek bilimsel olarak desteklenmiştir (Headey, Veenhoven ve Wearing; 1991). Ancak Diener (2009) ihtiyaçların hızlı bir şekilde yerine getirilmesinin bireylerin öznel iyi oluşlarında azalmaya yol açabileceğini belirtmektedir.

2.3.2.2. Etkinlik Kuramı

Etkinlik teorisi, faaliyetin neticelerine değil, faaliyet sürecine odaklanır. Bu yaklaşıma göre mutluluk hedef üretmez, hedeflere ulaşmak için hareket üretir. Etkinlik teorilerine göre, birey yetenek ve becerilerine göre faaliyetler yürütmekten mutluluk duyar (Tuzgöl-Dost, 2004).

Hedef teorisine göre insanlar çalışmalı ya da hedeflerine ulaştıklarında mutlu olurken aktivite teorisine yönelmelidirler. Çünkü aktivite faaliyetleri ile eşleştirildiklerinde, aktiviteleri zevkli sayılır, eğer bir aktivite çok kolaysa sıkıcı hâle gelir ama çok zorlayıcıysa çok fazla endişe yaratır. Bu teoriye göre zevk almak kişisel koşulları ve çalışma koşullarını içerir. Yanısıra teoriye göre, dağa tırmanırken gerçekleştirilen faaliyetler zirveye bakmaktan daha fazla mutluluk verebilir (Diener, 2000).

Aristoteles, mutluluğun, iyi bir şekilde gerçekleştirilmiş faaliyetler olduğunu belirtmektedir (Diener, 2009: 41). Bir amaca ulaşmaya çalışmanın ya da onu istemenin, o amacın karşılanmasından alınan keyiften daha önemli olduğu belirtilmektedir (Durayappah, 2011). Bir şeyleri istemek, isteğin karşılanmasından daha fazla mutluluk yaratmakta ve amaca doğru yaklaşma süreci daha fazla keyif getirmektedir (Dursun, 2012).

Etkinlik kuramı ile ilgili en belirgin formülasyon akış teorisidir. Kişilerin, faaliyetleri yaparken hissettiklerine dayanan bu teoride, kişiler faaliyeti yerine getirirken ona odaklanmakta ve hiçbir şey o faaliyetin verdiği histen önemli olmamaktadır (Csikszentmihalyi, 1990). Bu doğrultuda, kişilerin, amaçlarına ulaşmasını sağlayacak faaliyetleri yerine getirirken yüksek öznel iyi oluşa ulaşabileceklerini söyleyebilmek mümkün olabilir.

Erek kuramı ile etkinlik kuramı arasındaki temel fark, kuramların öznel iyi oluş kaynağından kaynaklanmaları olup; benzer yanları ise, her iki kuramın da evrensel ihtiyaçlar ile ilgili olmalarıdır. (Ormel, Lindenberg, Steverink ve Verbrugge, 1999: 63). Erek kuramında öznel iyi oluşun kaynağı; isteklerin karşılanması ya da amaçların gerçekleşmesi iken etkinlik kuramında sonuca doğru gitmeyi sağlayan etkinliklerdir. Her iki kuramın ortak paydası, öznel iyi oluşu sağlayan ihtiyaç ya da amaçlardır.

Erek kuramı, sonuca ulaşıldığında ve somut bir şekilde amaç elde edildiğinde kişilerin öznel iyi oluşa ulaştıklarını öne sürerken etkinlik kuramı, amacı elde etmekten

ziyade amaca giden yolda kişilerin gösterdikleri davranışların, faaliyetlerin mutluluğa neden olduğunu belirtmektedir. Burada önemli olan yapılacak etkinlikler için kişilerin beceri düzeylerinin yeterli olmasıdır. Ters bir durumda kişi, kendini yetersiz hissederek olumsuz duygulanım yaşayacak bu da öznel iyi oluşu etkileyecektir.

2.3.2.3. Uyum Kuramı

Uyum teorisi, bireyler başlangıçta karşılaştıkları yeni koşullara ve olaylara tepki gösterir; ancak zamanla olaylara ve koşullara alışacakları ve orijinal seviyelerine dönecekleri varsayılmaktadır. Buss (2000)'e göre, olumsuz durumlara uyum sağlamak zorunda kaldıkları için, düşük seviyelerde bireylerin öznel iyi oluşları geçici bir olgudur. Çünkü bireylere zevk veren aktiviteler, tekrarlandıkça artan uyum seviyesinin bir sonucu olarak bireye zevk verme özelliklerini kaybedecektir.

Bireyler, sakatlık ve hastalık dâhil olmak üzere hayatlarında olan neredeyse tüm olaylara uyum sağlamaktadır ve bu durum ilgili yazında “hedonic adaptation” olarak belirtilmektedir. Uyumun tamamlanması ile beraber, uyum sürecinden sonra bireyler olaylardan önceki iyilik seviyelerine geri ulaşacaklardır (Fafchamps ve Kebede, 2007).

Suh, Diener ve Fujita (1996), insanların üç aydan daha kısa bir sürede, karşılaştıkları birçok yeni duruma uyum sağladıklarını belirtmektedir. Önemli bir sakatlığı olan bir kişi, olayın ilk anlarında daha fazla zaman geçmesi gerektiği durumunu kabul edecek ve tepkilerini azaltacaktır. Özürlülük anındaki öznel iyi oluş ile daha sonraki öznel iyi oluşun farklı olabileceği düşünülebilir.

2.3.2.4. Yargı Kuramı

Yargı teorisine göre, bireyin öznel iyi oluşu bazı ölçütlerle doğrudan ilişkilidir ve koşullar arasındaki karşılaştırmaların sonucuna bağlıdır. Gerçek durum birey tarafından belirlenen ölçütü aşarsa, birey öznel olarak iyidir. Gerçek durum, birey tarafından belirlenen ölçütün altındaysa, birey öznel olarak iyi değildir. Araştırmalar, öznel olarak iyi olan bireylerin kendilerini kendilerinden daha kötü olan bireylerle karşılaştırma eğiliminde olduklarını göstermektedir; öznel olarak iyi olmayan bireylerin kendilerini hem daha iyi hem de daha kötü bireylerle karşılaştırma eğiliminde olduğunu göstermiştir (Diener, 2000).

2.3.2.5. Aşağıdan Yukarı ve Yukarıdan Aşağı Kuramları

Öznel iyi oluşu açıklayan diğer teoriler aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya teorilerdir. Yaşam alanlarından memnuniyet, yaşam doyumu ile güçlü bir ilişki içindedir ve bu durum aşağıdan yukarıya teorisini ifade etmektedir. (Lucas, 2004). Bireylerin, evlilik, iş, arkadaşlık ve sağlık gibi yaşam alanlarından sağladığı doyum; öznel iyi oluşlarını artırmaktadır (Headey, Veenhoven ve Wearing, 1991). Kurama göre mutluluk, basitçe, birçok haz veren anların toplamından oluşmaktadır. Kişi, yaşamındaki hazların ve acıların toplamıyla ilgili zihinsel hesaplamalar yaparak mutlu olup olmadığı yargısına varmaktadır (Diener, 2000). Bu görüşe göre mutluluk, bireyin hoş ve zevkli anlarının toplamıdır, ancak bu anların acı veren anlardan daha fazlası olmasının bir sonucu olarak ortaya çıkar.

Bu teori, yaşam doyumu ile ilgili yargıları, yaşam alanlarındaki nispeten az sayıda gerçekleşen doyumların değerlendirmesine dayandırmaktadır (Saföz Güven, 2008; Schimmack, 2008). Aşağıdan yukarı kuramında, kişinin gündelik yaşamında tecrübe ettiği olayların, yaşam şartlarının, sosyo-ekonomik durumun, eğitimsel kazanımların, fiziksel sağlığın ve yaş, cinsiyet gibi demografik özelliklerin mutluluğu etkilediği savunulmaktadır (Lyubomirsky ve Dickerhoof, 2010). Bu kuramın çok fazla destek görmediği belirtilmektedir (Myers ve Diener, 1995).

Aşağıdan yukarıya teorisinin aksine, yukarıdan aşağıya teorisine göre, yaşam koşulları gibi dış değişkenler mutluluk vermez, insanların davranışlarını ve bilişlerini etkileyen biyolojik veya doğuştan gelen faktörler mutluluk sağlar. Örneğin, kişilik özellikleri bireyleri olumlu ya da olumsuz hissettirir; Eğer bir birey dışa dönük bir kişilik özelliğine sahipse, olumlu duyguları yüksek bir seviyede olacaktır, eğer kötü, öfkeli bir kişi ise, olumsuz duyguları yüksek olacaktır (Lyubomirsky ve Dickerhoof, 2010).

2.3.2.6. Çok Yönlü Uyuşmazlık Kuramı

Bir başka öznel iyi oluş teorisi çok yönlü çatışma teorisidir. Michalos (1985) tarafından geliştirilen teoriye göre; insanlar kendilerini geçmiş yaşam koşulları, arzular, özlemler, ideal memnuniyet düzeyi, ihtiyaçlar ve hedefler gibi çok yönlü standartlarla karşılaştırırlar. Bir kişinin tatmin edilip edilmediğine dair karar, şu anda yaşadığı koşullar ile bu standartlar arasındaki farklılıklara dayanmaktadır. Çok yönlü çatışma teorisine

göre, insanların yaşamlarının her yönüyle ilgili öznel iyi oluşları, kişinin birkaç farklı boşluğa sahip zihinsel kombinasyonu ile tanımlanır ve bu boşlukların algıladıkları arasındaki farktan doğar. Bireyler, kendi istekleri ile kendilerini karşılaştırdıkları için öznel iyi oluşa ulaşamazlar (Andrews ve Robinson, 1991). Kişinin karşılaştığı standartlar, mevcut koşullarından yüksek düzeyde olursa doyumsuzluk yaşanacağı, alt düzeyde olursa öznel iyi oluşun olumsuz etkileneceği söylenebilir.

Çok yönlü çatışma teorisinin en yaygın olanı literatürde sosyal karşılaştırma teorisi olarak görülmektedir. Festinger (1954) sosyal karşılaştırma süreci teorisini ortaya koydu. Sosyal karşılaştırmaya göre, insanların kendilerinin sahip olduklarından farklı beceri düzeylerine sahip insanlarla karşılaştırılmalarının kaçınılmaz olduğu belirtilmektedir. (Gibbons, Benbow ve Gerrard, 1994).

Bireyler, yaptıkları karşılaştırmalar neticesinde ya mutlu ya da mutsuz olabilmektedirler. Bireyler, sahip olduklarını şu faktörler ile karşılaştırmaktadır. Bunlar; diğer insanların sahip oldukları, bireyin, geçmişte sahip olduğu en iyi şey, şu ana kadar sahip olmayı arzuladığı şeyler, gelecekte sahip olmayı arzuladığı şeyler, layık olduğu şeyler ve ihtiyacı olduğuna inandığı şeyler (Andrews ve Robinson, 1991)

Sosyal karşılaştırma teorisinin, J. Stacy Adams tarafından yürütülen motivasyon teorilerinden biri olan eşitlik teorisini etkilediği ve her iki teorisinin de kişinin kendi durumunun başkaları açısından değerlendirilmesiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Griffin ve Moorhead 2014).

2.3.2.7. Mutluluğu Anlamlandırma Yaklaşımı

Bireyler yaşadıkları olayları pasif olarak değerlendirmezler. Bireyler, yaşamları boyunca yaşadıkları tüm olayları anlam, çerçeveleme, şimdi yorumlama, tasarlama ve hatırlamadan oluşan bilişsel bir sürece tabi tutarlar. Bu durum insanların yaşamlarını ve kendilerine adanmış sosyal dünyadaki yaşamlarını inceler. Bu öznel değerlendirmelerin mutluluk üzerinde büyük etkisi vardır (Lyubomisky, 2001). Kendi bilişsel süreçlerinden geçerek, kendi içlerinde olumlu veya olumsuz bir duygu yaratabilirler. Bu açıklamada, olayları nasıl görmek istediğinizi gösterir.

Bireyler, yaşam şartlarını iyimser bir bakış açısı ile değerlendirdikleri zaman daha mutlu bir insan olmaktadır ve bu, bardağın dolu tarafını görmekle ilgili bir durumdur.

Birey, bir iş için nitelikli çalışması olsun ya da olmasın, o iş için en iyi eleman olduğunu düşünüyorsa mutlu çalışır. ,

2.4. Akademik Erteleme

2.4.1. Erteleme

İlk olarak 1548'de İngilizce olarak kullanılan "Erteleme" ifadesi, doğrudan Latince "Procrastinatus" kelimesinden gelmiş ve yarın anlamına gelen "crastinus" ile ileriye işaret eden "Pro" zahirinin birleşmesiyle oluşmuştur. Erteleme sözcüğünün kökeni latin bir kelime olan 'procrastinate' kelimesinden gelmekte olup, işleri daha sonraya bırakmak, ağırdan almak, geciktirmek anlamında kullanılmaktadır. Anlamı geciktirme olan 'Procrastination' kelimesi ileri anlamına gelen 'pro' ile yarına bırakma anlamına gelen *crastinus* sözcüklerinin birleşiminden oluşmaktadır (Knaus, 2003). Erteleme davranışının nedeni olarak; kaygı, bağımlılık, korkma, mükemmeliyetçilik, inançlar, öğrenilmiş çaresizlik ve uygun olmayan ortam gibi bir etkenler gösterilmiştir.

Erteleme; zamanında yapılması gereken bir işi, başka bir zamana atma, geciktirme veya kaçınmadır (Knaus, 2003). Erteleme, sorumluluk almama, görev veya karar almaktan kaçınma, geciktirme, sonraya bırakma gibi tanımlanan davranışsal bir eğilimdir. Her geciktirilen davranış bir erteleme değildir. Geciktirilen davranışın erteleme olarak adlandırılması için davranış sıklığına ve şiddetine bakılmalıdır. Diğer bir deyişle, geciktirme davranışı alışkanlık hâline gelmişse ve bu kronikleşmişse erteleme davranışı olarak kabul edilir (Burka ve Yuen, 2008).

Erteleme, bireylerin günlük yaşamlarında sıklıkla sergilediği davranış örüntülerinden biridir. Burka ve Yuen (2008) bireylerin bir şeyi ertelediğinde gecikme nedeninin herhangi bir öneminin olmadığını belirtmektedir. Akademik ertelemenin her zaman veya şimdi geciktirmesinin yanı sıra bu geciktirmenin daima veya neredeyse her zaman sorunlu bir kaygı düzeyini tetiklediği belirtilmektedir (Rothblum ve diğerleri, 1986). Yanı sıra Milgram (1991), ertelemeyi, yalnızca programa bağlılığın zorunlu olduğu teknolojik olarak gelişmiş ülkelerde modern bir hastalık olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte, eski Mısır ve Roma'ya dayanan olumlu anlamlı yorumlar da vardır (DeSimone, 1983; akt. Ferrari vd., 1995). Ertelemenin olumsuz çağırışımı, 1750'de Sanayi Devrimi'nin gelişile

ilişkilidir (Ferrari vd., 1995). Davranışı ertelemek, bundan kaçınma arzusu ve gelecekte bu faaliyeti gerçekleştirme sözü vermek, gecikmenin bir sonucu olarak kendini haklı çıkarmak ve haklı göstermek için nedenler bulmak olarak tanımlanabilir (Ellis ve Knaus, 2002).

Milgram (1991) erteleme davranışının ortaya çıkması için dört temel unsurun olması gerektiğini savunmuştur. Bunlar;

- Davranışın geciktirilmesi
- Standartların altında ürünün ortaya çıkması
- Görevin önemli olarak algılanması
- Duygusal karmaşanın ortaya çıkması

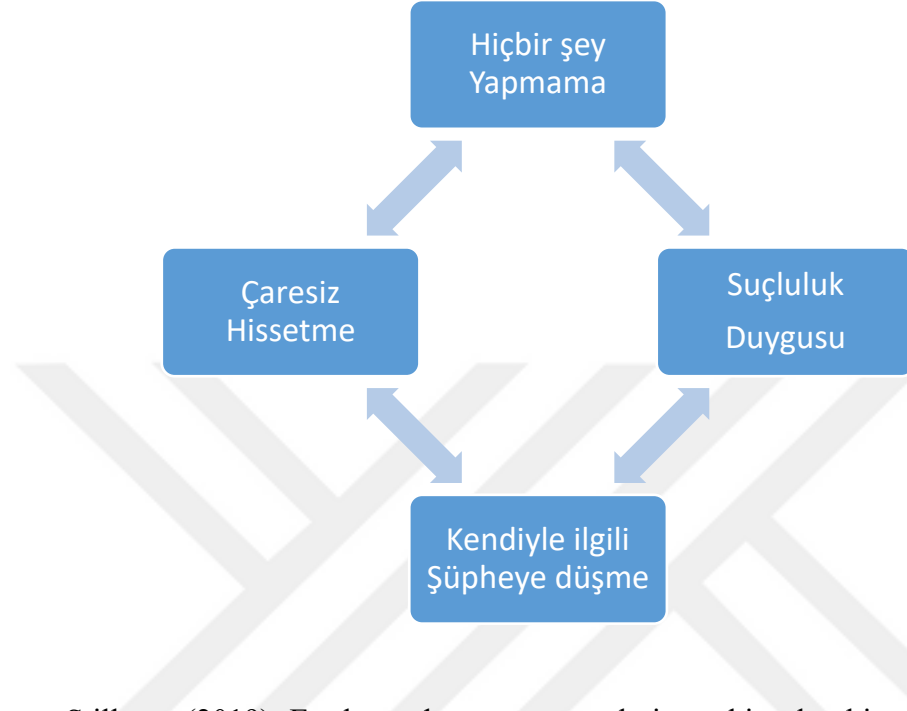
Milgram, Batori ve Mowrer (1994) ertelemeyi,

- Günlük çalışmayı erteleme; zamanı düzenleme ve yönetememe nedeniyle günlük sorumlulukları yerine getirmedeki zorluklar,
- Karar vermeyi erteleme; zamanında karar verme zorlukları,
- Nevrotik erteleme; önemli yaşam kararlarını erteleme eğilimi,
- Kompulsif erteleme; davranışsal ve karar verme ertelemesi, işlevsiz erteleme,
- Akademik erteleme, olarak 5 kategoride değerlendirmişlerdir.

Ludwig ve Schicker, (2018) ise Erteleme döngüsünü aşağıdaki gibi belirtmiştir.

Şekil 2

Ludwig ve Schicker, (2018) Erteleme döngüsünü



Stillman (2019), Erteleme davranış örüntülerine sahip olan bireylerin 5 kategoriye ayrıldığını belirtmiştir. Bunlar; mükemmeliyetçiler, aldatanlar, çekinceleri bulunanlar, şaşkına dönmüşler ve şanslılardır.

2.4.1.1. Erteleme Davranışını Açıklayan Kuramlar

2.4.1.1.1. Psikoanalitik Kuram

Freud, bireyin kaçırma (gecikme) davranışı gösterdiğini, kaçırılan veya eksik görevlerin gerçekten egoyu tehdit ettiğini savunmuştur (Akt. Farran, 2004). Freud'a göre endişe, egonun birçok savunma mekanizmasını seçmektir. Kaçınma veya görevi ertleme egoyu tehdit etmektedir. Psikanalizin klasik savunucusu Blatt ve Quinlan (1967; akt. Yıldız, 2017), ertelemeye eğilimli olanların şimdiki zamana göre hareket ettiklerini ve durumun nereye varacağını tahmin etmekte zorlandıklarını belirtmektedir.

Psikanalitik yorumlara dayalı olarak yapılan analizlere göre; halkların davranışını üç temel norm belirler. Bunlar; gerçekliğin zorlukları, peşinde koşma ve haz arayışıdır. Bu kurallar bilinçaltını yansıtan psikanalizin temel kavramlarından bazılarıdır ve bu erteleme eğilimi araştırmacılar için erteleme eğilimini tanımlamanın temel işaretleridir (Akt. Farran, 2004). Yanı sıra erteleyiciler tarafından anlatılan öykülerin içeriğinde, ölüm teması sıklıkla dikkat çekicidir ve bu veriler araştırmacılar tarafından analitik bir bakış açısıyla ele alınmıştır; çünkü psikanalitik kurama göre kronik erteleyiciler bilinçdışı ölüm korkularına sahiptir ve zamana karşı bilinçdışı bir olumsuz tutum geliştirirler (Blatt ve Quinlan, 1967; akt. Yıldız, 2017).

2.4.1.1.2. Psikodinamik Kuram

Psikodinamik teorisyenler ertelemeyi bireyin çocuklukta yetiştirme stiline göre açıklar. Bu nedenle ertelemenin, doğrudan ebeveyn tutumlarına karşı konuşamayan duyguları ifade etmenin sembolik bir yolu olduğu belirtilmektedir (Ferrari, Keane, Wolfe ve Beck, 1998). Ertelene davranış olan yetişkinlerin çocukluklarında, ebeveynleri tarafından yüksek standartların oluşturulduğu ve bu standartların gerçekleşmesine bağlı olarak aile ortamında sevgi ve onay sunulduğu görülmektedir (Missildine, 1963; akt. Ferrari ve diğerleri, 1995). Gecikmeler olarak yansıtılan bu geçmiş duyguların tekrarı, kişinin tutumunun veya gecikme davranışının arkasında kendisinden beklenenleri yapmaya çalışmak yatar (Missildine, 1963; akt. Ferrari ve diğerleri, 1995). Öte yandan Burka ve Yuen (2008), birey başarısız olduğunda veya ebeveynleri destekleyici olmayıp kardeşler arası problemlere neden olması halinde ortaya çıkan "başarılı olmamam, herkes için daha iyi olur" düşüncesi, bireyde ertelene davranışının gelişiminde önemli bir parametre olduğunu savunmaktadırlar. Psikodinamik kuramın diğer bir ön görüşüne göre çocuklar ebeveynlerin verdiği görevlerde başarılı olamadıklarında ebeveynlerin öfkesinin bilinçdışı duygularla ortaya çıktığı belirtilmektedir. Çocuklar bu öfkeye, gelecekte planlı davranışlarını ertelene ile karşılık verebilirler (Ferrari ve Olivette, 1994).

Çocuğun yetiştirilme stili ve ebeveynlerin gösterdiği iki aşırı yaklaşımın incelendiği çalışma kapsamında ertelene davranış ile anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Ailenin ileri düzey hoşgörülü yetiştirme stiline göre çocuğun ileriki zamanlarda zaman planlaması konusunda ciddi problemler yaşayabileceği belirtilmektedir (MacIntyre, 1964; akt. Ferrari vd., 1995). Yanı sıra çok katı ebeveynleri olan bireyler, gelecekte

erteleme davranış örüntülerini alışkanlık hâline getirerek pasif-agresif yöntemlerle ebeveynlerinden bağımsız olduklarını kanıtlamaya çalışan bir tutum benimseyebilir, böylece baskın ebeveyn otoritesine karşı bastırılmış öfke ortaya çıkabilir (MacIntyre, 1964; akt. Ferrari vd., 1995).

Erteleyicinin kaçınma davranışı, psikodinamik teorinin tanımıyla örtüşerek ego savunmasına da hizmet eder, örneğin bireyin yetersizliğini söylemek yerine zaman kısıtlaması veya tembel davranışlarda bulunarak başarısızlığına ilişkin savunma mekanizması hâlinde kullanmaktadır (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995).

2.4.1.1.3. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım

Ellis'in ertelemeyi açıkladığı gibi, erteleyen insanların görevlerine başlamak ve görevlerinde ısrar etmek için uygun koşullar sağlamak adına sıkı talepleri olduğu savunulmaktadır. Bu katı talepler kabul edilmediğinde, üç akıl dışı inanç ortaya çıkar: büyütme, yetersizlik ve suçlama.

Büyütme: gerçekleşmemiş bir durumun meydana gelme hâlini veya olasılığını abartmadır.

Yetersizlik: birey isteklerinin kabulünün reddedilmesi fikriyle yüzleşmez ve bu rahatsızlığı yaşamamak adına vazgeçer.

Suçlama: birey, işini yapmadığı için suçlu olduğunu düşünüyor, kendini kötü hissediyor ve başarısızlığından korktuğu için işini erteliyor (Dryden, 2000).

İrrasyonel bilişsel inançların doğal bir sonucu olarak, kaygı, depresyon ve umutsuzluk duygusunun yanı sıra bencillik ve yoksunluk duyguları devam eder. Gecikmeli bunlardan kaçınıyor olabilir. Klinik araştırmalar için Ellis ve Knaus (2002), erteleme döngüsünde 11 adım olduğunu belirtmişlerdir:

- Kim bir çalışmayı tamamlamak istiyorsa,
- Göreve karar vermek,
- Görevi gereksiz yere ertelemek,
- Dezavantajları dikkate alarak,
- Görevle ilgili erteleme faaliyetlerine devam etmek,
- Gecikme için kendi kendini azarlama,
- Ertelemeye devam etmek,
- Son röportaj çalışmasını tamamlamak veya bitirmek,

- Rahatsız hissetmek,
- Kendisini bir daha ertelemeyeceğine ikna etmek,
- Yakında tekrar erteleme.

Ertelemenin davranışsal boyutu, yapılacak iş veya verilecek karar için ayrılan zaman gereksiz harcamaları oluşturmaktadır (Senecal vd., 1997).

Corey (2005), bireyler düşünmekten kaçınır, erteler. Hatalarını, batıl inançlarını, hoşgörüsüzlüklerini gizlemek veya mükemmeliyetçiliklerini geliştirmek için, gelişmeden kaçınma eğilimin gösterirler. Erteleme, hem mantıksız inançlar hem de sorunlardan kaçınma ile pozitif ve anlamlı bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir (Bridges ve Roig, 1997).

2.4.1.1.4. Geştalt Yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre, bitmemiş işleri zamanında tamamlamak gerekir. Gestalt yaklaşımı, erteleme davranışının insanlar için önemli bir sorun teşkil ettiğini vurugulamaktadır. Verimlilik için ertelenmemelidir. Gestalt'a göre, insan yaşamının örgütsel ve bütünsel özelliğini korumak gerekir. Bu yaklaşıma göre bütünü oluşturan parçaların işleyişi yapısı tarafından belirlenir (Goodman, 1992).

2.4.1.1.5. Zaman Yönetimi Kuramı

Süreç odaklı yaklaşım erteleme davranışını, yapılması gereken görevi, görevi tamamlamak için ilerleme sürecinin yapısına bağlayarak açıklar. Yapılacak bir görevde, uygulamada seçeneklerin artması, erteleme davranışının gösterilme olasılığını yükseltmektedir (Silver, 1974; akt. Doman, 2018).

Macan (1994) zaman yönetimi eğitim programlarında 3 tür zaman yönetim davranışı olduğunu söyler:

1. Hedef ve önceliklerin belirlenmesi
2. Zaman yönetimi teknikleri
3. Değişim için düzenleme-organizasyon

Eerde (2003), zaman kontrolü algısı, hedef koyma ve öncelikleri belirleme ile zaman yönetimi teknikleri arasında, yanı sıra sağlık ve iş doyumu ile kısmî aracılık etkisi olduğunu belirtmiştir. Hedefleri oluşturma-öncelikler ile değişim amacıyla düzenleme ve

algılanan kontrol arasında pozitif yönde ilişki bulunmasının yanında, zaman yönetimi teknikleri ve algılanan zaman kontrolü ile negatif bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

2.4.2. Akademik Erteleme

Akademik erteleme davranışı, akademik olarak yapması gereken görev ve çalışmaları farklı sebepleri gerekçe göstererek daha ileriki tarihte yapma, geciktirme ve sorumluluk almama eğilimidir (Senecal, Julien ve Guay, 2003). Akademik ertelemenin sonucu olarak bireyde anksiyete, depresyon, stres, hayal kırıklığı, içine kapanma gibi olumsuz duygular gelişmekte, bu duygular neticesinde de bireyde kaçınma duygusu artmaktadır.

Bireyde oluşan akademik erteleme davranışının nedenleri; başarısızlık korkusu, verilen görev ve çalışmaları tam anlamıyla yapmak için mükemmelliyetçilik duygusu, görev bilinci ve öz disiplin olmayan sorumlu olma yetersizliği ve aynı görev ve çalışmayı yaptığı için sıkılıp yeni görevlere yönelme sonucunda akademik çalışmaları erteleme duygusudur. (Yıldız, 2017).

Akademik erteleme davranışı tipik olarak; akademik çalışmayı ertesi güne kadar başlatmamak veya tamamlamamak şeklinde mantıksız bir eğilim olarak tanımlanır (Senecal, Julien ve Guay, 2003). Akademik erteleme neredeyse her zaman akademik görevleri erteleme eğilimi olarak tanımlanmasının yanı sıra her zaman erteleme ile ilgili kaygının olması durumudur (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Bazı araştırmalar akademik erteleme davranışının zamanla iyileştirilip ortadan kaldırılabileceğini savunurken (Charlebois, 2007), bazı araştırmalar, bu görüşün aksine, bireyin okulunun süresi arttıkça ve hatta mezun olduktan sonra akademik erteleme davranışının arttığını savunmaktadır (Ferrari, 2004).

Literatür incelendiğinde, akademik ertelemenin hazırlık ve uygulama eksikliğinden ve düşük iş performanstan kaynaklandığı belirtilmektedirYap (Balkıs, 2006; Siriois, 2004).

Akademik ertelemenin nedenleri;

I. Görevden Kaçınma; Genellikle işten kaçınma akademik ertelemenin % 18-33'ünü oluşturur (Milgram, Sroloff ve Rosenbaum, 1988).

II. Görev Anksiyetesi; Anksiyete, gecikmiş davranış korkusu ve görevden kaçınma korkusunun duygusal bir bileşenidir (Schouwenburg, 1995).

III. Görev Değeri: Görev değeri,

- Elde edilen değere veya göreve göre algılanan önem düzeyi,
- Dâhili değer veya görevle ilgili olmak,
- Kullanımın değeri veya bir görevin mevcut ve gelecekteki hedeflerle ilgili olarak nasıl fayda sağlayacağı sorusu;

• Dört bileşenden oluşur, bu görevin üstesinden gelmenin maliyeti veya olumsuz yönü (Eccles ve diğerleri, 1983). Bulgular, görev değerinin genel motivasyonel sonuçları etkilediğini ortaya koymaktadır (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998; *akt.*, Yıldız, 2017).

Dünyaogulları, (2011) ise akademik erteleme nedenleri ile ilgili olarak;

- Rahatsızlık duygusu
- Kapalı olumsuzlama
- Yetersizlik algısı
- Zaman yönetimi
- Bireysel özellikleri sıralamıştır.

Akademik erteleme davranışını etkileyen nedenler; isteklendirme, kişilik, özyeterlik, benlik, sorumluluk, zamanı yönetmede yetersizlik, göreve ilişkin rahatsızlık hissetme gibi etkenlerle açıklanmaktadır (Diaz-Morales, Cohen ve Ferrari, 2008).

Akademik erteleme nedenleri arasında başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, vicdanlı olma sorumsuzluğu, isyankârlık ve heyecan arayışı gösterilebilir.

• Başarısızlık korkusu; Hata dan kaçınma nedeniyle ortaya çıkan başarısızlık korkusu, gecikmenin ana nedenlerinden biridir (Pychyl, 2004). Başarısızlık korkusu aynı zamanda performans kaygısı, mükemmeliyetçilik ve özgüven eksikliği ile ilişkilendirilmiştir (Hewitt ve Flett, 1991).

• Mükemmeliyetçilik; Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) tarafından geliştirilen alt boyuta sahip ‘Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin (MPS-F), kişisel standartlar ve organizasyon alt boyutlarının önemli ölçüde ertelemeyle olumsuz ilişkili olduğu belirlenmiştir (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990).

• Vicdanlı Olma Sorumsuzluğu; Yüksek erteleme değerlendirmesi düşük vicdanla ilişkilidir (Lay, 1987).

• İsyankârlık; Bireyin eylemlerini dışsal olarak dayatılan sınırlardan ziyade kendi zamanlamasına göre tamamlayamaması olarak ifade edilen özerklik ihtiyacı, bu

öğrencilerin belirli bir görevi erteleyip erteleyemeyeceklerini belirler (Burka ve Yuen, 2008).

•Heyecan Arayışı; Erteleme ile ilgili olarak heyecan arayışı, dikkatini sıkıcı akademik görevlerden uzaklaştırmakla ilgilidir (Ferrari, 2000), ancak bir görev ilginç kabul edildiğinde birey onunla ilgilenir (Dewitte ve Schouwenburg, 2002).

Erdoğan (2016);

- Bireyin uygunsuz ortamlarda çalışması,
- Zamanı yönetememesi,
- Çalışma alışkanlıkları,
- Görevden rahatsızlık duyması,
- Gerçekçi olmayan beklentiler,
- Başarısızlık korkusu,
- Başarının yönünü yönlendirememek,
- Kişisel özellikler (sorumluluk, mükemmeliyetçilik, vb.),
- Mantıksız düşünceler,
- Düşük özyeterlik inançları,
- Yoğunlaşma güçlüğü,
- Düşük benlik saygısı
- Kaygı

gibi nedenlerin akademik erteleme nedenleri arasında sayılabileceğini belirtmektedir.

Akademik ertelemeyi etkileyen diğer faktörler; faaliyetlere öncelik verilmesi, isteklendirme eksikliği, arkadaşlardan etkilenme, yarı zamanlı çalışma, dersin öğretilme şekli, kişisel sağlık, başa çıkma stratejilerini bilmeme gibi faktörlerdir (Zeenath ve Orcullo, 2012). Üniversite öğrencilerinin irrasyonel düşünceleri arttıkça akademik erteleme davranışlarının arttığı belirtilmektedir (Ferrari, 2004). Başarısızlık korkusu, üniversite öğrencileri arasında erteleme nedenleri arasında en büyük neden olarak ilk sırada yer almaktadır (Ferrari, Keane, Wolfe ve Beck, 1998).

Üniversite öğrencileri ve öğretmenleri üzerine yapılan çalışmada; öğrencilerin hastalığı, sosyal ve ailevi sorunlar, ilgi ve motivasyon eksikliği, özgüven eksikliği, tembellik, öğretmene karşı olumsuz tutum, öğretmenlerin rehberlik eksikliği, öğretmenlerin ödev veya sunumlar hakkındaki olumsuz geribildirimleri, sınıf arkadaşlarının koordinasyon eksikliği, tamamlama, stres, eğlenmek ve sınıf arkadaşları

ile iletişim kurmak, zaman gibi nedenlerden dolayı erteleme davranışının ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Hussain ve Sultan, 2010). Yanı sıra bilgisayar kaygısı ve akademik stresin birlikte akademik ertelemeyi yordamada önemli bir etken olduğu belirlenmiştir (Rahardjo, Juneman ve Setiani, 2013).

Mantıksız düşünceler ve dış yükleme stilleri gibi birçok bilişsel değişken erteleme ile ilişkilendirilmiştir (Haycock, Mccarthy ve Skay, 1998). Okul görevlerinde gerekli zamanı abartan ve çalışma için gereken zamanı hesaplayan öğrenciler gibi akademik ertelemeye katkıda bulunan ek bilişsel çarpıtmalar tespit etmişlerdir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995). Yapılan araştırmalar bağlamında düşünüldüğünde öğrencilerin motivasyon sorunlarının; akademik görevlerine odaklanmalarına ve böylece akademik erteleme davranışlarını geliştirmelerine neden olan bir faktör olduğu görülmüştür.

2.4.2.1. Akademik ertelemenin sonuçları

Yapılan araştırmalara göre akademik erteleminin birçok sonucu belirlenmiştir. Birçok çalışma; akademik erteleminin benlik saygısını azalttığını, dürtü kontrolünü işlevsiz hâle getirdiğini, depresyon, kaygı ve mükemmelliyetçiliği artırdığını ve yaşam kalitesini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Ferrari ve Emmons, 1995; Moon ve Illingworth, 2005).

Akademik erteleme eğiliminin yüksek olduğu öğrencilerde derslerde başarısız olma, devamsızlık yapma, okulu terk etme gibi olumsuzluklar görülebilmektedir (Knaus, 1998; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986).

Ayrıca akademik erteleme yapan bireyler erteleme sonuçlarından olumsuz etkilenecek ders ve ödevlerde başarılı olamazlar; hatta okulu bırakmak zorunda kalabilirler. Bu nedenle; akademik erteleme, akademik erteleme sonucunda kısa süreli bir rahatlama hissi olsa bile; bireylerin kaygı, stres, düşük özyeterlik ve başarısızlık duygularını hissetmelerine neden olan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Akday ve Gizir, 2010).

Tice ve Baumeister (1997), erteleme yapan bireylerin erteleme davranışını göstermeyen bireylere göre daha yüksek stres düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir. Harrington (2005), akademik erteleminin duygusal sonuçlarının anksiyete, baskı hissetme ve utanç olduğunu belirtmiştir. Bireyler erteleme davranışında bulunduklarında suçluluk, panik, gerginlik, kaygı, sıkıntı ve yetersizlik gibi olumsuz duygular

deneyimleyebilirler (Burka ve Yuen, 2008). Literatürde akademik erteleme ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğu görülmektedir (Balkıs ve Duru, 2009; Fritzsche vd., 2003).

Erteleme davranışının sonuçları her zaman olumsuz değildir. Görev için gereken süre yaklaşırsa, artan stres herkes için olumsuz olmayabilir. Bazı stres türlerinin performansı arttırdığı belirtilmektedir (Hanson, 2013). Günlük çalışmaların ertelenmesi ile mutsuzluk arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada bulunan korelasyon da çok zayıftır (Milgram, Gehrman ve Keinan, 1992).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu araştırma eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının farklı değişkenler açısından öznel iyi oluş, akademik erteleme ve akademik yeterlik algısını yordama gücünü belirleme konusu bağlamında ele alınmıştır. Bu itibarla, ilgili araştırmalar, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, akademik yeterlik, öznel iyi oluş ve akademik erteleme konuları ile ilişkilendirilebilir. Bu itibarla ilgili çalışmalar sırasıyla ölçme ve değerlendirme, öznel iyi oluş, akademik erteleme ve akademik özyeterlik konularına göre sınıflandırılmıştır. Devamında ise kendi içlerinde öncelik yakın yayımlanma tarihinden uzağa doğru sıralanmıştır. Literatürde öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığını, akademik yeterlik algısını, öznel iyi oluş ve akademik erteleme davranışlarını inceleyen çalışmalara doğrudan rastlanılmamıştır. Ancak literatürde, öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde dünyada ve Türkiye’de bu konularla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Dolayısıyla, araştırmada “İlgili Araştırmalar” başlığı altında daha çok, araştırma ile dolaylı ilişkili olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Türkçe Araştırmalar

Azrak (2017), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyleri, ölçme değerlendirme dersi alma durumları, mezun oldukları lise türü ve akademik başarı puanları açısından incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemini kullanan araştırmacı, 2017 yılında Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Fakültesinde kayıtlı 282 öğretmen adayından veri toplayarak yaptığı çalışmada, veri toplamak için “Ölçme-Değerlendirme Okur

Yazarlığı Envanteri ve istatistiksel analiz için SPSS 22 programı kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı açıklanmıştır. Sınıf düzeyleri (3. sınıf en yüksek, 1. sınıf en düşük), ölçme değerlendirme dersi alma durumları (dersi alan daha yüksek) ve akademik başarı puanları arasında (3.51-4.00 puan aralığı en yüksek, 2.00 puandan daha düşük puan ortalaması olan en düşük) anlamlı fark olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı; sınıf seviyesi yükseldikçe ölçme-değerlendirme okuryazarlığının yükseldiğini, ölçme değerlendirme dersini alan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve akademik başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının akademik başarısı daha düşük olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu vurgulamıştır.

Gürsoy (2017) “Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz” isimli ölçme ve değerlendirme okuryazarlığın önemini açıklamaya yönelik bir çalışma hazırlamıştır. Literatür taranarak hazırlanan bu çalışmada dünyada ve ülkemizde ölçme-değerlendirme okuryazarlığının yeterince öneminin anlaşılamadığı belirtilmiş ve bunun nedenleri tartışılmıştır. Çalışmaya göre araştırmacı; dünyada ve Türkiye’de eğitimcilerin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığına değinmiş, verimli bir eğitim için eğitimcilerin ölçme-değerlendirme okuryazarlığının yüksek olması gerektiğini, ölçme ve değerlendirme okuryazarı olmayan bir eğitimcinin sınıfa hâkim olamayacağını, öğrencileri yanlış değerlendirmesinin eğitim sistemini sıkıntıya sokacağını ve eğitimi potansiyel olarak olumsuzluklara yönlendireceğini ortaya koymuştur. Türkiye’de belirlenen ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin dünyaca kabul edilen ölçme ve değerlendirme standartlarından farklı olduğunu, belirlenen yeterliklerinin kazandırılması için verilen ölçme ve değerlendirme derslerinin kapsamı ile bu yeterliklerin uyuşmadığını, bu durumun sonucu olarak ölçme ve değerlendirme dersleri alan ve almayan öğretmenlerin yeterlik algıları arasında farkın olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarını etkilediğini, olumsuz bir tutum içinde olan öğretmenlerin sınıflarında ölçme ve değerlendirme uygulamalarından kaçındıklarını ifade etmiştir. Yine elde edilen sonuçlara göre; ölçme değerlendirme yeterlikleri düşük olan öğretmenler daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaya yönelmektedirler.

Öz ve Atay (2017), yapmış oldukları çalışmada eğitimcilerin sınıf içi değerlendirme okuryazarlığını ve bu okuryazarlığın onların uygulamalarına yansımaları ortaya koymaya çalışmışlardır. 8 kadın 4 erkek olmak üzere 12 öğretim üyesinden veri toplanarak hazırlanan bu çalışmada, öğretim elamanların sınıf içi dil değerlendirme terimine ilişkin algılarının belirlenmesi, uygulamalarında sınıf içi değerlendirme bilgilerinin yansımalarının ortaya çıkarılması, deneyimleri ve sınıf içi değerlendirme algıları arasındaki ilişkinin irdelemesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma tasarımı kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Jannati (2015) tarafından geliştirilen bu form 17 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Çalışmanın sonunda araştırmacı, öğretim elemanlarının çoğu temel sınıf değerlendirmesine hâkim olmalarına rağmen sınıf değerlendirme okuryazarlığı ile bu okuryazarlığın uygulamalarına yansımaları arasında dengesizlik olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı, katılımcıların deneyimleri ile değerlendirme algıları arasında yeterince bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Katılımcılar iyi bir ölçme değerlendirme için tüm becerilerin değerlendirilmesi ile birlikte güvenilirlik ve geçerliliğe dikkat edilmesi gerektiğini belirtirlerken, uygulamada sadece konuşma becerilerine dikkat ettikleri ortaya çıkmıştır.

Daşçı'nın (2014), öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı gerekli literatür taramasını tamamlayarak madde havuzu oluşturmuştur. Bu madde havuzuna göre ölçme aracının ilk taslağı geliştirilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere göre 36 maddelik ölçme aracı oluşturulmuştur ve 183 branş öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilerek ölçme aracının son hâli 22 maddede olarak belirlenmiştir. Son hâli şekillendirilmiş ölçek kullanılarak 255 öğretmenden ikinci kez veri toplanılmıştır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapan araştırmacı, sırasıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizini yapmıştır. Uygulanan AFA sonucunda, Kaiser-Meyer-Olkin değeri .91 bulunmuştur ve Bartlett küresellik testi 0 belirlenmiştir. KMO ve Bartlett testi sonuçlarına göre veri setinin uygun olduğu ispatlanmıştır. Ölçeğin 4 alt boyuttan oluştuğu tesbit edilmiştir. DFA sonucunda ölçeğe ait uyum indeksleri; Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak elde edilen bulgulara göre, ölçek 21 madde ve 4 faktörlü yapıdan oluşan 7'li likert tipi bir

ölçektir. DFA'dan elde edilen iyi uyum değerleri ölçeğin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Daşçı'nın (2014) geliştirip, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaptığı bu ölçek, öğretmenlerin, öğretim sürecinde ölçme değerlendirmeye ilişkin duyuşsal özellikleri çalışmaları için literatüre önemli bir katkı olarak görülebilir.

Polat ve Eminoğlu-Özmercan, (2014), hazırlamış oldukları “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması” isimli çalışmasıyla, ölçme ve değerlendirme ölçeği geliştirmişlerdir. Araştırma, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili yeterliklere sahip olduğu kabul edilerek, ölçme ve değerlendirme alanındaki çalışmaların gerekliliği ve önemi konusundaki duygu ve düşünceleri ile derse yönelik tutumların önemli olduğu varsayımıyla yürütülmüştür. Literatürde gelecekte öğretmen olacak üniversite öğrencilerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarını belirlemek için geliştirilmiş geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının yeterli olmadığı belirtilmiştir ve literatüre katkıda bulunarak bu açığı kapatma amacıyla likert tipi bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla ilgili literatür taranarak 32 madde içeren madde havuzu oluşturulmuştur ve bu maddeler alanlarında deneyimli ve donanımlı üç uzmana gönderilmiş ve uzmanlardan gelen dönütlere göre düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan ölçeğin deneme formu Niğde Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi eğitim fakültelerine kayıtlı lisans eğitimine devam eden 230 öğretmen adayına gönüllülük esasına dayanılarak uygulanmıştır ve veriler toplanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçek 25 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin güvenirlik analizleri yapılmış ve geneline ait Croanbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.95, alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ise sırasıyla 0.95, 0.86 ve 0.76 bulunmuştur. Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirilmiştir.

Koyuncu (2015) hazırlamış olduğu tezinde, sosyal bilişsel kariyer kuramını esas alarak lise öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik beklentisi ile durumluk- sürekli kaygı ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda durgunluk-sürekli kaygı ve öznel iyi oluş alt boyutları ile kariyer kararı yetkinlik beklentisi alt boyutları arasındaki ilişkinin varlığı, bu duruma bağlı olarak da yordama düzeylerini ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Hazırlanan bu çalışma tarama modelindedir. 394 öğrenciden veri toplayarak yapmış olduğu çalışmada araştırmacı, veri toplamak için

“Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri”, “Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Kısa Formu”, ve “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği”, araştırma grubuna ait demografik bilgileri elde etmek için hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanmıştır. Çalışmanın sonunda araştırmacı, öznel iyi oluş ile kariyer seçebilme becerisi arasında pozitif yönlü orta seviyede bir ilişkinin olduğunu ve kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve alt boyutları arasında pozitif düşük ve orta düzeylerde anlamlı ilişkilerin olduğunu belirtmiştir.

Ulukaya (2012), yılında hazırlamış olduğu üniversite öğrencilerine yönelik çalışmada, anne-baba tutumlarının aile bağlarında benlik algısıyla birlikte akademik erteleme yordama gücünü incelemiştir. Çalışmanın bulguları; erkek öğrencilerde erteleme davranışı anne tutumuna bağlı olarak davranış göstermesini orta derecede etkilediğini, anne tutumunu otoriter kabul eden erkek öğrencilerin anneleri tarafından şımartılan erkek öğrencilere göre daha düşük erteleme eğilimi gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Anne tutumunun kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinde düşük düzeyde etkili olduğu bulgulanmıştır. Yine elde edilen sonuçlara göre; otoriter anneye sahip kız öğrenciler, çocuklarını şımartıcı özelliğe sahip annelerin kız çocuklarına göre daha düşük seviyede akademik erteleme eğilimi göstermektedirler. Baba tutumlarının erkek öğrencilerde anlamlı bir etki oluşturmadığı, kız öğrencilerde ise akademik erteleme eğilimlerine etkisinin düşük olduğu ulaşılan bir başka sonuç olarak ön plana çıkmaktadır.

Akkaya (2007), eğitim fakültesi öğrencilerinden veri toplayarak hazırlamış olduğu çalışmada, cinsiyet, akademik başarı, mükemmeliyetçilik ve depresyonun akademik erteleme davranışı üzerindeki rolünü araştırmıştır. Araştırma Ortadoğu Teknik Üniversitesinde kayıtlı 368 lisans öğrencisinden veri toplanılarak hazırlanmıştır. Veri toplamak için “Erteleme-Değerlendirme Ölçeği”, “Beckkk Depresyon Envanteri” ve “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada genel örneklem için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, “kendine yönelik mükemmeliyetçilik”, “başkalarına göre mükemmeliyetçilik” ve “akademik başarı ve depresyon”un, akademik erteleme eğiliminin anlamlı yordayıcıları olduğu bulgulanmıştır. Kız öğrencilere göre, akademik erteleme davranışını yordayan değişkenler; “kendine göre mükemmeliyetçilik”, “başkalarına göre mükemmeliyetçilik” ve “akademik başarı ve depresyon” değişkenleridir. Erkek öğrenciler için akademik erteleme davranışını yordayan değişken; “mükemmeliyetçilik” değişkenidir.

Macun ve diğerkleri (2020) zekâ türlerine göre öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi için bir araştırma makalesi yapmışlardır. Nicel çalışma türlerinden ilişkisel tarama modelinde hazırlanan bu çalışmada verilerin toplanılması için Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen, Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği” ile McClellan ve Conti (2008) tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Ölçeği”nin (Multiple Intellegence Survey) Babacan ve Dilci (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış formu kullanılmıştır. 440 öğretmen adayından veri toplanılarak yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyinin cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği belirtilmiştir. Akademik başarı puanı, ailede öğretmen bulunması ve bölüme istekli gelme değişkenlerine göre ise anlamlı fark bulunamamıştır. Bu çalışmada öğretmen adayların zekâ türleri ile özyeterlik düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Araştırmacılar, kişiler arası zekâ türü ile öğretmen öz yeterlik inancı arasında ilişkinin olmamasını dikkat çeken bir sonuç olarak vurgulamışlardır.

Gün ve diğerkleri (2020) akademik özyeterlik ile akademik erteleme eğilimi ilişkisi üzerine çalışma yapmışlardır. Gün ve diğerklerinin yapmış olduğu bu çalışmada devlet ve vakıf üniversitelerinde kayıtlı olan 495 öğretmen adayından, Aitken (1982) tarafından geliştirilen ve Balkıs (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan akademik erteleme ölçeği ve Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve Yılmaz ve diğerkleri (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan akademik özyeterlik ölçeği kullanılarak veri toplanılmış ve istatistiği yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Araştırmanın sonunda, değişkenlerden cinsiyetin kadınlar lehine akademik erteleme eğilimi üzerinde; okul türünün devlet okullarında kayıtlı öğrenciler lehine akademik özyeterlik düzeylerinde; bölümün ise sayısal bölümde kayıtlı öğrenciler lehine akademik özyeterlik düzeylerinde ve akademik erteleme eğilimi üzerinde anlamlı bir farka neden olduğu ve akademik özyeterliğin, akademik erteleme eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin yüksek çıkmasının nedenlerinin nitel araştırmalarla daha ayrıntılı olarak ele alınmasını, bu doğrultuda tedbirler alınmasını önermişlerdir. Ayrıca araştırmacılar, öğretim elemanların değerlendirme sürecinde öğrenci faklılıklarının göz

önünde bulundurmasının, ders işlenişini daha ilgi çekici hâle getirmenin ve öğrencilerin seviyelerine uygun görev ve ödevlerin verilmesinin, öğrencilerin akademik erteme eğilimlerini düşüreceğini ve akademik öz yeterliklerini ise olumlu etkileyeceğini belirtmişlerdir.

Koçak Macun ve diğerleri (2019) öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile iş hayatına hazırbulunuşluklarının incelenmesi için yapmış oldukları çalışmada, 2016-2017 yılları arasında üniversitede kayıtlı ve 4. Sınıfta öğrenim gören 249 öğrenciden veri toplamışlardır. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada, öğrencilerin özyeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet, okumakta olduğu bölüme istekli gelme, ailelerinde öğretmen olup olmama durumu, akademik başarı puanları ve öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı irdelenmiş ve öğrencilerin özyeterlik düzeyleri ile iş hayatına hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Veri toplamak için Bobbett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen, Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği” ile Oğan, Oğan ve Kamacı (2016) tarafından geliştirilen “İş Hayatına Hazırbulunuşluk” ölçek formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet değişkeninde kızlar lehine, bölüme istekli gelme değişkeninde “evet” cevabını verenlerin lehine anlamlı fark gösterdiği, öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyleri ile iş hayatına hazırbulunuşluk düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Berber Çelik ve Odacı (2015) 1011 üniversite öğrencisinden veri toplayarak öğrencilerin özyeterlik inancını, akademik erteleme davranışlarını, kendilik algılarını ve olumsuz değerlendirme korkularını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılarak hazırlanan bu çalışmada veri toplama aracı olarak Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği”, Türküm (2003) tarafından geliştirilen “Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği”, Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen ve Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Genel Öz-Yeterlik Ölçeği”, Gilbert, Allan ve Trent (1991) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Şahin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sosyal Karşılaştırma Ölçeği”, Leary (1983) tarafından geliştirilen ve Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği” ve

araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, akademik erteleme davranışının öğrencinin cinsiyeti, sınıfı ve akademik ortalamalarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Erkeklerin akademik erteleme eğilimi kadınlardan daha yüksek bulunurken, 3. sınıfta okumakta olan öğrencilerin akademik erteleme eğilimi 2. sınıfta okumakta olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 4’lük sisteme göre akademik ortalaması 1.01-2.00 arasında olan öğrencilerin akademik erteleme eğilimi, 2.01-3.00 ve 3.01-4.00 arasında ortalamaya sahip öğrencilerden daha yüksek çıkması bulunan diğer bulgudur. Ayrıca araştırmacılar elde ettikleri sonuçlara dayanarak, akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar ve olumsuz değerlendirme korkusu arasında pozitif ilişkinin olduğunu, akılcı olmayan inançların, özyeterlik inancının, kendilik algısının ve olumsuz değerlendirme korkusunun akademik ertelemeyi yordadığını ifade etmişlerdir. Erkeklerin erteleme eğiliminin yüksek olmasının önemli nedenlerinden birisinin erkeklerin kadınlara göre daha özgür ortamda yetiştirilmesinden kaynaklı olabileceğini vurgulayan araştırmacılar, daha alt kademedeki okumakta olan öğrencilerin daha az eğilim göstermesine sebep olarak ise üniversiteye giriş sınavlarından kalma düzenli çalışmanın süregelmesinden kaynaklı olabileceğini belirtmişlerdir.

2.5.2. Yabancı Araştırmalar

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerini belirlemek için Berry ve diğerlerinin (2019) hazırlamış oldukları “Dil ölçme-değerlendirme okuryazarlığı öğretmenler için ne anlama geliyor?” isimli çalışmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını ve değerlendirme uygulamalarını keşfetmek ve bu keşfe göre de öğretmenlerin ihtiyaç duydukları materyalleri geliştirmek amaçlamıştır. Veriler İngiltere’den, Fransa’dan ve İspanya’dan 54 öğretmenin katılımıyla mülakat, takip görüşmeleri ile sınıf gözlemleri ve odak grup tartışmaları yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme sürecinde öğretmenler, değerlendirme konusundaki eğitimlerini ve buna yönelik tutumlarını tartışmışlardır. Birçoğu konuyla ilgili bilgilerine güvenmediğini ifade etmesine rağmen, gözlemlenen öğretmenlerin aslında çok çeşitli değerlendirme tekniklerini başarıyla uyguladığı ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenler uyguladıkları bu çeşitli değerlendirme tekniklerini öğretim uygulamalarının bir parçası olarak nitelendirmişlerdir.

Mellati ve Khademi (2018) yapmış olduğu “Öğretmenlerin Değerlendirme Okuryazarlığını Keşfetme: Öğrencilerin Yazma Başarıları Üzerindeki Etkisi ve Öğretmen Gelişimine Etkileri” isimli araştırmada, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin kullandığı değerlendirme uygulamaları ve öğrencilerin yazma becerileri üzerine etkisini irdelemişlerdir. Öğretmen aracılı sınıf değerlendirmesinin, öğrencilerin akademik başarıları ve öğretmenlerin gelişimi üzerinde önemli etkileri olabilir. Bu nedenle araştırmacı bu çalışma ile öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığının uygulamalarını ve öğrencilerinin öğrenme sonuçlarını ne ölçüde etkilediğini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Veriler 4 farklı okuldan 10 erkek eğitimci ve 75 erkek öğrenciden toplanılarak analiz edilmiştir. Karma yöntem uygulanarak hazırlanan bu çalışmada verilerin toplanılabilmesi için “Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri”, yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı olmayan gözlem, “Yazma Yeterliliği Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığının öğrencilerin yazma başarıları üzerinde istatistiksel olarak önemli bir etkiye sahip olduğunu ve öğretmenlerin değerlendirme farkındalığının öğretim ortamlarını etkili ve motive edilmiş değerlendirme tasarımına yönlendirdiğini belirtmiştir. Diğer bulgulara göre dil eğitimcilerinin öğretmen eğitimi programlarında öğretmenlerin değerlendirme farkındalığını göz önünde bulundurduğunu gösterdiğini vurgulamıştır.

Kermen (2013), üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile ihtiyaç doyumu düzeyi arasındaki ilişkiyi ve öznel iyi oluş düzeyini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Nicel çalışma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılarak hazırlanan bu çalışmada, verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “İhtiyaç Doyumu Ölçeği” ve “Öznel İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir, “İhtiyaç Doyumu Ölçeği” Deci ve Ryan (2001) tarafından geliştirilmiş ve Cihangir-Çankaya ve Bacanlı (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. “Öznel İyi Oluş Ölçeği” ise Tuzgöl-Dost (2005) tarafından geliştirilmiştir. Yapılan bu çalışmaya göre, cinsiyet ve yaşa göre farklılaşmanın olmadığı, gelir düzeyi değişkenine göre ise gelir düzeyi yüksek ve gelir düzeyi orta seviyede olan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin gelir düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Haas ve Simone (2013), “Yaşlılarda Zayıflık, Boş Zaman Etkinliği Ve İşlevsel Durum: Öznel İyi Oluş İle İlişkisi.” isimli araştırmasında 95 yaşlı yetiştikten veri

toplayarak kırılgnalık durumuna göre boş zaman etkinliği katılımındaki farklılıkları incelemiş ve işlevsel durum ile öznel iyi oluş arasındaki bağlantıyı değerlendiren bir modeli test etmiştir. Katılımcılar, boş zaman aktivitesi katılımını, yaşam doyumunu, kırılgnalığı ve ruh hâlini değerlendiren rapor anketlerini tamamlamıştır. Boş zaman etkinlikleri sosyal (örneğin ders alma) veya tek başına (örneğin okuma) olarak kodlanılmıştır ve iki bileşik puan oluşturmak için toplanmıştır. Sonuçlara göre, yaşlı yetişkinlerde fonksiyonel durum ile öznel iyi oluş arasında güçlü bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Yüksek kırılgnalık ve düşük sosyal boş zaman katılımının, öznel iyi oluşun azalmasıyla yükselme gösterdiği ortaya konulmuştur.

Kim ve Lee (2011) yapmış oldukları çalışmada Facebook arkadaşlarının sayısına ve kendi kendine sunum stratejilerine (olumluya karşı dürüst) odaklanarak Facebook'un üniversite çağındaki kullanıcıların öznel iyi oluşunu artırıp artırmadığını ve nasıl artırdığını araştırmışlardır. 391 üniversite öğrencisinden veri toplanılarak hazırlanan bu çalışmada nicel çalışma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Veriler toplanırken ilgili ölçekler öğrencilerin maillerine gönderilmiş ve öğrenciler ölçekleri doldurup tekrar araştırmacıya göndermişlerdir, Böylelikle araştırmanın verileri elde edilmiştir. Öğrencilerden veri toplamak için kullanılan ölçek dört bölümden oluşmaktadır: “Olumlu öz sunum”, “dürüst kendini sunum”, “algılanan sosyal destek” ve “öznel iyi oluş”. Toplanan verilerde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırmacı, yapısal eşitlik modellemesi sonucunda facebookta sahip olunan arkadaş sayısı ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ama bu ilişkinin algılanan sosyal destek aracılığıyla gerçekleşmediğini ve facebook arkadaş sayısı ile algılanan sosyal destek arasında negatif bir eğri olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacı, bireyde olumlu öz sunum, öznel iyi oluş üzerinde doğrudan etkiye sahipken, dürüst öz sunum, algılanan sosyal destek yoluyla öznel iyi oluş üzerinde anlamlı dolaylı etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Sonuçlara göre; Facebook arkadaşlarının sayısının ve olumlu kendini sunmanın kullanıcıların öznel refahını artırabileceği, dürüst öz sunum ise facebook arkadaşlarının sağladığı sosyal destekten kaynaklanan mutluluğu arttırabileceği bulgulanmıştır.

Sudler (2014), yapmış olduğu çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme yordayıcısı olarak mükemmelliyetçilik-hayal kırıklığına tahammülsüzlük değişkenlerini ele almıştır. Çalışmada mükemmelliyetçilik, akademik ertelemeye karşı hoşgörüsüzlük ve akademik erteleme grupları hâlinde sınıflandırılıp

sınıflandırılmayacağı araştırılmıştır. Çalışma için 150 lisans ve yüksek lisans öğrencisi, yönetici işlevselliği, mükemmelliyeçilik ve hayal kırıklığı hoşgörüsüzlüğünü değerlendiren çevrimiçi bir anketi doldurmuştur. Çalışmada farklı erteleme grupları oluşmasa da sonuçlar; mükemmelliyeçilik ve hayal kırıklığına tahammülsüzlük ile ilişkili mantıksız inançların akademik erteleme için en güçlü araçlar olduğunu göstermiştir. Çalışmada, mükemmelliyeçilik-hayal kırıklığının bir alt boyutu olan irrasyonel inançlar ile akademik erteleme arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişkinin olduğu bulgulanmıştır. Bu çalışma ile okul psikologları ve diğer eğitimcilerin, erteleme davranışına hangi faktörlerin ve özelliklerin aracılık ettiğine ilişkin daha geniş bir perspektiften bakabilecekleri vurgulanmıştır.

Shanahan ve Pychyl (2007) yapmış oldukları “Gönüllü eylemde bir ego kimliği perspektifi: Kimlik durumu, faillik ve erteleme” isimli çalışmada ego kimliği gelişimi ile erteleme arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Veriler 101 kadın 38 erkek olmak üzere 139 öğrenciden toplanmıştır. Öğrencilerden veri toplamak için “Ego Kimliği Durumunun Gözden Geçirilmiş Genişletilmiş Amaç Ölçüsü”, “Ertelenme Değerlendirme Ölçeği” ve “Genel Ertelenme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada dört kimlik statüsü ele alınmıştır. Bunlar; Başarılı, askıya alınmış, ipotekli ve dağınık olmadır. Korelasyon değerlerine göre ertelemeyle askıya alınmış ve dağınık kimlik statüleri arasında pozitif ilişki, başarılı kimlik statüsüyle negatif ilişki saptanmıştır. İpotekli kimlik statüsüyle ve erken bağlanmış kimlik statüsü ise ertelenme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Askıya alınmış ve başarılı kimlik statülerinin ise ertelemeyi anlamlı yordadıkları vurgulanmıştır.

Van Eerde (2003) yayınlamış olduğu “Meta-analitik olarak türetilmiş nomolojik bir ertelenme ağı” isimli meta analiz türü çalışmasında ertelenme eğilimi ile ilgili yüzyirmi bir araştırmayı incelemiştir. Bu meta-analiz, ertelenme ile kişilik değişkenleri, güdüler, duygulanım ve performans arasındaki ilişkiyi inceleyen yüzyirmibir çalışmanın korelasyonlarını içermektedir. Çalışmada sadece ertelenmenin olumsuz yönleri değil, ertelenmenin olumlu yönlerinden de bahsedilmiştir. Çalışmada kullanılan yüzyirmibir çalışmanın yuzdördü deneysel çalışmalar yapılarak ertelenme eğilimi ölçümünden faydalanan çalışmalardır. Çalışmalar belirli kriterlere göre kategorize edilerek çalışma uygulanmıştır: “Öz değerlendirme yöntemiyle ertelenme eğilimi ölçümü yapan çalışmalar”, “ertelenme eğilimi ile diğer değişkenler arasında etki büyüklüğü (anlamlı

etkileşim veya ilişki) bulunan çalışmalar”, “bağımsız alt grupların ayrı şekilde analiz edildiği çalışmalar”. Etki büyüklükleri ve diğer etki belirleyici metotlar korelasyon dönüşümüne göre altı kategoride toplanmıştır: Bunlar, demografik özellikler ve bilişsel yetenekler (yaş, cinsiyet, entelektüel yetenek testi puanları, vb.), kişilik değişkenleri (erteleme öz değerlendirme ölçekleri ve kişilik değişkenlerinin öz değerlendirme ölçekleri puanları arasındaki ilişki), öz imaj (öz saygı ve özyeterlik), güdüler (başarısızlık korkusu, öz engelleme, mükemmeliyetçilik), duygulanım (kaygı durumu, depresyon), performans. Rosenthal’ın meta analiz yöntemi kullanılarak etki büyüklükleri kıyaslanmış ve birleştirilmiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında en güçlü negatif ilişki “sorumluluk ve özyeterlik özellikleri” arasında bulunduğözlenmiştir. Duygusal uyumsuzluk ile erteleme eğilimi kısmen ilişkiliyken; güdüler ve performans çıktısı zayıf bir ilişkiye sahiptir.

2.5.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Literatürde yer alan ve ulaşılan ilgili araştırmalara yönelik genel bir değerlendirme yapılacak olursa, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı dünyada ülkemizden daha önce çalışılmaya başlanılan bir konu olmasına rağmen hâlâ en çok ilgi çeken konular arasında yer almaktadır. Bu çalışmalar irdelendiği zaman genelde ölçme ve değerlendirmeye yönelik algı, görüş, tutumlar ve ölçme değerlendirme düzeyleri çok çalışılmış ama bunların ölçme ve değerlendirmenin yapısı, amacı, kapsam ve öğeleri ile ilişkilendirilmesi, yani ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile ilişkilendirilmesi yapılmamıştır. Benzer durum, bireyin öznel iyi oluş ve akademik özyeterlik düzeyleri ile akademik erteleme eğilimleri için de söz konusudur. Öznel iyi oluş, akademik özyeterlik ve akademik erteleme ile ilgili yapılan çalışmalar genelde ilişkiyi ortaya koyan betimsel çalışmalardır. Başka bir ifadeyle literatürde yer alan çalışmalar daha çok durum-tespiti niteliğinde olup,-bu özellikleri itibarıyla da çözüm üretmekten ziyade, betimsel nitelikli teorik çalışmalar olarak değerlendirilebilir. Ayrıca ölçme değerlendirme ile ilgili çalışmaların yöntem ve hedef kitle bakımından belirli sınırlara sıkıştırıldığı görülmektedir. Oysa sorun veya konunun daha iyi tespit edilip, çözülebilmesi için daha kesitsel deneysel çalışmalara ve daha derinlemesine ve ayrıntılı veriler veren boylamsal çalışmalara ihtiyaç vardır.

Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, öznel iyi oluş düzeyi, akademik erteleme eğilimi ve akademik özyeterlik düzeyi irdelenerek farklı örneklem grubu oluşturularak, eğitim sürecinde ve sonunda ölçme-değerlendirme okuryazarlığının geliştirilebilmesinde öğretim elemanlarının dâhil edilmesi, öğretim elemanlarının akademik öz yeterliklerinin ve öznel iyi oluş düzeylerinin belirlenip geliştirilmesi ve öğretim elemanlarının akademik erteleme eğilimlerinin belirlenerek bu duruma neden olan faktörlerin ortaya çıkarılması literatürde bulunan boşluğun doldurulmasına katkı sağlayabilir. Bu katkı öğretim elemanlarının ölçme değerlendirme becerisinin uygulama sürecindeki eksiklerini tamamlaması şeklinde olabilir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde çalışmaların büyük bir çoğunluğunun öğrenciler veya öğretmenler üzerinden yürütüldüğü görülmektedir. Ulaşılabilirlik bakımından öğretmen adaylarının seçilmesi anlaşılabilir bir durum olsa da, kapsam ve uygulamaya dönük sorunların tespitinde ve bu tespit edilen sorunların çözümünde önemi tartışılabilir. Bu çalışmalara benzer çalışmalar, yükseköğretimi de kapsayacak şekilde farklı evren ve örneklem oluşturularak çeşitlendirilebilir. İlgili araştırmalarda geliştirilen ölçekler önem arz etmektedir. Çünkü eğitim sürecinde ve sonunda güvenilir ölçme ve değerlendirme yapabilmek için, bireyin öznel iyi oluş ve akademik öz yeterlik düzeylerini ve akademik erteleme eğilimlerini güvenilir ölçebilmek için geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

İlgili araştırmalardan farklı olarak, bu çalışma, yükseköğretimde eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme ile görev alan öğretim elemanları üzerinde yürütülmüştür. Yine farklı olarak bu çalışma, öğretim elemanların ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile akademik yeterlikleri, olumlu ve istenen duyuşsal özellikleri (öznel iyi oluş düzeyleri) ve akademik erteleme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. İkinci adımda ise eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının farklı değişkenler açısından öznel iyi oluş, akademik erteleme ve akademik yeterlik algısını yordama gücünü belirlemektir. Bütün bunların sonunda, öğretim elemanların ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri, akademik yeterlikleri, olumlu ve istenen duyuşsal özellikleri (öznel iyi oluş düzeyleri) ve akademik erteleme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından inceleyen bu araştırma, literatürde konuyla ilgili boşluğu doldurmaya katkı sağlayabilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemiyle ilgili olarak; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, çalışmanın amacına göre verilerin toplanılması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi için gerekli şartların sağlanması ve şablonun düzenlenmesidir (Karasar, 2016), araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir plandır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Araştırmada devlet üniversitelerin eğitim fakültelerinde 2018-2019 Güz ve Bahar dönemlerinde görev alan ve öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının farklı değişkenler açısından öznel iyi oluş, akademik erteleme ve akademik yeterlik algısını yordama gücünü belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemi, var olan bir olgu veya durumu objektif olarak ortaya koyar ve bu durumu sayısal olarak ifade eder. Objektif olduğu için araştırmacı bağımsız bir gözlemci olduğu için daha güvenilirlerdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Tarama modelinin amacı ise geçmişte başlamış olup, günümüzde halen devam etmekte olan bir olayı, gün yüzüne çıkarmak ve bir gruba ait kişilerin sahip olduğu özellikleri ve nitelikleri belirlemek amacıyla veri toplamayı hedefleyen araştırmalardır (Karasar, 2016). İlişkisel tarama araştırmaları, evreni temsil edeceği düşünülen örneklem üzerinde yapılan uygulamalar yoluyla evrenin genelinin tutum, eğilim ve görüşlerinin nicel veya sayısal olarak betimlenmesini sağlamaktadır (Creswell, 2013). Katılımcıların bir durum hakkındaki düşünce ve tutumlarının araştırılması amacıyla tarama modeli kullanılarak hazırlanan çalışmalar, farklı yöntemler kullanılarak hazırlanan diğer çalışmalara göre daha büyük örneklem üzerinde uygulanarak hazırlanır.

Araştırmacılar durum veya olayları betimleme yerine durum veya olaylar arasındaki ilişkileri incelemeyi tercih etmektedirler. Araştırmacılar tarafından yapılan bu tür çalışmalarında ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd 2018).

Tarama modeli, bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların konu hakkında düşünce ve tutumlarının araştırılması amacıyla; diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan çalışmalarda kullanılır (Büyüköztürk vd., 2018). Çalışmalarında tarama araştırmalarını kullanan araştırmacılar, olayların olma nedenlerini irdeleme yerine bireyler açısından dağılımıyla ilgilenmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Genel tarama modellerinde, evrenden evrenin tümünü temsil eden bir grup alınır, bu alınan grup üzerinden çalışma yapılır, çalışmadan elde edilen sonuçlar bütün evrene genellenir. Tarama modellerinde “Ne idi?”, “Nedir?”, “Ne ile ilgilidir?” gibi sorulara cevap aranılarak amaç ifade edilir. (Büyüköztürk, 2011; Karasar, 2016).

İlişkisel araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi yani değişkenlerin birbirini etkileyip etkilemediğini belirlemek için kullanılmasının yanı sıra değişkenler arasındaki sonuçları tahmin etme fırsatı vermektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, s. 368; Tekbıyık, 2014, s. 102). Lakin ilişkisel tarama modelinde değişkenler arasındaki ilişki incelenirken çalışmada kullanılan değişkenlerin manipüle edilmesi söz konusu değildir. Çalışmada sadece değişkenlerin birbirileri ile etkileşimi incelenir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018).

3.2. Evren ve Örneklem

Nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan ilişkisel tarama modeli ile hazırlanan araştırmaların sonuçları genellenebilir olmalıdır. Bu nedenle evrenden seçilerek oluşturulan örneklemin seçkisiz örneklem kullanılarak maksimum seviyede evreni temsil edebilmesi beklenilir. Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istenilen elemanlar bütünüdür. Araştırmacının evreni, oluşturan etmenlere ulaşılabilirliğine göre evren araştırma evreni ve çalışma evreni olarak ikiye ayrılır. Araştırma evreni araştırma sonuçlarının kuramsal olarak genellenebileceği evreni temsil etmektedir. Çalışma evreni ise, evren soyut ve çok büyük olduğu zaman elde edilen sonuçların genellenmesinin sağlıklı olmadığı durumlarda araştırma evreni, araştırmanın hedefleri doğrultusunda bir

takım ölçütlere göre araştırmacı tarafından sınırlandırılmasıyla ortaya çıkan yeni evrendir. Örneklem ise evrenden belli kurallara göre seçilen ve evreni temsil ettiği kabul edilen küçük gruptur (Büyüköztürk vd., 2018; Tekbıyık, 2014). Öğretim elemanlarının mesleki gelişime katkısı olduğu düşünülen bu araştırmanın araştırmacı tarafından oluşturulan evreni, Türkiye genelinde devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz-Bahar Dönemlerinde görev yapan toplam 8790 öğretim elemanı oluşturmaktadır (YBYS, 2018). Araştırmada çalışma evrenini teşkil eden öğretim elemanlarının çeşitli demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Çalışma Evrenini Teşkil Eden Öğretim Elemanlarının Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	4263	48.5
Erkek	4527	51.5
Unvan	N	%
Araştırma Görevlisi	2199	25.01
Öğretim Gör.	852	9.69
Dr. Öğr. Üyesi	3347	38.1
Doç. Dr. ve Profesör Dr.	2392	27.2
Toplam	8790	100

Araştırmanın çalışma evrenini teşkil eden öğretim elemanlarının demografik özelliklerinin yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanların % 48.5’inin kadın (n= 4263), % 51.5’inin ise erkeklerden (n= 4527) oluştuğu görülmektedir.

Araştırma evrenini oluşturan öğretim elemanlarının ünvanlarına göre dağılım incelendiğinde % 25.01’i araştırma görevlisi (n=2199), % 9.69’u öğretim görevlisi (n = 852), % 38.1’i doktor öğretim üyesi (n = 3347) ve % 27.2’si doçent doktor ve profesör doktor (n = 2392) oluşturmaktadır.

Bir araştırmada örneklem, bizatihi kendisine dair veri toplanan evrenin sınırlı bir bölümü; örnekleme ise evrenin özelliklerini saptamak, yordamak amacıyla onu temsil edecek uygun örnekleri belirlemeye ilişkin süreci ve bu süreçte yapılan tüm işlemleri

ifade eder (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmanın örnekleme, oransız kümeleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. 2018-2019 yılında Türkiye’de bulunan devlet üniversiteleri bir küme olarak kabul edilerek yansız olarak çalışma yapılan üniversiteler olarak belirlenmiştir. Ulaşılabilirliği göz önünde bulundurularak seçkisiz yöntemle başvurulmuş ve daha geniş örnekleme ulaşılmaya çalışılmıştır. Yansız olarak belirlenen üniversitelerdeki tüm öğretim elemanlarına, veri toplamak için araştırmada kullanılan ölçekler dağıtılarak, geri dönüş sayısına bağlı olarak bu evrende yer alan toplam 498 öğretim elemanı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu şekilde belirlenen örneklem türüne “Oransız Küme Örnekleme” denir (Karasar, 2016, s. 153). Araştırmada örneklem büyüklüğünü belirlerken dikkat edilmesi gereken durum “kabul edilen örneklem hatası”dır. Literatürde genel kabul gören hata pay oranları %1 ile %5 arasındadır. Bu bilgidan yola çıkılarak % 95 güven aralığında %5 hata payı ile çalışma evreninin 8790 olduğu bir çalışma grubunda 498 öğretim elemanına ulaşılması örnekleme temsil etmesi için yeterli olduğu görülmüştür (Büyüköztürk vd., 2018, sf 98). Bu şekilde yansız olarak belirlenen öğretim elemanlarına, araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu ile ölçekler uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan oransız küme örnekleme türü araştırmacının geniş bir fiziki alana yayılmasını önleyerek, maliyeti düşürmesi açısından yararının yanında fiziki alanın daralmasıyla denetim olanaklarını arttırması açısından iki temel yararı bulunmaktadır (Karasar, 2016, s. 153). Araştırma, örneklemini teşkil eden öğretim elemanlarının çeşitli demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Örnekleme teşkil eden öğretim elemanlarının demografik özelliklere göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	162	32.5
Erkek	336	67.5
Unvan	N	%
Araştırma Görevlisi	159	31.9
Öğretim Gör.	105	21.1
Dr. Öğr. Üyesi	133	26.7
Doç. Dr. ve Profesör Dr.	101	20.3
Görev Süresi	N	%
0-2 yıl	47	9.4
2– 5 yıl	93	18.7
5– 10 yıl	143	28.7
10 – 20 yıl	119	23.9
20 yıl ve üstü	96	19.3
Bölüm	N	%
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	100	20.1
Eğitim Bilimleri Bölümü	117	23.5
Türkçe Sosyal B. Eğitimi Bölümü	81	16.3
Temel Eğitim Bölümü	88	17.7
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	69	13.9
Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	43	8.5
Toplam	498	100

Araştırmanın örneklemini teşkil eden öğretim elemanlarının demografik özelliklerinin yer aldığı Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanların % 32.5’inin kadın (n= 162), % 67.5’inin ise erkeklerden (n= 336) oluştuğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretim elemanlarının ünvanlarına göre dağılım incelendiğinde % 31.9 araştırma görevlisi (n=159), % 21.1 öğretim görevlisi (n = 105), % 26.7’si doktor öğretim üyesi (n = 133) ve % 20.3’ü doçent doktor ve profesör doktor (n = 101) oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini teşkil eden öğretim elemanlarının görev süresine göre dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılanların % 9.4’ü 0-2 yıl (n= 47), % 18.7’si 2-5 yıl (n= 93), % 28.7’si 5-10 yıl (n= 143), % 23.9’u 10-20 yıl (n= 119), % 19.3’ü 20 yıl ve üstü (n= 96), görev süresine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının % 20.1'i (n = 100) matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümünde, % 23.5'i (n = 117) eğitim bilimleri bölümünde, % 16.3'ü (n = 81) türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümünde, % 17.7'si (n = 88) temel eğitim bölümünde, % 13.9'u (n = 69) güzel sanatlar eğitimi bölümünde ve %8.5'i (n = 43) bilgisayar öğretim teknolojileri eğitimi bölümünde görev almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada beş veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; bilgi formu, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanteri, öznel iyi oluş ölçeği, akademik erteleme ölçeği ve akademik özyeterlik ölçeğidir. Demografik bilgileri tespit etmeyi amaçlayan soruların yer aldığı Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından geliştirilerek kullanılmıştır. Ölçme-değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri (ÖDOE) Mertler ve Campell (2005) tarafından geliştirilmiştir ve Bütüner ve diğerleri (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ), Tuzgöl Dost (2005) tarafından geliştirilmiştir. Veri toplamak için başvurulmuş diğer bir ölçek olan Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği (TAEÖ) Tuckman (1991) tarafından geliştirilmiştir ve Uzun-Özer, Saçkes ve Tuckman (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğretim elemanlarının özyeterliklerini belirlemek için ise araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖÖ), kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun geliştirilme sürecinin ilk adımı olarak öncelikle araştırma modeline benzer modeller kullanılarak yapılan çalışmalar incelenerek literatür taraması yapılmıştır. Literatür tarama sonucuna göre madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu, eğitim bilimleri bölümünde ve Türkçe eğitimi anabilim dalında görev almakta olan öğretim elemanlarının uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere göre formun son şekli verilmiştir ve uygulama aşamasına geçilmiştir. Oluşturulan bu formda; öğretim elemanlarının cinsiyet, ünvan, görev süresi ve görev almakta olduğu bölüm sorularına yer verilmiştir (Ek 1). Cinsiyet sorusu kadın ve erkek olarak kategorize edilirken, ünvan araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, doktor öğretim

üyesi ve doçent doktor ve profesör olarak kategorize edilmiştir. Görev süresi; 0-2 yıl, 2-5 yıl, 5-10 yıl, 10-20 yıl ve 20 yıl ve üstü olarak gruplara ayrılmıştır. Görev almakta olduğu bölüm; Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Temel Eğitim Bölümü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü olarak kategorize edilmiştir.

3.3.2. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Envanteri

Bu araştırmada kullanılan ikinci araç, ÖDOE'dir. Ölçme değerlendirme yeterlik alanları temel alınarak geliştirilen ÖDOE'nin orijinal formu, Mertler ve Campell (2005) tarafından geliştirilmiş, Bütünler ve diğerleri (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinalinde yedi boyut 35 madde olarak geliştirilen bu envanter, Türkçeye uyarlanmasında “ahlaki olmayan uygulamaların farkına varma” yeterlik alanı ile ilgili maddeler Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği yeterlik alanını temsil eden performans göstergeleriyle uyuşmadığı için uyarlayan araştırmacı tarafından bu bölüm envanterin Türkçeye uyarlanmasına alınmamıştır. Türkçeye uyarlanan bu envanter 6 boyut ve her boyutta beş soru mevcut olup, eğitimcilerin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerini ve ölçme değerlendirme alanında eksik olduğu taraflarının belirlenmesini sağlamaktadır. Uyarlanan envanter ve alt boyutları hakkında bilgi aşağıdaki Tablo 4'de verilmektedir.

Tablo 4

Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanterin altboyutlarının ve maddelerin bilgisi

Yeterlilik Alanı	Soru Maddeleri
1.Öğretim kararına uygun olabilecek ölçme-değerlendirme metodları seçebilme	1, 7, 13, 19, 25
2. Öğretim kararlarına uygun ölçmedeğerlendirme metotlarını geliştirebilme	2, 8, 14, 20, 26
3. Ölçme değerlendirme uygulayabilme, sonuçlarını puanlayabilme ve yorumlayabilme	3, 9, 15, 21, 27
4. Öğrenci, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi ile ilgili alanlarda karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanabilme	4, 10, 16, 22, 28
5. Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme	5, 11, 17, 23, 29
6. Ölçme değerlendirme sonuçları ile öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimcilerle iletişim kurabilme	6, 12, 18, 24, 30

Maddelerin madde güçlük ve ayırt edicilik değerlerinin hesaplanabilmesi için iki ayrı aşamada analiz yapılmış olup, ilk analizde 80 kişiden veri toplanılmıştır. Toplanan verilere göre yapılan analiz sonucunda madde ayırtıcılık indeksi 0,20'den küçük olan maddeler ve madde güçlük indeksi 0,1'den küçük olan maddeler çıkartılmıştır. Ayırt edicilik indeksi 0,2'den büyük ve 0,3'ten küçük olan maddeler üzerinde düzeltmeler yapmıştır ve envanter ikinci uygulamaya hazır hale getirilmiştir. İlk uygulama sonucunda envanterin Kuder-Richardson Güvenirlilik Katsayısı (KR-20) 0.72, maddelerin ortalama güçlük indeksi 0.59 ve maddelerin ayırt edicilik indeksi 0.38 bulunmuştur. İkinci aşamada 180 veri toplanılarak aynı istatistiksel işlemler uygulanmıştır. Test analiz programıyla Son hali 30 maddeden oluşan bu envanterden elde edilen verilerin analizi sonucunda Kuder-Richardson Güvenirlilik Katsayısı (KR-20) 0.86; maddelerin ortalama güçlük değeri 0.644, maddelerin ortalama ayırt edicilik değeri 0.486 olarak hesaplanmıştır. Kehoe 'ye (1995) göre madde sayısı 50 veya daha az olan envanterin güvenirlilik katsayısı 0.50 ve üstü, 50'den fazla olan envanterler için ise 0.80 ve üstü olması gerektiğini belirtmiştir. Nitko (2001) ve Kayış'a (2006) göre ise envanterin güvenilir olarak belirtilebilmesi için 0.70-1.00 aralığında olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmada Kuder-Richardson Güvenirlilik Katsayısı (KR-20) 0.86 bulunduğu için ÖDOE güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilebilir.

3.3.3. Öznel İyi Oluş Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan üçüncü araç, ÖİÖÖ'dür. Bireyin yaşamları hakkındaki bilişsel değerlendirmeleri ile yaşadıkları olumlu ve olumsuz duyguların sıklığını ölçmeye yarayan ÖİÖÖ, tek alt boyutlu olup, toplam 46 maddeden oluşmaktadır. ÖİÖÖ, Dost tarafından (2005) geliştirilmiş olup, maddeler beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Yanıtlama sistemi her ifade için "(5) Tamamen Uygun", "(4) Çoğunlukla Uygun", "(3) Kısmen Uygun", "(2) Biraz Uygun" ve "(1) Hiç Uygun Değil" olarak beşli dereceleme tipindedir. Ölçeğin maddelerinin 26'sı olumlu, 20'si olumsuz duygu ifade etmektedir. Olumsuz duygu ifade eden maddeler; 2, 4, 6, 10, 13, 15, 17, 19, 21, 24, 26, 28, 30, 32, 35, 37, 38, 40, 43 ve 45. Olumsuz duygu içeren maddelerin puanlaması istatistik programında tersine çevirilerek uygulanmıştır. İlk olarak 209 veri toplanılarak analiz edilen 51 maddeli ölçek, madde yükleri incelenmiştir ve madde faktör yükleri .664 ile .057 arasında değerler bulunmuştur. Faktör yüklerinin büyüklüğü .30'dan küçük olan 4

madde ve pilot uygulamada anlaşılamayan 1 madde ölçekten çıkarılmıştır. Maddelerin öz değerlerine bakılarak faktör analizi yapılmıştır ve analiz sonunda ölçeğin tek boyutlu oluşu anlaşılmıştır. Dost (2005) tarafından ölçeğin güvenirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alfa değeri .93, Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı .86 hesaplanmıştır. Faktör analizi çalışmasında Kaiser-Meyer Olkin değeri .861 bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .32 ile .63 arasında değiştiği gözlenmiştir. Alt % 27'lik ve üst % 27'lik gruplar arasında yapılan t testi sonucunda gruplar arasında .01 hata düzeyinde önemli fark bulunmuştur (Tuzgöl-Dost, 2005).

Tülek (2011) 171 veri toplayarak ölçeğin yetişkinler için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Açımlayıcı faktör analizi çalışmasında Kaiser-Meyer Olkin değeri .90 bulunmuş, Barlett testi anlamlı çıkmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .25 ile .71 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçek tek faktörlü modelde sınanmış ve ölçeğin orijinaline bağlı kalmak amacıyla ölçek tek faktörlü olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin toplam puana yönelik iç tutarlık kat sayısı Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .95 bulunmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bu değer, literatürde öngörülen 0.60 alt limit kriterini sağlamaktadır (Cronbach, 1990; Punch, 2005). . Araştırmacı tarafından ölçeğin güvenirlik ve DFA analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre Cronbach alfa katsayısı .94 ve $\chi^2/sd=2.82$; SRMR = .087, RMSEA = .079, CFI = .93 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ÖİÖÖ geçerli bir ölçektir. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar, araştırmada kullanılan ÖİÖÖ iç tutarlılığı sağladığını ortaya koymaktadır.

3.3.4. Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği-Kısa Formu

Araştırmada dördüncü veri toplama aracı olan TAEÖ, Tuckman (1991) tarafından geliştirilmiştir ve Uzun Özer, Saçkes ve Tuckman (2009) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu 16 madde 4'lü likert tipinde geliştirilmişken, Türkçeye uyarlanmış formu 14 madde tek altboyut 5'li likert tipinde uyarlanmıştır. Ölçeğin maddelerinden 6, 10, 12 ve 14 maddeler olumsuz duygu ifade etmektedirler. Olumsuz duygu içeren maddelerin puanlaması istatistik programında tersine çevirilerek uygulanmıştır. Yanıtlama sistemi her ifade için "(5) Kesinlikle Katılıyorum", "(4) Katılıyorum", "(3) Kararsızım", "(2) Katılmıyorum" ve "(1) Kesinlikle Katılmıyorum" olarak beşli dereceleme tipindedir.

Açımlayıcı faktör analizleri sonucunda tek boyutlu bir yapı elde edilmiş ve bu tek boyutlu yapı toplam varyansın %44.26'sını açıklamaktadır. “Akademik Özyeterlik Ölçeği” ile $r = -.17$ ($p < .001$) değerinde korelasyon katsayısına sahiptir. Bu zayıf negatif korelasyon katsayısı yüksek erteleme puanına sahip katılımcıların Akademik Özyeterlik Ölçeği’nden düşük puan alabileceğini belirtmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında ise Cronbach alfa katsayısı .90 ve testin tekrarı güvenilirlik katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur (Uzun Özer, Saçkes ve Tuckman, 2009).

TAEÖ istatistiksel programlar kullanarak yapı geçerliğini doğrulayıcı faktör analizle test etmiştir. Analiz sonuçlarına göre $\chi^2 (76) = 337.67$, $p = .00$; $\chi^2/sd = 4.44$; SRMR = .04, RMSEA = .07, CFI = .93 bulunmuştur. İç tutarlık katsayısı Cronbach alpha değeri .90 hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından ölçeğin güvenirlik ve DFA analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre Cronbach alfa katsayısı .88 ve $\chi^2/sd = 3.16$; SRMR = .09, RMSEA = .097, CFI = .91 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre TAEÖ geçerli bir ölçektir.

3.3.5. Akademik Özyeterlik Ölçeği

Araştırmada beşinci veri toplama aracı olan AÖÖ, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının akademik özyeterlik tutumlarını belirlemede kullanılabilecek ölçüm geçerliği ve güvenirliğine sahip bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla geliştirilen AÖÖ, Türkiye devlet üniversiteleri eğitim fakültelerinde 2018-2019 yılları arasında görev yapmakta olan 458 öğretim elemanından veri toplanarak oluşturulmuştur. Örneklem sayısının belirlenmesinde Kass ve Tinsley (1979) ölçeğe yer alan madde sayısının 5 ila 10 katı kadar olması, örneklem için yeterli olduğunu belirtmişleridir. Bu bağlamda ölçek geliştirmek için toplanan verilerin sayısının uygun olduğu gözlenmektedir.

3.3.5.1. Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi Süreci

AÖÖ’nin geliştirilmesi sürecinde öncelikli olarak alanyazın taranmış, biri ölçme değerlendirme, biri EPÖ, biri PDR ve ikisi Türkçe Eğitimi uzmanı olan toplam beş öğretim elemanının konuyla ilişkin görüşleri birebir görüşülerek alınmıştır. Akabinde önceki ilişkili çalışmalardan da yararlanılarak 40 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddelerin öğretim elemanlarının akademik özyeterliklerini yansıtmasına dikkat edilmiştir. Madde skalaları “(5) Hemen hemen her

zaman”, “(4) Sık sık”, “(3) Zaman zaman”, “(2) Nadiren” ve “(1) Hemen hemen hiçbir zaman” şeklinde düzenlenmiştir. Hazırlanan ölçek taslağı, dilbilim, eğitimbilim uzmanı akademisyenlere gösterilerek, uzman akademisyenlerden gelen dönütlere göre güçlük yaratabilecek maddeler yeniden düzenlenmiştir veya ölçekten çıkarılmıştır. Diğer taraftan pilot uygulama öncesi 15 kişilik akademisyen grubuna anlaşılabilirlik ile ilgili son bir uygulama daha yapılmıştır. Akademisyenlerden gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 40 maddelik taslak ölçeğe son hali verilmiştir.

3.3.5.2. Akademik Özyeterlik Ölçeğin Geliştirilmesi İçin Verilerin Toplanması

AÖÖ'nin geliştirilmesi için çoğaltılan ölçek taslak formları 740 öğretim elemanına dağıtılmıştır. Araştırmacı tarafından eğitim ve öğretimi aksatmayacak bir şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak yüz yüze veya kargoyla gönderme yoluyla aracı vasıtasıyla uygulanmıştır. Dağıtılan 740 ölçeğin 458'i geri dönmüştür.

3.3.5.3. Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Analizleri

Tezin örnekleminde ayrı olarak, uygulamadan elde edilen 458 kişilik veri seti analiz edilmeden önce normallik ve doğrusallık şartlarını sağlaması için histogram, p-p grafikleri incelenmiştir ve z puanları ve çarpıklık-basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri için “ $\mp 1,50$ ” aralığı, z puanları için ise “ $\mp 3,28$ ” aralığı dikkate alınmıştır (Tabachnick and Fidell, 2013, Akt. Erbay ve Beydoğan, 2017; Çokluk vd., 2012). Bu işlemler ve kriterler kapsamında toplam 48 adet ölçek formu değerlendirme dışında bırakılarak, normalliği sağlamış ve geriye kalan normal dağılım gösteren 410 veri üzerinden analizler yapılmıştır. AÖÖ'nin geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 21.0 ile LISREL 8.80 paket programları kullanılmış olup ölçeğin yapı geçerliliği ile ilgili olarak belirli bir özelliğe bakılmaksızın veri setinden ilk 200 veri kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve diğer 210 veri kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi uygulanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi için varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Faktör yapısını doğrulamak için ise Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği ile ilgili olarak Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve madde test

toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış, bunun yanı sıra testin iç tutarlılığının belirlenmesinde alt-üst %27'lik grup ortalamaları karşılaştırılmıştır (Büyüköztürk, 2019).

AÖÖ'nin geçerlik ve güvenirlik analizlerinden elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Ölçeğin AFA analizi uygulanmadan önce elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını test etmek için KaiserMeyer-Olkin (KMO) ve Barlett Spehericity değeri hesaplanmıştır.

Tablo 5

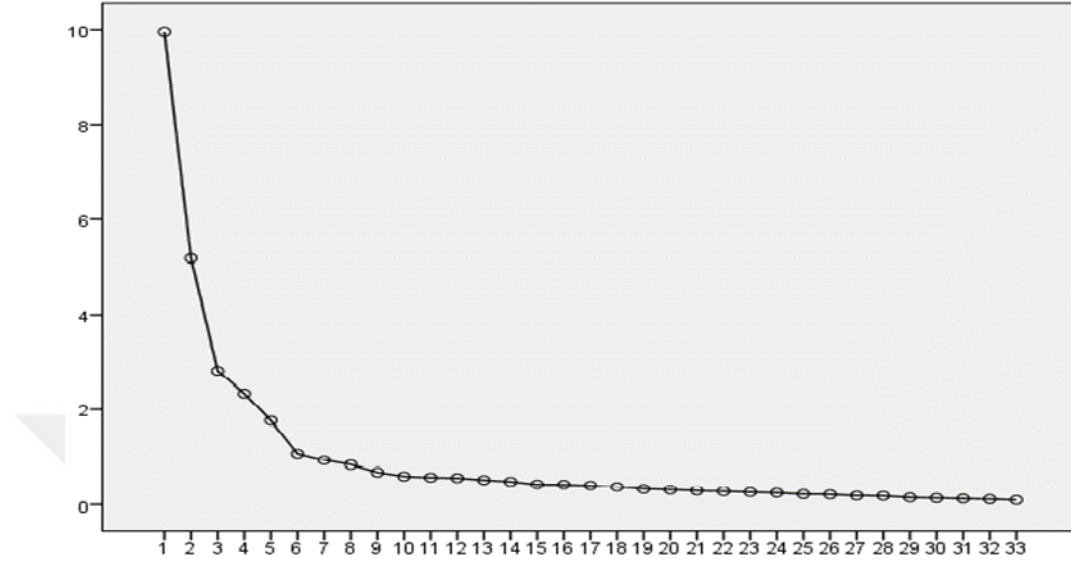
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Ölçüsü	.871
Barlett Küresellik Testi Ki kare Değeri	4798.902
Serbestlik derecesi	528
Anlamlılık düzeyi	.000

Analiz sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin değeri .871 ve Barlett testi sonucunda Barlett Spehericity değeri [$X^2 = 4798.902$; $p < .001$] olarak bulunmuştur. Aiken (2000) ve Field'e (2013) göre Kaiser-Meyer-Olkin değeri .60 ve üzeri çıkması ve Barlett Sphericity testinin de anlamlı çıkması analiz değerlerinin kabul edilebilirliği sağlamaktadır. Faktör yük değerlerinin belirlenmesinde 0.30 değeri esas alınmıştır ve altındaki faktör yük değerleri göz önünde bulundurulmamıştır (DeVellis, 2003; Field, 2013). Döndürme sonrasında özdeğerleri 1'den büyük olan beş faktör dikkate alınmıştır. Beş faktör'ün toplam varyansı açıklama oranı % 65.859'dır. Bu oranın sosyal bilimlerde %40 ve üstünde arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2019; Tavşancıl, 2014). Ayrıca örneklem sayısı 300'den büyük olduğu için (Field, 2013) yamaç birikinti grafiği (screeplot) incelenmiştir. Aşağıda ölçeğe ait yamaç birikinti grafiği (screeplot) yer almaktadır.

Grafik 1

Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot)



Grafikte yer alan özdeğerler ve faktör sayılarını içeren yamaç birikinti grafiğinde görüldüğü üzere, altıncı noktadan sonra eğimin bir plato yaptığı belirlenmiştir. Bu nedenle analizin beş faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre varimax döndürme ile sekiz madde silinmiştir ve 37 maddelik nihai ölçek maddelerinin alt boyutlara göre dağılımı, faktör yük değerleri, faktörlerin varyans ve toplam varyans oranları Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 6

Akademik Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Faktör, Madde Faktör Yükleri ve Faktör Varyansları Dağılımı

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
AOÖ16	.821				
AOÖ13	.805				
AOÖ25	.794				
AOÖ26	.789				
AOÖ17	.784				
AOÖ6	.777				
AOÖ27	.767				
AOÖ15	.759				
AOÖ4	.701				
AOÖ31		.833			
AOÖ29		.813			
AOÖ28		.805			
AOÖ30		.803			
AOÖ32		.801			
AOÖ22		.723			
AOÖ19		.605			
AOÖ24			.831		
AOÖ23			.812		
AOÖ33			.794		
AOÖ14			.704		
AOÖ2			.639		
AOÖ12			.617		
AOÖ21			.562		
AOÖ20				.781	
AOÖ18				.702	
AOÖ11				.699	
AOÖ9				.675	
AOÖ1				.672	
AOÖ5				.592	
AOÖ7					.850
AOÖ8					.850
AOÖ10					.760
AOÖ3					.649
Özdeğerler	9.957	5.190	2.811	2.339	1.769
Döndürme Sonrası Özdeğerler	5.655	5.124	4.346	3.517	3.09
Açıklanan Varyans	17.137	15.527	13.170	10.658	9.366
Açıklanan Toplam Varyans			65.859		

Tablo 6’da görüldüğü üzere, beş faktör için tekrarlanan ve varimax rotasyonu uygulanan analizde, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için

%17.137, ikinci faktör için %15.527, üçüncü faktör için %13.170, dördüncü faktör için %10.658 ve beşinci faktör için %9.366 olduğu görülmüştür. Belirlenen beş faktör toplam varyansın %65.859'unu açıklamaktadır. Büyüköztürk (2019), maddelerin faktör yük değerini 0.30' un altında olan maddelerin ölçekten atılabileceğini ifade edilmektedir (Kline, 2015). Buna bağlı olarak madde yük değerinin 0.30'un altındabulunan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde, 40 maddelik ölçekten yedi madde ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyleri açısından çıkartılmıştır. Geri kalan 33 maddenin beş alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin yansıttığı yargılara dayalı olarak ölçek alt boyutları sırasıyla; faktör 1 "Diğer öğretim elemanlarıyla kendini karşılaştırma", faktör 2 "Karşılaştığı zorluklara karşı mücadele edebilme", "Kendini geliştirme, faktör 3 ", "Etkin ders işleme süreci" ve faktör 4 "Ders dışı faaliyet" şeklinde adlandırılmıştır.

3.3.5.4. Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Pilot uygulayısıyla elde edilen veriler, Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) analizleri kapsamında yer alan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılarak test edilmiştir (Şeker, 2014). DFA ölçek geliştirme çalışmalarında AFA ile birlikte kullanılmaktadır (Schumacker ve Lomax, 2004). AFA sonucu elde edilen beş faktörlü biri'i ters olmak üzere 33 madde içeren "Akademik Özyeterlik Ölçeği" doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. DFA' da AFA sonucu oluşan beş faktörlü yapı test edilmiştir ve çeşitli uyum indekslerine dayalı yorumlar yapılmıştır.

Tablo 7

Akademik Özyeterlik ölçeği için model-veri uyumu

Uyum İndeksleri	İyi Uyum Aralığı	Kabul edilebilir uyum aralığı	Kestirimler	Bu çalışmanın model uyum değerleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2,911	Kabul edilebilir
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0,080	Kabul edilebilir
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	0,94	Kabul edilebilir
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0,94	Kabul edilebilir
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0,073	Kabul edilebilir

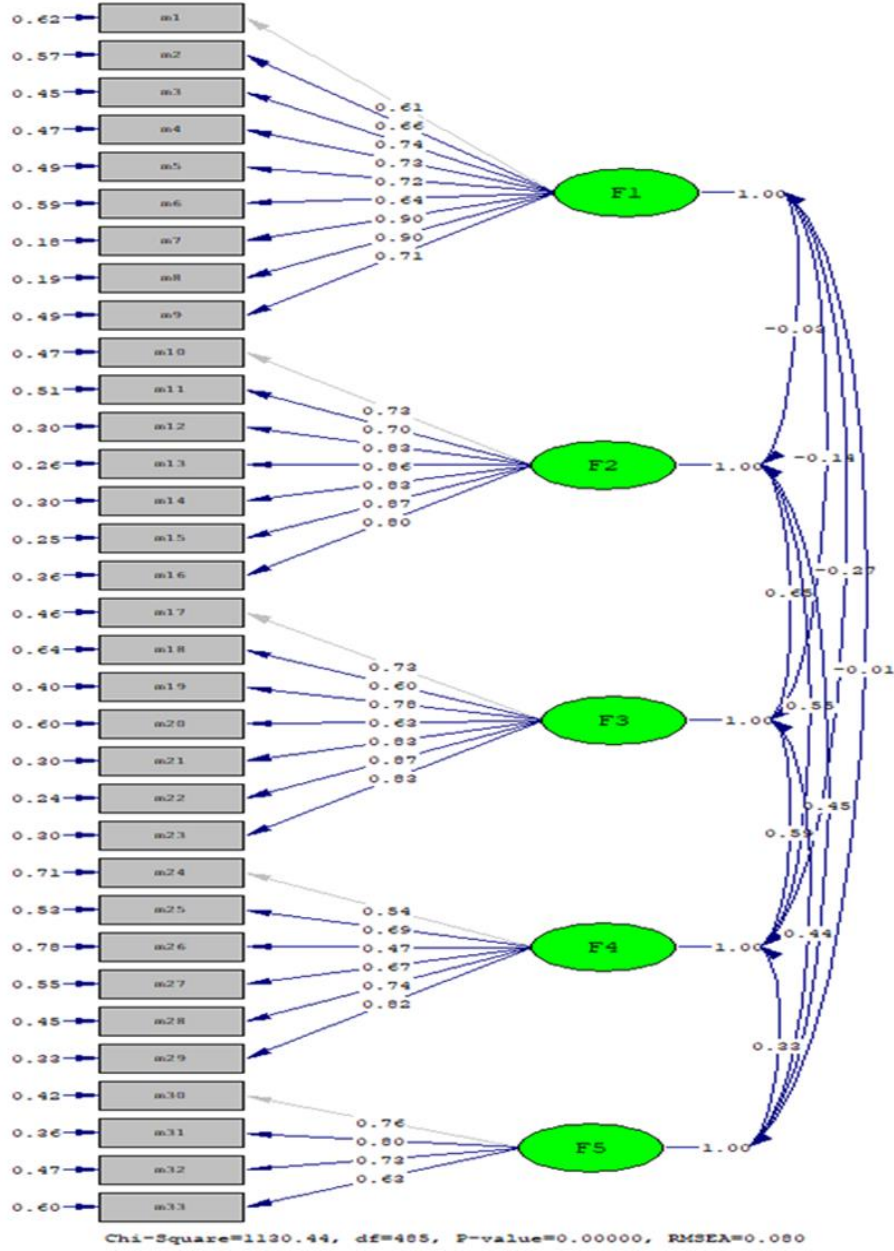
Kaynak: (Schumacker ve Lomax, 2004; Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; Thompson, 2004)

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerleri incelendiğinde RMSEA, .080; $\chi^2/df=2.911$; SRMR=.073; NFI=.91; NNFI=.94; IFI=.94; CFI=.94; RFI=.90; GFI=.68; AGFI=.63 olarak tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğünden dolayı ölçeğin GFI ve AGFI indekleri düşük olabilir. Çünkü bu indeksler örneklem büyüklüğünden etkilenen uyum indeksidir ve örneklem sayısı yükseldikçe daha yüksek değerler almaktadır (Çokluk vd.,2012). DFA sonucunda bulunan uyum indeksleri alanyazında yer alan referans değer aralıkları incelendiğinde kabul edilebilir referans aralığında olduğu söylenebilir (Schumacker ve Lomax, 2004; Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; Thompson, 2004). Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diagramı Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3

Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı



Şekil 3 incelendiğinde, akademik özyeterlik için test edilen beş düzeyli ölçme modelinin faktör yüklerinin ($\lambda = 0,47-0,90$ aralığında) ve hata varyans değerlerinin ($\varepsilon = 0,18-0,64$ aralığında) kabul edilebilir bir aralıkta olduğu görülmektedir. Bu değerler eş maddelerin bulundukları faktörleri iyi bir şekilde temsil ettiğinin birer göstergesidir. Tüm bu işlemlerden sonra “Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterlik Ölçeğinin” 33 madde

ve 5 faktör ile geçerli ve güvenilir sonuçların elde edilebileceği bir yapı gösterdiğine karar verilmiştir.

3.3.5.5. Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Beş faktörün birbirleriyle olan korelasyon değerleri Tablo 8’de verilmiştir. Korelasyon analizlerine göre faktörlerin birbirleri ile anlamlı ilişkilere sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 8

Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Faktörler Arası Korelasyon Değerleri

Faktörler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Faktör 1	1	-.143 *	-.270 **	-.031 **	-.124
Faktör 2		1	.615	.464 **	.367 **
Faktör 3			1	.484 **	.376 **
Faktör 4				1	.344 **
Faktör 5					1

Tablo 8 incelendiğinde ölçek geneli ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin orta ve yüksek düzeyde ilişki gösterdiği gözlenmektedir. Bu sonuç, boyutların ve ölçeğin tümünün benzer yapıyı ölçtüklerini göstermektedir.

Ölçeğin iç ölçüt geçerliliğini incelemek için madde toplam test korelasyonu ve alt %27’lik ile üst %27’lik gruplar arasındaki ortalamaların anlamlılığına bakılmıştır. Ölçeğe ait ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyonları Tablo 8’de verilmiştir.

Madde toplam korelasyonları 0,283 ile 0,740 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyon değerleri 0,25 ve daha üzeri olduğu için maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği belirtilebilir Karagöz (2016).

Alt ve üst % 27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı olması da maddelerin, bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk, 2011: 171). Alt ve üst % 27’lik grupların t-testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9*Madde toplam İstatistikleri*

Madde no	$\bar{X}$	Madde toplam korelasyonu	Standart sapma	Madde no	$\bar{X}$	Madde toplam korelasyonu	Standart sapma
1	3.76	.338	.894	18	4.06	.512	.925
2	3.78	.686	1.025	19	4.14	.542	.927
3	3.34	.583	1.080	20	4.08	.468	.870
4	2.42	.258	1.041	21	3.71	.632	1.120
5	3.65	.615	.9435	22	4.11	.598	.926
6	2.94	.354	1.126	23	4.12	.628	.865
7	3.28	.574	1.117	24	4.14	.626	.9173
8	2.93	.501	1.227	25	2.54	.340	1.056
9	2.22	.283	.929	26	2.48	.406	.984
10	3.50	.604	1.061	27	2.81	.371	.977
11	3.98	.448	.905	28	3.96	.687	1.001
12	3.65	.648	1.130	29	3.96	.688	.944
13	2.63	.329	1.034	30	3.93	.740	.986
14	3.95	.633	.961	31	3.99	.706	.969
15	2.49	.357	1.012	32	3.77	.628	1.076
16	2.63	.282	.876	33	4.10	.674	.912
17	2.52	.296	.993				

Tablo 10*Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Madde no	t	p	Madde no	t	p
1	5.48	.00	18	8.08	.00
2	13.68	.00	19	8.96	.00
3	10.78	.00	20	7.71	.00
4	4.25	.00	21	10.99	.00
5	10.46	.00	22	9.70	.00
6	5.22	.00	23	10.59	.00
7	10.47	.00	24	11.50	.00
8	8.87	.00	25	5.45	.00
9	-7.28	.00	26	6.53	.00
10	11.99	.00	27	5.71	.00
11	7.34	.00	28	12.32	.00
12	11.31	.00	29	12.97	.00
13	5.19	.00	30	14.00	.00
14	10.68	.00	31	12.72	.00
15	5.73	.00	32	11.99	.00
16	4.16	.00	33	12.24	.00
17	4.09	.00			

Tablo 10 incelendiğinde ölçekte yer alan tüm maddeler için t değerlerinin anlamlı olması, ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğunu ve maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Tablo 11

Faktörlerin Cronbach Alpha Katsayıları

Faktörler	Cronbach α
Faktör 1	.920
Faktör 2	.927
Faktör 3	.895
Faktör 4	.833
Faktör 5	.828
Genel	.877

Tablo 11’de Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları incelendiğinde, birinci faktör için .920, ikinci faktör için .927, üçüncü faktör için .895, dördüncü faktör için .833 ve beşinci faktör için .877 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan tüm faktörler bir arada değerlendirildiğinde ise, ölçeğin tümü için geçerli Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı ise .877 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçekten toplanan verilerin iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak ve faktörler olarak Cronbach Alpha değerlerinin 0.70’in üzerinde olması, ölçeklerin içsel tutarlılığa sahip olduğunu yani ele alınan ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016).

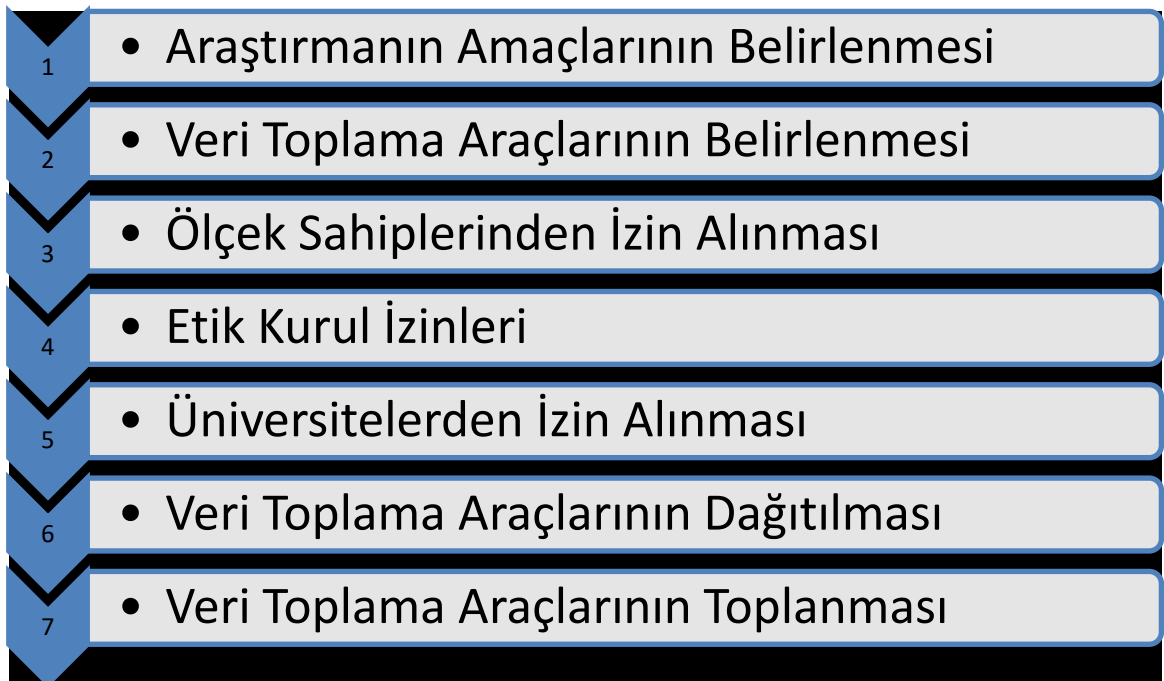
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan ve kullanımına karar verilen Kişisel Bilgi Formu, ÖDOE, ÖİÖÖ, TAEÖ ve AÖÖ’nin uygulanması için EK-3’te belirtildiği gibi gerekli izinler alınmıştır. Devamında Fırat Üniversitesi Etik Kurulu’ndan alınan izinler doğrultusunda araştırmanın yapılacağı devlet üniversiteleri ile gerekli yazışmalar yapılarak izinler alınmıştır. Gerekli bütün izinler alındıktan sonra devlet üniversiteleri eğitim fakültelerinde görev almakta olan öğretim elemanlarına veri toplama araçları dağıtılmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına göre olduğu veri toplama sürecinde öğretim elemanlarına ifade edilmiştir. Geri dönen ölçek ve formlardan eksik, özensiz, mozaik doldurma (bütün cevapların aynı olması) gibi sebeplerinden ötürü

araştırma için kullanılmaya değer bulunmayanlar analiz dışında bırakılmıştır. Geriye kalan 498 ölçek ve form araştırmanın verileri olarak kabul edilmiş ve analize konu edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması toplam sekiz aylık bir sürede tamamlanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci Şekil 4’te gösterilmiştir.

Şekil 4

Araştırmada veri toplama süreci



Ölçeklerden toplanan veriler analiz edilmeden önce, normallik sayıltısını sağlamak için, Skewness ve Kurtosis katsayılarına , z puanlarına ve p-p grafiklerine bakılmıştır. Skewness ve Kurtosis katsayıları için (+1) – (-1) aralığı; z puanları için +3 ile -3 (Tabachnick and Fidell, 2013, Akt. Erbay ve Beydoğan, 2017; Çokluk vd., 2012; Field, 2009, Akt. Eğmir ve Ocak, 2017) aralığı dikkate alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, ÖDOE, ÖİÖÖ, TAEÖ ve AÖÖ kullanılarak elde edilen veriler, istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde,

betimsel ve çıkarımsal istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Verilerin analizi araştırmanın alt amaçları bağlamında aşağıdaki gibidir:

1. Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıkları, öznel iyi oluş düzeyleri, akademik erteleme düzeyleri ve akademik özyeterlik düzeyleri arasında ilişki için korelasyon analizi yapılmıştır.
2. Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının, farklı değişkenler açısından öznel iyi oluş düzeylerini, akademik erteleme düzeylerini ve akademik özyeterlik düzeylerini yordama gücünü belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır.
3. Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının, öznel iyi oluş düzeylerinin, akademik erteleme düzeylerinin ve akademik özyeterlik düzeylerinin demografik değişkenlerine göre analizi için ikili gruplarda “Bağımsız Örneklem t-Testi” ve çoklu gruplarda “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” testleri kullanılmıştır.

3.5.1. Bağımsız Örneklem t-Testi

Araştırmada, öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının, öznel iyi oluş düzeylerinin, akademik erteleme düzeylerinin ve akademik özyeterlik düzeylerinin, ikili demografik değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz Örneklem “t” Testi kullanılmıştır. Bağımsız Örneklem “t” Testi’nin yapılabilmesi için birtakım ön koşulların yerine getirilmiş olması gerekmektedir. Bu şartlar: “Ortalama puanlar karşılaştırılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine”, Bağımsız Örneklem “t-Testi’ne dâhil edilecek grupların varyanslarının eşit olmasına” ve “her bir verinin diğer veriden bağımsız olduğu” şartına uyup uymadıklarına bakılmıştır (Can, 2016; akt. Özeren, 2020).

3.5.2. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Araştırmada öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının, öznel iyi oluş düzeylerinin, akademik erteleme düzeylerinin ve akademik özyeterlik düzeylerinin, çoklu gruplar şeklindeki demografik değişkenlere göre manidar farklılık olup olmadığını saptamak için “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Yapılan analizde lise öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının,

öznel iyi oluş düzeylerinin, akademik erteleme düzeylerinin ve akademik özyeterlik düzeylerinin “ANOVA (F) değeri, ortalamaları, standart sapmaları ve anlamlılık değerleri (p)” hesaplanmıştır. ANOVA testi ikiden fazla bağımsız gruba ilişkin ortalamaların en az iki kişi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlediği için kullanılmıştır (Can, 2016; akt. Özeren, 2020).

ANOVA sonucunda manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için “post-hoc (çoklu) karşılaştırmalar” testlerine bakılmıştır. Bu testler arasında araştırmalarda yaygın olarak kullanıldığı gözlenen “Scheffe testi” kullanılmıştır. Bu test genel olarak en fleks ve karşılaştırılacak grup sayılarının fazla olması durumunda α hata payını kontrol altında tutabilen ve gruplardaki gözlem sayılarının aynı olması varsayımını göz önünde bulundurmeyen bir post-hoc türüdür (Scheffe, 1953; akt. Kayri, 2009, s. 54).

3.5.3. Korelasyon

Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıkları, öznel iyi oluş düzeyleri, akademik erteleme düzeyleri ve akademik özyeterlik düzeyleri arasında ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi için öncelikle değişkenlerin korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Çözümlemede kullanılan korelasyon katsayısı $-1 \leq r \leq +1$ eşitsizliğiyle ifade edilmektedir. Değişkenler arasındaki ilişki düzeyi; $r > 0.70$ ise “yüksek düzeyde ilişki”, $r = 0.30 - 0.70$ ise “Orta düzeyde ilişki”, $r < 0.30$ ise “Düşük düzeyde ilişki” olduğunu göstermektedir (Roscoe, 1975; akt. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010).

3.5.4. Hiyerarşik Regresyon

Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının, farklı değişkenler açısından öznel iyi oluş düzeylerini, akademik erteleme düzeylerini ve akademik özyeterlik düzeylerini yordama gücünü, yordayıcılar olarak tek tek ve birlikte olarak açıklamak için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır.

Aralarında ilişki olduğu belirlenen en az üç değişkenden birinin yordanan-bağımlı değişken olarak ve en az ikisinin yordayan –bağımsız değişken olarak atanması ile aralarındaki bu ilişkinin matematiksel bir eşitlik ile açıklanması sürecidir. Araştırmacı kendisi ile ilgili kuramsal çerçeve doğrultusunda yordayıcı değişkenleri belli bir sıra ile analize sokar. Araştırmacının sırayla modele soktuğu her bir değişkenin yordanan

değişken üzerindeki olası etkisini ayrı ayrı ve birlikte olarak aşama aşama görebilir. Analiz tamamlandığında her bir değişkenin modele eklenmesiyle oluşan yordama düzeyi belirlenmiş olur (Seçer, 2015).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular ve bunalar ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeyleri ile Öznel İyi Oluş ve Özyeterlik Düzeyleri, Akademik Erteleme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Dair Bulgular ve Yorumları

Eğitimde kalite, öğretim elemanlarının akademik nitelikleri kadar, kişisel ve duyuşsal özellikleriyle de ilgilidir. Akademisyenler bağlamında, eğitimde kalite ile ilgili çalışmalara bakıldığında, genelde öğretim elemanlarının akademik nitelikleri üzerine yoğunlaşıldığı; kişisel ve duyuşsal özelliklerin gölgede kaldığı görülmektedir. Oysa her biri birer insan olan öğretim elemanlarının sınıf, amfi ve laboratuvarlarda sergilediği öğretimsel davranışlar, pratikte birbirinden izole değil, bütünlük arz etmektedir. Nitekim Bloom ve ekibinin (Borat, 2016) belirttiği gibi, teoride ayrı ayrı ele alınabilirse de, günlük yaşamda insan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları birlikte icra etmektedir. Bunun anlamı, öğretim elemanının zihinsel yetisini ifade bilgi ve performansını ifade eden psikomotor davranışlarının, duyuşsal özelliklerinden bağımsız olmadığıdır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının akademik nitelikleri mutlaka bilgi, tutum ve beceri bütünlüğü içerisinde değerlendirilmelidir. Zira akademik yeterlikler ile duyuşsal özellikler arasında karşılıklı ilişki olduğu (Asıcı ve İkiz, 2019) belirtilmektedir. Araştırmada buna ilişkin ihdas edilen birinci alt amaca yönelik, yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 12

Öğretim elemanlarının akademik yeterlikleri ile duyuşsal özellikleri arasındaki pearson momentlerçarpımı korelasyon katsayısı değerleri (n=498)

Ölçekler	1	2	3	4
ÖDOE	1	.507**	-.146**	.202**
ÖİÖÖ		1	-.376**	.256**
TAEÖ			1	-.178**
AÖÖ				1
Ortalama	13.05	3.77	2.66	3.44
Standart Sapma	4.381	.56	.44	.41

*p < .05, **p < .01

Tablo 12’de görüldüğü gibi, araştırmanın birinci alt amacı olan, eğitim fakültelerinde görev alan öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının; öznel iyi oluşlarının, akademik ertelemelerinin, akademik özyeterliklerinin birbirleriyle olan ilişkileri Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Buna yönelik olarak, sürekli değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerini gösteren korelasyon katsayıları Tablo 12’de sunulmuştur. Bu tablo incelendiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun -.146 ile .507 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 12’de görüldüğü üzere, öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıkları ile öznel iyi oluş düzeyleri ($r = .507$, $p < .01$) ve akademik özyeterlik düzeyleri ($r = .202$, $p < .01$) arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Yine, öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin, akademik erteleme ($r = -.146$, $p < .01$) değişkeniyle zayıf düzeyde, negatif ilişkili olduğu Tablo 12’de görülmektedir.

Araştırmanın 1. Alt amacına ilişkin olarak elde edilen bu bulgu, öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıkları ile öznel iyi oluş ve akademik özyeterlikleri arasında *orta düzeyde* pozitif; akademik erteleme ile ise *düşük düzeyde* negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bunlardan, ölçme-değerlendirme okuryazarlıkları ile öznel iyi oluş ve akademik özyeterlikleri arasındaki orta düzeyde pozitif ilişkiye dair bulgu, öğretim elemanlarının sahip olduğu akademik yeterliklerin, onların özyeterlik ve öznel iyi oluş gibi duyuşsal özelliklerini olumlu etkilediği biçiminde yorumlanabilir. Bu durum,

öğretim sürecinin kritik bir değişkeni olan ölçme-değerlendirme konusundaki pedagojik yeterliliğin, öğretim elemanının kendisine güvenini beslediği ve onu daha iyi hissettirmesiyle ilişkili olabilir. Pozitif özyeterlik ve öznel iyi oluş gibi birbiriyle yakından ilişkili duygu durumlarının (Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012: 326), bireyin kendisine dair olumlu öznel algı ve yargılarını ifade ettiği dikkate alındığında, ölçme-değerlendirme yeterliliğinin, öğretim elemanlarının öğretimsel yeti ve becerilerine katkı sağlayabileceği belirtilebilir. Zira özyeterlik ve bununla ilişkili öznel iyi oluş gibi duygu durumları ile bireyin psikolojik sermaye boyutlarından iş tatmini gibi özellikleri arasında ilişki vardır (Yaşın, 2016: 118).

Tablo 12’de yer alan öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıkları ile akademik erteleme arasındaki düşük düzede negatif ilişkiye dair bulgu, ölçme değerlendirme boyutunda akademik yeterliğe sahip öğretim elemanlarının, görev ve sorumlulukları ile geleceğe dair planlarını daha az ertelediği biçiminde yorumlanabilir. Bunun olası bir nedeni, akademik yeterliğin verdiği özgüven, oluşturduğu olumlu duygu durum ile bunların sağladığı pozitif enerji olabilir. Zira bireyin olumlu duygu durumlarının onların akademik erteleme davranışını engellediği belirtilmektedir (Çakıcı, 2003). Bireyin akademik performansını olumsuz etkileyen erteleme davranışının (Çelik ve Odacı, 2015: 32) bir boyutu da bilişsel boyuttur (Ocak ve Bulut, 2015: 710). Ölçme değerlendirme gibi boyutlarda bilişsel (zihinsel) olarak kendisini yeterli gören öğretim elemanlarının, görev ve sorumlulukları ile geleceğe dair planlarını gerçekleştirme motivasyonunun daha yüksek olması beklenebilir. Nitekim akademik yeterlikle ilişkili özyeterlik gibi kişilik özelliklerinin akademik güdüleme ile ilişkili olduğu (Ünal, 2013) belirtilmektedir.

Tablo 12’de yer alan bulgular genel olarak ele alındığında, ölçme değerlendirme yeterliğine sahip öğretim elemanının daha proaktif öğretimsel performans sergileyerek, öğrenciler için ılımlı bir psiko-sosyal iklimi sahip öğretme-öğrenme ortamı düzenlemeleri beklenebilir. Böylesi bir ortam, öğretmen adayı öğrencilerin akademik başarısını artırırken, onların karakter inşası ve kişilik gelişimini de olumlu yönde destekleyebilir. Nitekim alanyında, bireyin kişilik özellikleri ile öznel iyi oluş gibi duygu durumları arasında pozitif ilişki olduğu (Kabakçı, 2013) ve özyeterliğin proaktif kişiliğin gelişiminde kısmi aracı role sahip olduğu (Peker, 2018) belirtilmektedir.

4.2. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öznel İyi Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliliği Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının öznel iyi oluşun yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlılığı ile cinsiyet için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Öznel iyi oluşun yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlılığı ile cinsiyet için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	SH _B	β	t	F	R	R ²	p
Model 1	Ölçme-değerlendirme okuryazarlılığı	.065	.069	.507	13.100	171.619	.507	.257	.00*
Model 2	Ölçme-değerlendirme okuryazarlılığı	.065	.005	.508	13.143	87.817	.512	.262	.00*
	Cinsiyet	-.084	.047	-.070	-1.800				

Tablo 13'te görülen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre kurulan 1. modelin ve 2. modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Birinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlılığı değişkeni öznel iyi oluş düzeyi varyansının % 25.7'sini açıklamaktadır ($\beta=.507$, $t=13.100$, $p<.05$).

İkinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlılığı ile cinsiyet değişkeni modele dahil edilmiş olup, ölçme-değerlendirme okuryazarlılığı ve cinsiyet değişkeni ($\beta=-.070$, $t=-1.800$, $p<.05$) öznel iyi oluş düzeyi varyansının % 26.2'sini açıklamaktadır. Ayrıca öznel iyi oluşu en fazla yordayan değişken ölçme-değerlendirme okuryazarlılığı olurken, cinsiyet değişkeninin öznel iyi oluşu yordama gücünün düşük olduğu görülmektedir. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığının cinsiyet değişkenine göre öznel iyi oluşu yordama gücünün yüksek olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara göre, öğretim elemanlarının akademik yeterliliği, onların duyuşsal karakterdeki öznel iyi oluş özelliğini desteklemektedir, yorumu yapılabilir. Bunun olası nedeni, ölçme-değerlendirme okuryazarlılığı gibi akademik yeterliliğin, öğretim elemanına öğretim süreci hakkında geri dönütler sağlayarak (Ergül, 2019), daha etkili bir süreç

düzenleme yeti ve özgüveni kazandırması olabilir. Diğer taraftan ilişkilendirmeye cinsiyet değişkeni de dâhil edildiğinde, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının bu değişkenler birlikte, öznel iyi oluşu açıklama oranı nispeten artmaktadır. Bu durum, akademik yeterliğin olumlu duyuşsal özellikleri desteklemede cinsiyetin kısmen de olsa bir değişken olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ancak bunun için daha detaylı araştırmalara ihtiyaç vardır. Konuyla ilgili olarak Ülker Tümlü ve Receptoğlu (2013) ve Ulloa, Moller ve Sousa-Poza, (2013), yaptıkları araştırmada, akademik personelin duyuşsal özelliklerinin, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamışlardır. Reisoğlu ve Yazıcı (2017) yapmış olduğu çalışmada cinsiyet değişkeninin psikopatolojik belirtiler için önemli bir değişken olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının akademik erteleme yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile cinsiyet için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14

Akademik erteleme yordayıcı olarak ölçme değerlendirme okuryazarlığı ile cinsiyet için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	SH _B	β	t	F	R	R ²	p
Model 1	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	-.015	.004	-.146	-3.293	10.844	.146	.021	.001*
Model 2	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	-.015	.004	-.146	-3.286	5.812	.151	.023	.003*
	Cinsiyet	-.037	.042	-.039	-.886				

Tablo 14’te görülen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre kurulan 1. modelin ve 2. modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Birinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı değişkeni akademik erteleme düzeyi varyansının % 2.1’ini açıklamaktadır ($\beta=-.015$, $t=-3.293$, $p<.05$).

İkinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile cinsiyet değişkeni modele dâhil edilmiş olup, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve cinsiyet değişkeni ($\beta=-.070$, $t=-1.800$, $p<.05$) akademik erteleme düzeyi varyansının % 2.3’ünü açıklamaktadır. Ayrıca akademik ertelemeyi en fazla yordayan değişken ölçme-değerlendirme okuryazarlığı

olurken, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve cinsiyet değişkenlerinin akademik erteleme-yordama gücünün düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 14'te yer alan verilere yönelik, öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, onların istenmeyen duyuşsal bir durum olan akademik erteleme eğilimlerini kısmen de olsa etkilemektedir. Arşatırmanın 1. alt amacını destekleyen bu bulgu, ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğretim elemanları, görev ve sorumlulukları yerine getirme ile gelecek planlarını gerçekleştirmede daha avantajlıdır, yorumu yapılabilir. Buna göre, ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğretim elemanların, akademik görev ve sorumluluklarını ertlemediği için daha az stres yaşamaları (Akday ve Gizir, 2010) bakımından önemlidir. Diğer taraftan ilişkilendirmeye cinsiyet değişkeni de dâhil edildiğinde, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının bu değişkenler birlikte, öznel iyi oluşu açıklama oranı nispeten artmaktadır. Bu durum, akademik yeterliğin olumsuz duyuşsal özellikleri desteklemede cinsiyetin kısmende olsa bir değişken olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Konuyla ilgili olarak Akday ve Gizir (2010), yaptıkları araştırmada, akademik personelin olumsuz duyuşsal özelliklerinin, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamışlardır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının akademik özyeterliğin yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile cinsiyet için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Akademik özyeterliğin yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile cinsiyet için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	SH _B	β	t	F	R	R ²	p
Model 1	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	.019	.004	.202	4.582	20.993	.202	.041	.00*
Model 2	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	.019	.004	.202	4.581	10.557	.202	.041	.00*
	Cinsiyet	-.015	.038	-.039	-.395				

Tablo 15'te görülen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre kurulan 1. Modelin ve 2. modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Birinci modelde ölçme-değerlendirme

okuryazarlığı değişkeni akademik özyeterlik düzeyi varyansının % 4.1'ini açıklamaktadır ($\beta=.202$, $t=-4.582$, $p<.05$).

İkinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile cinsiyet değişkeni modele dâhil edilmiş olup, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve cinsiyet değişkeni ($\beta=-.039$, $t=-.395$, $p<.05$) akademik özyeterlik düzeyi varyansının % 4.1'ini açıklamaktadır. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı değişkeni akademik özyeterliğin varyansını yordama gücü düşük olurken, cinsiyet değişkeni akademik özyeterliğin varyansını yordamamaktadır. Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından akademik özyeterliği yordama gücünün düşük olduğu belirtilebilir.

Tablo 15'te yer alan verilere yönelik, öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, onların istenilen duyuşsal bir durum olan akademik özyeterlik eğilimlerini kısmen de olsa etkilemektedir. Arşatırmanın 1. alt amacını destekleyen bu bulgu, ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğretim elemanları, görev ve sorumlulukları yerine getirme ile gelecek planlarını realize etmede daha avantajlıdır, yorumu yapılabilir. Diğer taraftan ilişkilendirmeye cinsiyet değişkeni de dâhil edildiğinde, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının bu değişkenle birlikte, akademik özyeterliği açıklama oranında değişme olmamaktadır. Bu durum, akademik yeterliğin olumlu duyuşsal özellikleri desteklemede cinsiyetin bir değişken olmayabileceği şeklinde yorumlanabilir. Literatürde bu çalışmaya örnek teşkil edilebilecek çalışmalar bulunmazken, benzer çalışmalarda Başer ve Başer (2019), Jaiswal (2013) duyuşsal özelliklerinden bir tanesi olan akademik özyeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmişlerdir.

4.3. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Ünvan Değişkenine Göre Öznel İyi Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliği Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının öznel iyi oluşun yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile ünvan için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

Öznel iyi oluşun yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile ünvan için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	SH _B	β	t	F	R	R ²	p
Model 1	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	.065	.069	.507	13.100	171.619	.507	.257	.00*
Model 2	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	.064	.005	.499	12.883	88.913	.514	.264	.00*
	Ünvan	.043	.019	.085	2.207				

Tablo 16’da görülen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre kurulan 1. Modelin ve 2. modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Birinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı değişkeni öznel iyi oluş düzeyi varyansının % 25.7’sini açıklamaktadır ($\beta=.507$, $t=13.100$, $p<.05$).

İkinci modelde ölçme-değerlendirme okur yazarlığı ile ünvan değişkeni modele dahil edilmiş olup, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve ünvan değişkeni ($\beta=.085$, $t=-2.207$, $p<.05$) öznel iyi oluş düzeyi varyansının % 26.4’ünü açıklamaktadır. Ayrıca öznel iyi oluşu en fazla yordayan değişken ölçme-değerlendirme okuryazarlığı olurken, ünvan değişkeninin öznel iyi oluşu yordama gücünün düşük olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının ünvan değişkenine göre öznel iyi oluşu yordama gücünün yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulara göre, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının öznel iyi oluş düzeyini yordamasına ikinci bir yordayıcı olarak ünvan değişkeni de dâhil edildiğinde, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının bu değişkenle birlikte, öznel iyi oluşu açıklama oranı nispeten artmaktadır. Bu durum, akademik yeterliğin olumlu duyuşsal özellikleri desteklemede ünvanın kısmende olsa bir değişken olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Konuyla ilgili olarak Ülker Tümlü ve Receptoğlu (2013), yaptıkları araştırmada, akademik personelin duyuşsal özelliklerinin, ünvana göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamışlardır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının akademik ertelemenin yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile ünvan için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

Akademik erteleme yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile ünvan için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	SH _B	β	t	F	R	R ²	p
Model 1	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	-.015	.004	-.146	-3.293	10.844	.146	.021	.001*
Model 2	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	-.013	.004	-.126	-2.894	17.345	.256	.065	.00*
	Ünvan	-.082	.017	-.211	-4.833				

Tablo 17’de görülen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre kurulan 1. Modelin ve 2. modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Birinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı değişkeni akademik erteleme düzeyi varyansının % 2.1’ini açıklamaktadır ($\beta=-.015$, $t=-3.293$, $p<.05$).

İkinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile ünvan değişkeni modele dâhil edilmiş olup, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve ünvan değişkeni ($\beta=-.211$, $t=-4.833$, $p<.05$) akademik erteleme düzeyi varyansının % 6.2’sini açıklamaktadır. Ayrıca ünvan değişkeni, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı değişkenine göre öznel iyi oluşu yordama gücünün daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin ünvan değişkeni açısından akademik erteleme düzeyini yordama gücünün yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, onların istenmeyen duyuşsal bir durum olan akademik erteleme eğilimlerini yordamasına ikinci bir değişken olan ünvan değişkeni dâhil edildiğinde, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının bu değişkenler birlikte, öznel iyi oluşu açıklama oranı anlamlı artmaktadır. Bu durum, akademik yeterliğin olumsuz duyuşsal özellikleri desteklemede ünvanın önemli bir değişken olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Konuyla ilgili olarak Topal (2015) araştırmada, akademik personelin olumsuz duyuşsal özelliklerinin, unvana göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamışlardır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının akademik özyeterliğin yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile ünvan için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

Akademik özyeterlik yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile unvan için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	SH _B	β	t	F	R	R ²	p
Model 1	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	.019	.004	.202	4.582	20.993	.202	.041	.00*
Model 2	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	.019	.004	.202	4.585	10.552	.202	.041	.00*
	Ünvan	-.005	.016	-.039	-.298				

Tablo 18’de görülen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre kurulan 1. Modelin ve 2. modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Birinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı değişkeni akademik özyeterlik düzeyi varyansının % 4.1’ini açıklamaktadır ($\beta=.202$, $t=4.582$, $p<.05$).

İkinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile unvan değişkeni modele dahil edilmiş olup, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve unvan değişkeni ($\beta=-.039$, $t=-.298$, $p<.05$) akademik özyeterlik düzeyi varyansının % 4.1’ini açıklamaktadır. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı değişkeni akademik özyeterliğin varyansının zayıf bir yordayıcısı olarak belirtilebilir, ancak unvan değişkeni anlamlı olarak akademik özyeterliğin varyansının yordayıcılarından olmadığı söylenebilir. Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuyazarlık düzeylerinin unvan değişkenine göre akademik özyeterliklerini yordama gücünün düşük olduğu belirtilebilir.

Bu bulgulara göre, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının akademik özyeterlik düzeyini yordamasına ikinci bir yordayıcı olarak unvan değişkeni de dâhil edildiğinde, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının bu değişkenle birlikte, akademik özyeterliği açıklama oranında değişme olmamaktadır. Bu durum, akademik yeterliğin olumlu duşşsal özellikleri desteklemede unvanın bir değişken olamayacağı şeklinde yorumlanabilir. Konuyla ilgili olarak Uysal, (2013).

4.4. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Öznel İyi Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliliği Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının öznel iyi oluşun yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile görev süresi için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19

Öznel iyi oluşun yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile görev süresi için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	SH _B	β	t	F	R	R ²	p
Model 1	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	.065	.069	.507	13.100	171.619	.507	.257	.00*
Model 2	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	.065	.005	.501	12.964	89.248	.515	.265	.00*
	Görev süresi	.041	.018	.089	2.317				

Tablo 19’da görülen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre kurulan 1. Modelin ve 2. modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Birinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı değişkeni öznel iyi oluş düzeyi varyansının % 25.7’sini açıklamaktadır ($\beta=.507$, $t=13.100$, $p<.05$).

İkinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile görev süresi değişkeni modele dahil edilmiş olup, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve görev süresi değişkeni ($\beta=.089$, $t=2.317$, $p<.05$) öznel iyi oluş düzeyi varyansının % 26.5’ini açıklamaktadır. Ayrıca ölçme-değerlendirme okuryazarlığı öznel iyi oluşun güçlü bir yordayıcısı iken, görev süresi öznel iyi oluşun zayıf bir yordayıcısıdır. Ancak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve görev süresi değişkenleri birlikte öznel iyi oluşu yordama oranları yüksektir.

Bu bulgulara göre, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının öznel iyi oluş düzeyini yordamasına ikinci bir yordayıcı olarak görev süresi değişkeni de dâhil edildiğinde, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının bu değişkenle birlikte, öznel iyi oluşu açıklama oranı nispeten artmaktadır. Bu durum, akademik yeterliğin olumlu duygusal özellikleri desteklemede görev süresinin kısmende olsa bir değişken olabileceği şeklinde

yorumlanabilir. Literatürde konuyla ilgili çalışmaya rastlanılamazken bezzar çalışmalarda; Altuntaş ve Genç (2018) görev süresi değişkeninin mutluluk üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını vurgularken, Dinç (2018) özel öğretim öğretmenlerinin görev süresi arttıkça kişinin başarı hissini arttığını, buna bağlı olarak ta öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yükseldiğini belirtmektedir. Yolcu ve Bakar (2019) okul yöneticilerinden veri toplayarak hazırlamış olduğu çalışmada ise okul yöneticilerinin öznel iyi oluş düzeylerininmesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının akademik erteleme yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile görev süresi için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20

Akademik erteleme yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile görev süresi için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	SH _B	β	t	F	R	R ²	p
Model 1	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	-.015	.004	-.146	-3.293	10.844	.146	.021	.001*
Model 2	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	-.014	.004	-.139	-3.142	7.937	.176	.031	.00*
	Görev süresi	-.035	.016	-.099	-2.224				

Tablo 20’de görülen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre kurulan 1. Modelin ve 2. modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Birinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı değişkeni akademik erteleme düzeyi varyansının % 2.1’ini açıklamaktadır (β =-.015, t =-3.293, p <.05).

İkinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile görev süresi değişkeni modele dahil edilmiş olup, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve görev süresi değişkeni (β =-.099, t =-2.224, p <.05) akademik erteleme düzeyi varyansının % 3.1’ini açıklamaktadır. Ayrıca akademik ertelemeyi en fazla yordayan değişen ölçme-değerlendirme okuryazarlığı olurken, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve görev süresi değişkenlerinin birlikte öznel iyi oluşun zayıf yordayıcılarından olduğu belirtilebilir.

Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, onların istenmeyen duyuşsal bir durum olan akademik erteleme eğilimlerini yordamasına ikinci bir değişken olan görev süresi değişkeni dâhil edildiğinde, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının bu değişkenle birlikte, öznel iyi oluşu açıklama oranı nispeten de olsa artmaktadır. Bu durum, akademik yeterliğin olumsuz duyuşsal özellikleri desteklemede görev süresinin kısmende olsa bir değişken olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Konuyla ilgili olarak Gülebağlan (2003) mesleki kıdemin artışıyla erteleme eğiliminin azaldığını vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının özyeterliliğinin yordayanı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile görev süresi için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Akademik özyeterlik yordayanı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile görev süresi için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	SH _B	β	t	F	R	R ²	p
Model 1	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	.019	.004	.202	4.582	20.993	.202	.041	.00*
Model 2	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	.019	.004	.202	4.585	10.512	.202	.041	.00*
	Görev süresi	-.004	.015	-.012	-.265				

Tablo 21’de görülen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre kurulan 1. Modelin ve 2. modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Birinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı değişkeni akademik özyeterlik düzeyi varyansının % 4.1’ini açıklamaktadır ($\beta=.202$, $t=4.582$, $p<.05$).

İkinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile görev süresi değişkeni modele dahil edilmiş olup, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve görev süresi değişkeni ($\beta=-.012$, $t=-.265$, $p<.05$) akademik özyeterlik düzeyi varyansının % 4.1’ini açıklamaktadır. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı değişkeni akademik özyeterliliğin varyansını yordama gücü düşük olurken, görev süresi değişkeni akademik özyeterliliğin varyansını yordamada anlamlı etkisi bulunmamaktadır. Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin görev süresi açısından akademik özyeterliliği yordama gücünün düşük olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının akademik özyeterlik düzeyini yordamasına ikinci bir yordayıcı olarak görev süresi değişkeni de dâhil edildiğinde, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının bu değişkenle birlikte, akademik özyeterliği açıklama oranında değişme olmamaktadır. Bu durum, akademik yeterliğin olumlu duyuşsal özellikleri desteklemede görev süresinin bir değişken olamayacağı şeklinde yorumlanabilir. Konuyla ilgili benzer araştırma yapan Gömleksiz ve Aslan (2019), İngilizce öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerine yapmış olduğu çalışmada, “dil gelişimi”, “iş birliği”, “mesleki gelişim” ve “eğitim ortamı” alt boyutlarında ve öğretmenlerin genel özyeterlik algılarında görev sürelerine göre anlamlı farkın olmadığını belirtmiştir.

4.5. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Görev Değişkenine Göre Öznel İyi Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliği Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının öznel iyi oluşun yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile bölümü için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22

Öznel iyi oluşun yordayıcı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile bölüm için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	SH _B	β	t	F	R	R ²	p
Model 1	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	.065	.069	.507	13.100	171.619	.507	.257	.00*
Model 2	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	.067	.005	.520	13.325	88.779	.514	.264	.00*
	Bölüm	.030	.014	.084	2.161				

Tablo 22’de görülen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre kurulan 1. Modelin ve 2. modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Birinci modelde ölçme-

değerlendirme okuryazarlığı değişkeni öznel iyi oluş düzeyi varyansının % 25.7'sini açıklamaktadır ($\beta=.507$, $t=13.100$, $p<.05$).

İkinci modelde ölçme değerlendirme okuryazarlığı ile bölüm değişkeni modele dahil edilmiş olup, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve bölüm değişkeni ($\beta=-.084$, $t=2.161$, $p<.05$) öznel iyi oluş düzeyi varyansının % 26.4'ünü açıklamaktadır. Bölüm değişkeninin öznel iyi oluşu yordama gücünün düşük olduğu görülmektedir. Ama ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve bölüm değişkeni birlikte öznel iyi oluş düzeyinin güçlü yordayıcılarıdır.

Bu bulgulara göre, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının öznel iyi oluş düzeyini yordamasına ikinci bir yordayıcı olarak bölüm değişkeni de dâhil edildiğinde, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının bu değişkenle birlikte, öznel iyi oluşu açıklama oranı nispeten artmaktadır. Bu durum, akademik yeterliğin olumlu duyuşsal özellikleri desteklemede bölümün kısmende olsa bir değişken olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Literatürde konuyla ilgili rastlanılamazken benzer çalışmalarda (Düzgün, 2016; Uzakgiden, 2019) bölüm değişkeninin öznel iyi oluş düzeylerinde farklılık oluşturmadığını belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının akademik ertelemenin yordayanı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile bölümü için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23

Akademik ertelemenin yordayanı olarak ölçme değerlendirme okuryazarlığı ile bölüm için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	SH _B	β	t	F	R	R ²	p
Model 1	Ölçme- değerlendirme okuryazarlığı	-.015	.004	-.146	- 3.293	10.844	.146	.021	.001*
Model 2	Ölçme- değerlendirme okuryazarlığı	-.014	.005	-.142	- 3.151	5.609	.149	.022	.004*
	Bölüm	-.008	.012	-.028	.622				

Tablo 23'te görülen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre kurulan 1. Modelin ve 2. modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Birinci modelde ölçme-değerlendirme

okuryazarlığı değişkeni akademik erteleme düzeyi varyansının % 2.1'ini açıklamaktadır ($\beta=-.015$, $t=-3.293$, $p<.05$).

İkinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile bölüm değişkeni modele dahil edilmiş olup, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve bölüm değişkeni ($\beta=-.028$, $t=.622$, $p<.05$) akademik erteleme düzeyi varyansının % 2.2'ünü açıklamaktadır. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve bölüm değişkenlerinin birlikte öznel iyi oluşu yordama gücünün düşük olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, onların istenmeyen duyuşsal bir durum olan akademik erteleme eğilimlerini yordamasına ikinci bir değişken olan bölüm değişkeni dâhil edildiğinde, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının bu değişkenle birlikte, öznel iyi oluşu açıklama oranı nispeten de olsa artmaktadır. Bu durum, akademik yeterliğin olumsuz duyuşsal özellikleri desteklemede bölümün kısmende olsa bir değişken olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Konuyla ilgili olarak Aydoğan (2008) ve Sarioğlu (2011) yapmış oldukları benzer çalışmalarda akademik erteleme eğilimleri öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre farklılık göstermediğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının akademik özyeterliliğinin yordayanı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile bölümü için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24

Akademik özyeterlik yordayanı olarak ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile bölüm için hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	SH _B	β	t	F	R	R ²	p
Model 1	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	.019	.004	.202	4.582	20.993	.202	.041	.00*
Model 2	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	.020	.004	.212	4.764	11.618	.212	.045	.00*
	Bölüm	.017	.011	.066	1.480				

Tablo 24'te görülen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre kurulan 1. Modelin ve 2. modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Birinci modelde ölçme-değerlendirme

okuryazarlığı değişkeni akademik özyeterlik düzeyi varyansının % 4.1'ini açıklamaktadır ($\beta=.202$, $t=-4.582$, $p<.05$).

İkinci modelde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile bölüm değişkeni modele dahil edilmiş olup, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve bölllüm değişkeni ($\beta=.066$, $t=1.480$, $p<.05$) akademik özyeterlik düzeyi varyansının % 4.5'ini açıklamaktadır. Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı değişkeni akademik özyeterliğin varyansını yordama gücü düşük olurken, bölüm değişkeni akademik özyeterliğin varyansını manidar olarak yordamamaktadır. Öğretm elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bölümlerine göre akademik özyeterliklerini yordama gücünün düşük olduğu belirtilebilir.

Bu bulgulara göre, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının akademik özyeterlik düzeyini yordamasına ikinci bir yordayıcı olarak bölüm değişkeni de dâhil edildiğinde, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının bu değişkenle birlikte, akademik özyeterliği açıklama oranında nispeten değişme olmaktadır. Bu durum, akademik yeterliğin olumlu duşşsal özellikleri desteklemede bölümün kısmende olsa bir değişken olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

4.6. Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının ve Altboyutlarının Demografik Değişkenlerin Analizine Yönelik Bulgular ve Yorum

Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının ve altboyutlarının cinsiyet, ünvan, görev süresi ve bölümlerine göre analizi aşağıda verilmektedir.

4.6.1. Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenin Analizine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ÖDOE'nin ve alt boyutlarının cinsiyetlerine göre değişimi Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25

Öğretin Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları

	Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		df	t	p
						F	p			
ÖDOYE	Öğretim kararına uygun olabilecek ölçme değerlendirme metodları seçebilme	Kadın	162	2.90	1.24	1.529	.217	496	-.027	.978
		Erkek	336	2.91	1.28					
	Öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metodlarını geliştirebilme	Kadın	162	1.94	1.03	27.743	.000	496	-1.500	.134
		Erkek	336	2.12	1.38					
	Ölçme değerlendirme uygulayabilme, sonuçlarını puanlayabilme ve yorumlayabilme	Kadın	162	2.58	1.32	2.217	.137	496	.421	.674
		Erkek	336	2.53	1.23					
	Öğrenci, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi ile ilgili alanlarda karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanabilme	Kadın	162	1.78	1.11	.009	.926	496	.029	.977
		Erkek	336	1.78	1.13					
	Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme	Kadın	162	1.54	.88	6.379	.012	496	1.731	.084
		Erkek	336	1.37	1.07					
	“Ölçme değerlendirme sonuçları ile öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimcilerle iletişim kurabilme	Kadın	162	2.29	1.12	.431	.512	496	-.365	.715
		Erkek	336	2.33	1.19					
	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	Kadın	162	13.00	3.83			496	-.163	.871
		Erkek	336	13.01	4.63					

*P<0.05

Tablo 25 incelendiğinde, öğretim elemanlarının ÖDOYE'nin ve alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretim elemanları arasında ölçme-değerlendirme okuryazarlık becerilerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği biçiminde yorumlanabilir. Ergül'ün (2019), Çalışkan ve diğerlerinin (2013) ve Azrak'ın (2017), Howell'in (2013), Karaca'nın (2004), Baş ve Beyhan'ın (2016) ve Yavuz'un (2011) yapmış olduğu çalışma sonuçları destekler niteliktedir. Bu durumu destekler nitelikte, Howell'in (2013), Çalışkan ve diğerlerinin (2013), yapmış olduğu çalışmada, cinsiyet faktörünün fark oluşturan önemli bir etmen olmadığı tespit edilmiştir.

Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar olduğu gibi, benzer birçok çalışmada cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı bir farkın görüldüğü araştırmalar da bulunmaktadır (Şahin ve Karaman, 2013; Akpınar vd. 2006; Alkharusi, 2011; Çapri ve Çelikkaleli 2008; Bozdoğan vd. 2007; Çetinkaya 2009; Baykara Pehlivan 2010, Yeşilyurt ve Yaraş (2011); Karaman (2014); Tünkler, 2019). Alkharusi (2011) ve Azrak (2017), genel boyutuyla cinsiyet değişkeninin kadın ve erkeklerde ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin fark göstermediğini belirtmesine rağmen, kadın öğretmen adayları “*eğitimsel kararlar alırken değerlendirme sonuçlarını kullanma*” “*öğrencileri değerlendirirken kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma*” alt boyutlarında erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını belirleyerek benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Alkharusi'nin (2009) öğretmen adayları üzerine yapmış olduğu diğer bir çalışmada ise erkeklerin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu açıklamıştır. Baş ve Beyhan'ın (2016) ölçme değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının araştırıldığı çalışmada ise bilgi boyutunda cinsiyet değişkeni bir fark oluşturmaz iken, beceri boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Sever (2012) öğretim elemanları üzerine hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde de öğretim elemanların ölçme ve değerlendirme uygulamalarına erkeklere göre daha fazla önem verdiği belirtilmiştir

4.6.2. Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının ve Alt Boyutlarının Ünvan Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ÖDOE'nin ve alt boyutlarının ünvana göre değişimi Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26

Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının Ünvana Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları

Alt Boyut	Ünvan	N	$\bar{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	
Öğretim kararına uygun olabilecek ölçme değerlendirme metodları seçebilme (f1)	1 Araştırma Görevlisi	159	3.13	1.29	Gruplar Arası	40.838	3-494	13.613	8.808	.000*	1-2
	2 Öğretim Gr.	105	2.39	1.07							2-3
	3 Dr. Öğr. Üyesi	133	3.08	1.22							2-4
	4 Doç. Dr ve Profesör Dr	101	2.86	1.36							
	Topla	498	2.90	1.27							Toplam
	Levene: 2.43		p=.065								
Öğretim kararlarına uygun ölçmede değerlendirme metodlarını geliştirebilme f(2)	1 Araştırma Görevlisi	159	2.11	1.21	Gruplar Arası	31.62	3-494	10.54	6.64	.000*	1-2
	2 Öğretim Gr.	105	1.60	1.17							2-3
	3 Dr. Öğr. Üyesi	133	2.19	1.33							2-4
	4 Doç. Dr ve Profesör Dr	101	2.32	1.33							
	Topla	498	2.07	1.28							Toplam
	Levene: 1.367		p= .252								
Ölçme değerlendirme uygulayabilme, sonuçlarını puanlayabilme ve yorumlayabilme (f3)	1 Araştırma Görevlisi	159	2.69	1.31	Gruplar Arası	16.963	3-494	5.65	3.59	.014*	1-2
	2 Öğretim Gr.	105	2.23	1.27							2-4
	3 Dr. Öğr. Üyesi	133	2.50	1.14							
	4 Doç. Dr ve Profesör Dr	101	2.71	1.30							
	Topla	498	2.55	1.26							Toplam
	Levene: 2.043		p= .107								
	1 Araştırma Görevlisi	159	1.75	1.11		21.683	3-494	7.228	5.86	.001*	2-3

Öğrenci, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi ile ilgili alanlarda karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanabilme (f4)	2	Öğretim Gr.	105	1.44	.99	Gruplar Arası						2-4
	3	Dr. Öğr. Üyesi	133	1.91	1.11							
	4	Doç. Dr ve Profesör Dr	101	2.04	1.22							
	Toplam		498	1.79	1.23		Toplam	629.392				
	Levene: 1.089		p=.354									
Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme (f5)	1	Araştırma Görevlisi	159	1.39	.95	Gruplar Arası	16.311	3-494	5.437	5.386	.001*	1-4
	2	Öğretim Gr.	105	1.28	.96							2-4
	3	Dr. Öğr. Üyesi	133	1.34	1.00							3-4
	4	Doç. Dr ve Profesör Dr	101	1.78	1.12							
	Topla		498	1.43	1.02							Toplam
	Levene: .663		p= .575									
Ölçme değerlendirme sonuçları ile öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimcilerle iletişim kurabilme (f6)	1	Araştırma Görevlisi	159	2.40	1.27	Gruplar Arası	44.223	3-494	14.741	11.373	.000	1-2
	2	Öğretim Gr.	105	1.76	.93							2-3
	3	Dr. Öğr. Üyesi	133	2.49	1.19							2-4
	4	Doç. Dr ve Profesör Dr	101	2.57	1.04							
	Topla		498	2.33	1.17							Toplam
	Levene: 2.471		p= .061									
Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	1	Araştırma Görevlisi	159	13.5	4.30	Gruplar Arası	.891	3-494	.297	15.202	.000*	1-2
	2	Öğretim Gr.	105	10.7	3.45							2-3
	3	Dr. Öğr. Üyesi	133	13.5	4.01							2-4
	4	Doç. Dr ve Profesör Dr	101	14.3	4.97							
	Topla		498	13.1	4.38							Topla
	Levene: 5.628		p=.001									

*p<.005, 1=Araştırma Görevlisi, 2=Öğretim Görevlisi, 3=Dr. Öğr. Üyesi, 4=Doç. Dr. Ve Profesör Dr.

Tablo 26 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ÖDOY'nın tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının unvanına göre anlamlı fark gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Anova Testi sonucuna göre, öğretim kararına uygun olabilecek ölçme değerlendirme metodları seçebilme ($F_{f1} = 8.808$; $p = .000$), “Öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metodlarını geliştirebilme” ($F_{f2} = 6.64$; $p = .000$), “Ölçme değerlendirme uygulayabilme, sonuçlarını puanlayabilme ve yorumlayabilme” ($F_{f3} = 3.59$; $p = .014$), “Öğrenci, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi ile ilgili alanlarda karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanabilme” ($F_{f4} = 5.86$; $p = .001$), “Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme” ($F_{f5} = 5.386$; $p = .001$), “Ölçme değerlendirme sonuçları ile öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimcilerle iletişim kurabilme” ($F_{f6} = 11.373$; $p = .000$), altboyutlarında ve ÖDOY ($F_{\text{ÖDOY}} = 15.202$; $p = .000$) genelinde fark olduğu görülmektedir.

Anlamlı farkın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testi uygulanmış olup, Scheffe testi sonucuna göre “Öğretim kararına uygun olabilecek ölçme-değerlendirme metodları seçebilme” alt boyutunda araştırma görevlilerinin ($\bar{X}_1 = 3.13$), doktor öğretim üyelerinin ($\bar{X}_3 = 3.08$) ve doçent doktor ve profesör doktorların ($\bar{X}_4 = 2.86$) öğretim görevlilere ($\bar{X}_2 = 2.39$) göre daha yüksek olduğu; “Öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metodlarını geliştirebilme” alt boyutunda araştırma görevlilerinin ($\bar{X}_1 = 2.11$), doktor öğretim üyelerinin ($\bar{X}_3 = 2.19$) ve doçent doktor ve profesör doktorların ($\bar{X}_4 = 2.32$) öğretim görevlilerilere ($\bar{X}_2 = 1.60$) göre daha yüksek olduğu; “Ölçme değerlendirme uygulayabilme, sonuçlarını puanlayabilme ve yorumlayabilme” alt boyutunda araştırma görevlilerinin ($\bar{X}_1 = 2.69$) ve doçent doktor ve profesör doktorların ($\bar{X}_4 = 2.71$) öğretim görevlilerine ($\bar{X}_2 = 2.23$) göre daha yüksek olduğu; “Öğrenci, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi ile ilgili alanlarda karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanabilme alt boyutunda” doktor öğretim üyelerinin ($\bar{X}_3 = 1.91$) ve doçent doktor ve profesör doktorların ($\bar{X}_4 = 2.04$) öğretim görevlilerine ($\bar{X}_2 = 1.44$) göre daha yüksek olduğu; “Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme” alt boyutunda, doçent doktor ve profesör doktorların ($\bar{X}_4 = 1.78$), araştırma görevlilerine ($\bar{X}_1 = 1.39$), öğretim görevlilerine ($\bar{X}_2 = 1.28$) ve doktor öğretim üyelerine ($\bar{X}_3 = 1.34$) göre daha yüksek olduğu; “Ölçme değerlendirme sonuçları ile öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimcilerle iletişim kurabilme” alt boyutunda araştırma görevlilerinin ($\bar{X}_1 = 2.40$), doktor öğretim üyelerinin ($\bar{X}_3 = 2.49$) ve doçent

doktor ve profesör doktorların ($\bar{X}_4=2.57$) öğretim görevlilerine ($\bar{X}_2=1.76$) göre daha yüksek olduğu ve genelde de araştırma görevlilerinin ($\bar{X}_1=.45$), doktor öğretim üyelerinin ($\bar{X}_3=.45$) ve doçent doktor ve profesör doktorların ($\bar{X}_4=.48$) ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının öğretim görevlilerine ($\bar{X}_2=.35$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre, eğitim fakültelerinde görev almakta olan öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlılık düzeylerinin unvan değişkeninden etkilendiği, araştırma görevlilerinin, doktor öğretim üyelerinin, doçent doktor ve profesör doktorların okuryazarlılık düzeylerinin öğretim görevlilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde bu konuyla alakalı çok az çalışmaya rastlanılmakla birlikte Bianchini ve diğerlerinin, (2013) hazırlamış olduğu çalışma bulunan bulguları desteklemektedir. Bianchini ve diğerlerine göre mühendislik fakültesi öğrencileri; doktor öğretim üyelerini, profesör doktorlardan daha olumlu değerlendirmişlerdir. Nasser ve Hagtvet (2006) ise yaptığı araştırmada ünvanın öğrenci değerlendirmesinde etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Hattie ve Marsh, (1996) ise bilimsel üretkenlikle etkili öğretim ve değerlendirme arasında ilişki bulunmadığını belirtmiştir (Akt: Özgüngör ve Duru, 2014). Nitekim Buldur (2009), Gijbels ve Dochy (2006), Aydın (2005) ve Baş ve Beyhan (2016) yapmış olduğu çalışmalarda bu çalışmanın ilgili bulgusu ile paralellik gösteren bulgular elde etmiş olup, bu çalışmalara göre ölçme değerlendirme özyeterliklerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterdiğini belirtmiştir. Bu çalışmalara göre eğitim durumu yükseldikçe ölçme değerlendirme özyeterlikleri de yükselmektedir.

4.6.3. Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının ve Alt Boyutlarının Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ÖDOE'nin ve alt boyutlarının görev süresine göre değişimi Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27

Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının Görev Süresine Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları

Alt Boyut		Görev Süresi	N	$\bar{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	Fark Olan Gruplar
Öğretim kararına uygun olabilecek ölçme değerlendirme metodları seçebilme (f1)	1	0-2 Yıl	47	2.81	1.25	Gruplar Arası	7.901	4-493	1.975	1.222	.301	
	2	2-5 Yıl	93	2.75	1.35							
	3	5-10 Yıl	143	3.08	1.22							
	4	10-20 Yıl	119	2.93	1.36							
	5	20 Yıl ve Üstü	96	2.82	1.17							
	Toplam	498	2.91	1.27	Toplam	804.934						
	Levene: 2.43		p=.047									
Öğretim kararlarına uygun ölçmedeğerlendirme metodlarını geliştirebilme (f2)	1	0-2 Yıl	47	1.72	1.14	Gruplar Arası	12.05	4-493	3.012	1.849	.118	
	2	2-5 Yıl	93	1.88	1.10							
	3	5-10 Yıl	143	2.18	1.31							
	4	10-20 Yıl	119	2.16	1.16							
	5	20 Yıl ve Üstü	96	2.15	1.56							
	Toplam	498	2.06	1.28	Toplam	813.674						
	Levene: 5.01		p= .001									
Ölçme değerlendirme uygulayabilme, sonuçlarını puanlayabilme ve yorumlayabilme (f3)	1	0-2 Yıl	47	2.28	1.48	Gruplar Arası	7.266	4-493	1.817	1.137	.338	
	2	2-5 Yıl	93	2.58	1.27							
	3	5-10 Yıl	143	2.70	1.21							
	4	10-20 Yıl	119	2.50	1.17							
	5	20 Yıl ve Üstü	96	2.50	1.32							
	Toplam	498	2.55	1.26	Toplam	793.042						
	Levene: 1.69		p= .151									
Öğrenci, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi ile ilgili	1	0-2 Yıl	47	1.66	1.07	Gruplar Arası	7.083	4-493	1.771	1.400	.223	
	2	2-5 Yıl	93	1.67	1.10							
	3	5-10 Yıl	143	1.82	1.08							

Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme (f5)	4	10-20 Yıl	119	1.97	1.25	Gruplar Arası	13.161	4-493	3.290	3.232	.012*	1-4	
	5	20 Yıl ve Üstü	96	1.69	1.08								
	Toplam	498	1.79	1.26	Toplam								629.392
	Levene: .993		p= .411										
	1	0-2 Yıl	47	1.11	.96								
	2	2-5 Yıl	93	1.32	.99								
Ölçme değerlendirme sonuçları ile öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimsicilerle iletişim kurabilme (f6)	3	5-10 Yıl	143	1.36	.99	Gruplar Arası	2.545	4-493	.636	.460	.765		
	4	10-20 Yıl	119	1.65	1.04								
	5	20 Yıl ve Üstü	96	1.53	1.05								
	Toplam	498	1.43	1.02	Toplam								513.992
	Levene: 1.392		p= .236										
	1	0-2 Yıl	47	2.23	1.07								
Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	2	2-5 Yıl	93	2.42	1.37	Gruplar Arası	134.586	4-493	33.647	1.764	.135	-----	
	3	5-10 Yıl	143	2.39	1.04								
	4	10-20 Yıl	119	2.26	1.15								
	5	20 Yıl ve Üstü	96	2.27	1.24								
	Toplam	498	2.32	1.74	Toplam								97.612
	Levene: 3.664		p= .006										
Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	1	0-2 Yıl	47	11.1	4.75	Gruplar Arası	134.586	4-493	33.647	1.764	.135	-----	
	2	2-5 Yıl	93	12.6	4.42								
	3	5-10 Yıl	143	13.5	3.73								
	4	10-20 Yıl	119	13.5	4.38								
	5	20 Yıl ve Üstü	96	13.0	4.95								
	Toplam	498	13.1	4.38	Toplam								9538.643
Levene: 3.701		p= .006											

*p<0.05. 1=0-2 Yıl, 2=2-5 Yıl, 3=5-10 Yıl, 4=10-20 Yıl, 5=20 Yıl ve Üstü

Tablo 27 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ÖDOY'nın tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının görev sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşma gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Anova Testi sonucuna göre, “Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme” ($F_{5}= 3.232$; $p= .012$) alt boyutunda farklılaşma olduğu görülmektedir.

Farklaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testi uygulanmış olup, Scheffe testi sonucuna göre “Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme” alt boyutunda, 10-20 yıl süresince çalışan öğretim elemanlarının ($\bar{X}_{10-20 \text{ Yıl}}=1.65$), 0-2 yıl görev süresi olan öğretim elemanlarına göre ($\bar{X}_{0-2 \text{ Yıl}}=1.11$), Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin “Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme” boyutunda kıdem değişkeninden etkilendiği, diğer alt boyutların ve ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin ise kıdem değişkeninden etkilenmediği biçiminde yorumlanabilir.

Konuyla ilgili olarak geçmişte yapılan çalışmalarda, bu çalışmanın ilgili bulgusundan farklı bulgular ortaya konulmuştur. Erdost (2018), Plake ve Impara (1993) yaptığı çalışmalarda tecrübeli öğretmenlerin tecrübesiz öğretmenlere göre ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Yayla'nın (2011) bu konu ile ilgili benzer bir çalışmada görev süresi daha kısa olan öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik özyeterlik algısı görev süresi daha fazla olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir (Akt: Baş ve Beyhan, 2016). Tuncel ve Kuzu (2019) matematik öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada ise orta kıdeme sahip olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme ögesine yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğunu belirtmiştir.

4.6.4. Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının ve Alt Boyutlarının Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ÖDOE'nin ve alt boyutlarının bölüğüne göre değişimi Tablo 28'de yer almaktadır.

Tablo 28

Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının Bölümüne Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları

Alt Boyut	Bölüm	N	$\bar{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	
Öğretim kararına uygun olabilecek ölçme değerlendirme metodları seçebilme (f1)	1 MFEB	100	3.26	1.35	Gruplar Arası	43.705	5-492	8.74	5.650	.000*	1-3 1-5 2-5
	2 EBB	117	3.11	1.18							
	3 TSBEB	81	2.54	1.17							
	4 TEB	88	3.01	1.23							
	5 GSB	69	2.46	1.23							
	6 BÖTEB	43	2.74	1.33							
	Topl	498	2.91	1.27	Toplam	804.934					
	Levene: 5.65 p=.000										
Öğretim kararlarına uygun ölçmedeğerlendirme metodlarını geliştirebilme (f2)	1 MFEB	100	2.14	1.41	Gruplar Arası	23.348	5-492	4.67	2.901	.014*	2-5
	2 EBB	117	2.39	1.22							
	3 TSBEB	81	2.00	1.27							
	4 TEB	88	1.94	1.30							
	5 GSB	69	1.72	1.23							
	6 BÖTEB	43	1.95	1.17							
	Topl	498	2.07	1.28	Toplam	813.674					
	Levene: 2.901 p= .014										
Ölçme değerlendirme uygulayabilme, sonuçlarını puanlayabilme ve yorumlayabilme (f3)	1 MFEB	100	2.70	1.39	Gruplar Arası	26.341	5-492	5.268	3.374	.005*	4-5
	2 EBB	117	2.50	1.26							
	3 TSBEB	81	2.47	1.31							
	4 TEB	88	2.92	1.02							
	5 GSB	69	2.25	1.28							
	6 BÖTEB	43	2.21	1.15							
	Topl	498	2.55	1.26	Toplam	793.042					
	Levene: 3.374 p= .005										
Öğrenici, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi için:	1 MFEB	100	1.82	1.18	Gruplar Arası	23.499	5-492	4.700	3.809	.002*	2-3
	2 EBB	117	2.08	1.10							

Öğrencilerin değerlendirilmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme (f5)	3	TSBEB	81	1.47	1.06	Gruplar Arası	17.371	5-492	3.474	3.435	.005*	2-3								
	4	TEB	88	1.56	1.12															
	5	GSB	69	1.85	1.05															
	6	BÖTEB	43	1.88	1.14															
	Toplam		498	1.79	1.13								Toplam: 629.392							
	Levene: 3.809		p= .002																	
	1	MFEB	100	1.46	1.05															
	2	EBB	117	1.71	.99															
	3	TSBEB	81	1.14	.89															
	4	TEB	88	1.40	.86															
5	GSB	69	1.41	1.09																
6	BÖTEB	43	1.28	1.02																
Topl		498	1.43	1.02	Toplam		513.992													
Levene: 3.435		p= .005																		
Ölçme değerlendirme sonuçları ile öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimcilerle iletişim kurabilme (f6)	1	MFEB	100	2.52	1.38	Gruplar Arası	13.346	5-492	2.669	1.956	.084	-----								
	2	EBB	117	2.41	1.13															
	3	TSBEB	81	2.16	.97															
	4	TEB	88	2.42	1.15															
	5	GSB	69	2.07	1.24															
	6	BÖTEB	43	2.16	.97															
	Topl		498	2.33	1.17								Toplam		683.195					
	Levene: 1.956		p= .084																	
	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	1	MFEB	100	13.1								5.04	Gruplar Arası	489.101	5-492	97.820	5.318	.000*	2-3 2-5
		2	EBB	117	14.2								4.31							
3		TSBEB	81	11.77	3.64															
4		TEB	88	13.25	3.85															
5		GSB	69	11.77	4.18															
6		BÖTEB	43	12.2	4.48															
Topl		498	13.0	4.38	Toplam		9538.643													
Levene: 1.807		p= .110																		

*p<0.05, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü=MFEB, Eğitim Bilimleri Bölümü=EBB, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü=TSBEB, Temel Eğitim Bölümü=TEB
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü=GSB, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü=BÖTEB.

Tablo 28 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ÖDOY'nın tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının çalışmakta olduğu bölümüne göre anlamlı fark gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Anova Testi sonucuna göre, “Öğretim kararına uygun olabilecek ölçme değerlendirme metodları seçebilme” ($F_{f1}= 5.65$; $p= .000$), “Öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metotlarını geliştirebilme” ($F_{f2}= 2.901$; $p= .014$), “Ölçme değerlendirme uygulayabilme, sonuçlarını puanlayabilme ve yorumlayabilme” ($F_{f3}= 3.374$; $p= .005$), “Öğrenci, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi ile ilgili alanlarda karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanabilme” ($F_{f4}= 3.809$; $p= .002$), “Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme” ($F_{f5}= 3.435$; $p= .005$), altboyutlarında ve ÖDOY ($F_{ÖDOY}= 5.318$; $p= .000$) genelinde farklılaşma olduğu, “Ölçme değerlendirme sonuçları ile öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimcilerle iletişim kurabilme” ($F_{f6}= 1.956$; $p= .084$) alt boyutunda ise farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testi uygulanmış olup, Scheffe testi sonucuna göre “Öğretim kararına uygun olabilecek ölçme değerlendirme metodları seçebilme” alt boyutunda matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümünün ($\bar{X}_{MFEB}=3.26$), türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümüne ($\bar{X}_{TSBEB}=2.54$) ve güzel sanatlar eğitimi bölümüne ($\bar{X}_{GSB}=2.46$) göre, eğitim bilimleri bölümünün ($\bar{X}_{EBB}=3.11$) güzel sanatlar eğitimi bölümüne ($\bar{X}_{GSB}=2.46$) göre daha yüksek olduğu; “Öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metotlarını geliştirebilme” alt boyutunda eğitim bilimleri bölümünün ($\bar{X}_{EBB}=2.39$) güzel sanatlar eğitimi bölümüne ($\bar{X}_{GSB}=1.72$) göre daha yüksek olduğu; “Ölçme değerlendirme uygulayabilme, sonuçlarını puanlayabilme ve yorumlayabilme” alt boyutunda temel eğitim bölümünün ($\bar{X}_{TEB}=2.92$) güzel sanatlar eğitimi bölümüne ($\bar{X}_{GSB}=2.25$) göre daha yüksek olduğu; “Öğrenci, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi ile ilgili alanlarda karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanabilme” alt boyutunda eğitim bilimleri bölümünün ($\bar{X}_{EBB}=2.08$) türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümüne ($\bar{X}_{TSBEB}=1.47$) göre daha yüksek olduğu; “Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme” alt boyutunda, eğitim bilimleri bölümünün ($\bar{X}_{EBB}=1.71$) türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümüne ($\bar{X}_{TSBEB}=1.14$) göre daha yüksek olduğu ve genel ölçme-değerlendirme okuryazarlığı boyutunda eğitim bilimleri bölümünün ($\bar{X}_{EBB}=14.2$)

türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümüne ($\bar{X}_{TSBEB}=11.7$) ve güzel sanatlar eğitimi bölümüne ($\bar{X}_{GSB}=11.7$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgu, öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin “Öğretim kararına uygun olabilecek ölçme değerlendirme metodları seçebilme”, “Öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metotlarını geliştirebilme”, “Ölçme değerlendirme uygulayabilme, sonuçlarını puanlayabilme ve yorumlayabilme”, “Öğrenci, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi ile ilgili alanlarda karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanabilme” ve “Ölçme değerlendirme sonuçları ile öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimcilerle iletişim kurabilme” alt boyutlarının ve ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin kıdem değişkeninden etkilendiği belirtilebilir. Çalışmanın bu bulgusuna göre eğitim bilimleri bölümünde, matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümünde görev almakta olan öğretim elemanların ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri, türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümünde ve güzel sanatlar eğitimi bölümünde görev alan öğretim elemanların ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinden daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Konuyla ilgili olarak, Karaman ve Şahin (2014) ve Ozan ve Kıncal'ın (2017) araştırmalarında branş ve ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farkın olduğunu vurgulamıştır. Ergül (2019) ise çalışmanın bu bulgusuyla paralel sonuçlar bulmuş ve matematik ve fen öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin sözel branşlardan bir tanesi olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinden fazla olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayları üzerinde çalışma yapan Karaman (2014), sınıf öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin diğer bütün branşlardaki öğretmen adayların ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinden daha yüksek olduğunu açıklamıştır. Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2007), Güven (2001) ve Çakan (2004) yapmış olduğu çalışmalarda branş değişkenine göre varmış oldukları bulgular Karaman (2014)'ün bulgularına paralel göstermektedir.

4.7. Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizi

Devlet Üniversiteleri eğitim fakültelerinde görev almakta olan öğretim elemanlarının öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyet, ünvan, görev süresi ve bölümlerine göre analizi aşağıda verilmektedir.

4.7.1. Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin

Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ÖİÖÖ'nin ve alt boyutlarının cinsiyete göre değişimi Tablo 29'da yer almaktadır.

Tablo 29

Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		df	t	p
					F	p			
Öznel İyi Oluş	Kadın	162	3.83	.58	.023	.880	496	1.469	.143
	Erkek	336	3.75	.56					

*P<0.05

Tablo 29 incelendiğinde, öğretim elemanlarının öznel iyi oluş düzeyleri'nin ve cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan erkek ve bayan öğretim elemanları arasında öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği biçiminde yorumlanabilir. Bu sonuçlara göre eğitim fakültelerinde görev almakta olan öğretim elemanlarının öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği şeklinde belirtilebilir.

Cinsiyet değişkenine göre öznel iyi oluş düzeyleri incelenen çalışmaların genelinde cinsiyetlerin eşit düzeyde oldukları belirlenmiştir (Meyers ve Diener, 1995; akt: Dinç, 2018). Bu bulguyu destekler şekilde, Tuzgöl Dost (2004), Tuzgöl Dost (2006), Fugl-Meyer ve diğerleri (2002), Saygın (2008), Türköz ve Kıralp (2019), Kıvılcım (2014), Öztürk (2015), Uzakgiden (2019), Erkoç, (2017) yapmış oldukları çalışmaların cinsiyet

değişkenine göre sonuçlandırmış oldukları bulgular bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Dinç (2018) yapmış olduğu özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile araştırmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığını belirtmiştir. Literatürde öznel iyi oluş düzeyinin cinsiyet açısından farklılaşmadığını belirten birçok çalışma olmasına rağmen, kadınların veya erkeklerin lehine farklılaşmanın olduğunu belirten çalışmalarda mevcuttur. Bal, (2018), Erbaş (2012), Gündoğdu ve Yavuzer (2012), Kitapçı (2018), Öztürk ve Çetinkaya (2015) kadınlar lehine öznel iyi oluşun cinsiyet açısından farklılaştığını belirtirken, Akın ve Şentürk (2012), Düzgün (2016), Tümkiye (2011), ise öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyet değişkeninde erkekler lehine farklılaşma olduğunu tesbit etmişlerdir.

4.7.2. Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Ünvan Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ÖİÖÖ'nin ve alt boyutlarının ünvana göre değişimi Tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 30

Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Ünvana Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları

	Ünvan	N	$\bar{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	Fark Olan Gruplar
1	Araştırma Görevlisi	159	3.73	.59	Gruplar Arası	9.184	3-494	3.061	10.122	.000*	1-3 2-3 2-4
2	Öğretim Gr.	105	3.57	.56							
3	Dr. Öğr. Üyesi	133	3.95	.48							
4	Doç. Dr ve Profesör Dr	101	3.83	.55							
	Toplam	498	3.77	.56	Toplam	158.582					
	Levene: .315	p=.815									
	*p<0.05. 1=Araştırma Görevlisi, 2=Öğretim Gör, 3=Dr. Öğr. Üyesi, 4=Doç. Dr. ve Profesör Dr.										

Tablo 30 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının öznel iyi oluş düzeylerinin öğretim elemanlarının ünvanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşma gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Anova Testi sonucuna göre, öznel iyi oluş düzeylerinde ($F_{öio} = 10.122$; $p = .000$) farklılaşma olduğu görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testi uygulanmış olup, Scheffe testi sonucuna göre; doktor öğretim üyelerinin ($\bar{X}_3=3.95$) öznel iyi oluş düzeyleri, araştırma görevlilerin ($\bar{X}_1=3.73$), öznel iyi oluş düzeylerine göre daha yüksek olduğu; doktor öğretim üyelerinin ($\bar{X}_3=3.95$) ve doçent doktor ve profesör doktorların ($\bar{X}_4=3.83$) öznel iyi oluş düzeylerinin de öğretim görevlilerilere ($\bar{X}_2=3.57$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre eğitim fakültelerinde görev almakta olan öğretim elemanlarının öznel iyi oluş düzeylerinin ünvana göre değiştiği belirtilebilir. Çalışmanın bu bulgusunda öğretim elemanlarının ünvanı yükseldikçe öznel iyi oluş düzeyleri de yükselmektedir denilebilir.

Bakar (2018) ve Dursun (2015) yapmış olduğu benzer çalışmalarda, öğretmenlerin öznel iyi oluş halleri ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu, öğretmenlerin lisansüstü eğitimi yükseldikçe öznel iyi oluş düzeylerinin de yükseldiğini belirtmişlerdir. Telef (2011) ise bu belirtilen bulguların tersine bir bulguya ulaşmış olup, yapmış olduğu çalışmaya göre lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin yaşam doyumu daha düşük olduğunu belirtmiştir. Dinç (2018) özel eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin eğitim durumunda yükselme oldukça öznel iyi oluşlarında bir farklılığın olmadığını belirtmiştir.

4.7.3. Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ÖİÖÖ'nin ve alt boyutlarının görev süresine göre değişimi Tablo 31'de yer almaktadır.

Tablo 31

Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Görev Süresine Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları

Boyut	Görev Süresi	N	$\bar{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	Fark Olan Gruplar
Öznel İyi Oluş	0-2 Yıl	47	3.51	.73	Gruplar Arası	5.248	4-493	1.312	4.218	.002*	1-3 1-5
	2-5 Yıl	93	3.75	.50							
	5-10 Yıl	143	3.84	.57							
	10-20 Yıl	119	3.73	.54							
	20 Yıl ve Üstü	96	3.88	.50							
	Toplam	498	3.77	.56	Toplam	158.582					
Levene: .3424		p=.009									

*p<0.05. 1=0-2 Yıl, 2=2-5 Yıl, 3=5-10 Yıl, 4=10-20 Yıl, 5=20 Yıl ve Üstü

Tablo 31 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının öznel iyi oluş düzeylerinin görev sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşma gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Anova Testi sonucuna göre, öznel iyi oluş düzeylerinde ($F_{(10)} = 3.232$; $p = .012$) fark olduğu görülmektedir.

Anlamlı farkın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testi uygulanmış olup, Scheffe testi sonucuna göre 5-10 yıl çalışan ($\bar{X}_{5-10 \text{ yıl}} = 3.84$) öğretim elemanlarının ve 20 yıl ve üstü ($\bar{X}_{20 \text{ yıl ve üstü}} = 3.88$) süresince çalışan öğretim elemanlarının öznel iyi oluş düzeyleri, 0-2 yıl ($\bar{X}_{0-2 \text{ yıl}} = 3.51$) süresinde çalışan öğretim elemanların öznel iyi oluş düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre eğitim fakültelerinde görev almakta olan öğretim elemanlarının öznel iyi oluş düzeylerinin görev sürelerine göre değiştiği belirtilebilir. Çalışmanın bu bulgusunda öğretim elemanlarının görev süresi yükseldikçe öznel iyi oluş düzeyleri de yükselmektedir denilebilir.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Uzakgiden (2019), Uslu, (1999) bu çalışmanın bulgusuna paralel bulgular ortaya koymuştur. Uzakgiden'e göre (2019) göre, görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyeleri görev süresi daha düşük olan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Düzgün (2016) ortaokul öğretmenlerinden veri toplayarak yapmış olduğu çalışmada görev süresi ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğunu belirterek bu çalışmanın bulgusunu desteklemektedir. Düzgün'e göre 20 yıl ve üzeri görev almış ortaokul öğretmenleri daha az süre çalışmış ortaokul öğretmenlerden daha mutludurlar.

Alanyazında bu bulgulardan farklı sonuçlar belirten farklı çalışmalar da mevcuttur. Bakar (2018) öğretmenlerin görev süreleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında fark olmadığını, Bulut (2015) çalışmasında göreve yeni başlamış olan öğretmenlerin yaşam doyumu puanların görev süresi daha yüksek olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bulguya benzer bulgu bulan Erdil (2018), çalışmasında; “öğretmenlerin görev süresi arttıkça hayata dair amaçlarının azaldığını, yaşadığı duruma iyimser yaklaşma oranının düştüğünü, yaşadığı durumlara iyimser yaklaşma oranının düştüğünü, etkinliklere daha az ilgi duyduğunu, arkadaşlarıyla daha sınırlı ilgi duyduğunu ve yaşam doyumunun diğer öğretmenlere göre daha düşük olduğunu” betimlemiştir. Dinç (2018)

özel eğitim öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada görev süresi değişkeninin öznel iyi oluş düzeylerini anlamlı olarak etkilemediğini tanımlamıştır.

4.7.4. Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ÖİÖÖ'nin ve alt boyutlarının bölümüne göre değişimi Tablo 32'de yer almaktadır.

Tablo 32

Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Bölümüne Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları

Boyut	Bölüm	N	$\bar{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	Fark Olan Gruplar
Öznel İyi Oluş	MFEB	100	3.86	.51	Gruplar Arası	7.70	5-492	1.541	5.025	.000*	1-3 3-4
	EBB	117	3.74	.55							
	TSBEB	81	3.53	.57							
	TEB	88	3.92	.50							
	GSB	69	3.80	.55							
	BÖTEB	43	3.75	.73							
	Toplam	498	3.77	.56	Toplam	804.9					
Levene: 3.49 p= .004											

*p<0.05, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü=MFEB, Eğitim Bilimleri Bölümü=EBB, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü=GSB, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü=BÖTEB.

Tablo 32 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin çalışmakta olduğu bölümüne göre anlamlı fark gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Anova Testi sonucuna göre, çalışmakta olduğu bölüme göre akademik erteleme düzeylerinde ($F_{ÖİÖ} = 1.689$; $p = .136$) farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Anlamlı farkın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testi uygulanmış olup, Scheffe testi sonucuna göre matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümünde ($\bar{X}_{MFEB}=3.86$) ve temel eğitim bölümünde ($\bar{X}_{TEB}=3.92$) görev almakta olan öğretim elemanlarının öznel iyi oluş düzeyleri, türkçe ve sosyal bilimler eğitimi

bölümünde ($\bar{X}_{TSBEB}=3.53$) görev almakta olan öğretim elemanlarının öznel iyi oluş düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre eğitim fakültelerinde görev almakta olan öğretim elemanlarının öznel iyi oluş düzeylerinin görev almış olduğu bölümlere göre değiştiği belirtilebilir. Çalışmanın bu bulgusunda matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümü ile temel eğitim bölümünde görev almakta olan öğretim elemanların öznel iyi oluş düzeyleri türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümünde görev almakta olan öğretim elemanların öznel iyi oluş düzeylerinden daha yüksek olduğu açıklanabilir.

Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde, farklı bulgular belirten çalışmalar mevcuttur. Uzakgiden (2019), Koruklu ve diğerlerinin (2013) ve Yavuz Güler, İsmengazioğlu (2008) çalışmalarında bölüm değişkeninin öznel iyi oluş düzeylerinde farklılık oluşturmadığını belirtmektedir. Gündoğdu ve Yavuzer (2012) ise yapmış olduğu benzer çalışmanın bulgusunda matematik öğretmenliğine kayıtlı öğretmen adayların öznel iyi oluş düzeylerinin sınıf öğretmenliğine kayıtlı öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu tanımlamıştır.

4.8. Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizi

Devlet Üniversiteleri eğitim fakültelerinde görev almakta olan öğretim elemanlarının akademik erteleme düzeylerinin altboyutlarının cinsiyet, ünvan, görev süresi ve bölümlerine göre analizi aşağıda verilmektedir.

4.8.1. Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının TAEÖ'nin ve alt boyutlarının cinsiyete göre değişimi Tablo 33'te yer almaktadır.

Tablo 33

Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		df	t	p
					F	p			
Akademik Erteleme	Kadın	162	2.69	.39	2.87	.091	496	.901	.368
	Erkek	336	2.65	.46					

*P<0.05

Tablo 33 incelendiğinde, öğretim elemanlarının akademik erteleme düzeyleri'nin ($F_{TAEÖ} = .901$; $p = .368$) cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği tesbit edilmiştir. Bu bulgular, araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretim elemanları arasında akademik erteleme düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği biçiminde yorumlanabilir.

Literatür incelendiğinde çalışmaların çoğu öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin akademik erteleme ve genel erteleme eğilimleri üzerine çalışmaların olduğu görülmektedir. Literatürdeki bu çalışmalardan bu bulguyu destekler şekilde, Topal (2015), akademisyenler üzerine hazırlamış olduğu tezinde, Gülebağlan (2003) öğretmenlerden veri toplayarak hazırlamış olduğu tezinde, Yıldız (2015) öğrencilerden veri toplayarak hazırlamış olduğu tezinde, Kachgal, Hansen, Nutter, (2001), Kızılkaya Cumaoglu ve Diker Coşkun, (2012), Onwuegbuzic, (2004), Özdemir (2012), Baltacı (2017), Safalı ve Akpınar (2020), yapmış oldukları çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre akademik erteleme veya genel erteleme düzeylerinde anlamlı farkın olmadığını belirtmişlerdir. Alan yazında farklı bulgular tespit eden çalışmalarda mevcuttur. Literatürdeki bazı çalışmalar, erkeklerin akademik erteleme veya genel erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu belirtirken çalışmalarda bulunmaktadır (Albayrak, 2014; Bankacı, 2019; Nguyen, Steel ve Ferrari, 2013; Zakeri, Esfahani ve Razmjoe, 2013; Çelik ve Odacı, 2015; Kandemir, 2014). Washington (2004) ve Pychyl, Coplan ve Reid, (2002) ise kadınların erteleme eğilimlerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

4.8.2. Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Ünvan Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının TAEÖ'nin ve alt boyutlarının ünvana göre değişimi Tablo 34'te yer almaktadır.

Tablo 34

Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Ünvana Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları

	Ünvan	N	$\bar{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	Fark Olan Gruplar
1	Araştırma Görevlisi	159	2.78	.40	Gruplar Arası	4.78	3-494	1.595	8.619	.000*	1-3 1-4
2	Öğretim Gr.	105	2.69	.50							
3	Dr. Öğr. Üyesi	133	2.60	.36							
4	Doç. Dr ve Profesör Dr	101	2.52	.47							
	Toplam	498	2.66	.44	Toplam	96.194					
	Levene: 2.27	p=.08									

*p<0.05. 1=Araştırma Görevlisi, 2=Öğretim Gör. 3=Dr. Öğr. Üyesi, 4=Doç. Dr. ve Profesör Dr.

Tablo 34 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının akademik erteleme düzeylerinin unvanına göre anlamlı fark gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Anova Testi sonucuna göre, akademik erteleme düzeylerinde ($F_{TAEÖ} = 8.619$; $p = .000$) fark olduğu görülmektedir.

Anlamlı farkın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testi uygulanmış olup, Scheffe testi sonucuna göre; araştırma görevlilerin ($\bar{X}_1 = 2.78$), akademik erteleme düzeyleri, doktor öğretim üyelerine ($\bar{X}_3 = 2.60$) ve doçent doktor ve profesör doktorlara ($\bar{X}_4 = 2.52$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bu bulgusuna göre; araştırma görevlileri, doktor öğretim üyelerine, doçent doktorlara ve profesör doktorlara göre daha çok akademik erteleme eğilimi göstermektedirler. Diğer bir ifadeyle, akademik unvan yükseldikçe öğretim elemanlarının akademik erteleme eğilimleri azalmaktadır.

Bankacı (2019) akademisyenlerin akademik erteleme eğilimleri üzerine yapmış olduğu çalışmada tespit ettiği bulgular bu çalışmanın bulgusuyla paralellik

göstermektedir. Bankacı (2019) araştırma görevlileri doçentlere ve profesörlere göre anlamlı bir şekilde daha çok erteleme eğiliminde olduğu vurgulanmıştır. İçi (2008) ilköğretim okulu yöneticileri üzerine yapmış olduğu çalışmada yönetim kademelerine göre genel erteleme eğilimleri üzerine yapmış olduğu çalışmada, müdür yardımcılarının erteleme davranışlarının diğer kademelerdeki yöneticilere göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Topal'ın (2015) hazırlamış olduğu tezinde akademisyenlerin genel erteleme düzeylerinin akademik ünvana göre değişmediğini vurgulayarak bu çalışmanın bulgularından farklı bir bulgu ortaya koymuştur.

4.8.3. Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının TAEÖ'nin ve alt boyutlarının görev süresine göre değişimi Tablo 35'te yer almaktadır.

Tablo 35

Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Görev Süresine Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları

Boyut	Görev Süresi	N	$\overline{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	Fark Olan Gruplar
Akademik Erteleme	0-2 Yıl	47	2.67	.41	Gruplar Arası	2.460	4-493	.615	3.235	.012*	2-5
	2-5 Yıl	93	2.80	.44							
	5-10 Yıl	143	2.63	.45							
	10-20 Yıl	119	2.65	.44							
	20 Yıl ve Üstü	96	2.59	.42							
	Toplam	498	2.66	.44	Toplam	96.194					
	Levene: .139	p=.968									

*p<0.05. 1=0-2 Yıl, 2=2-5 Yıl, 3=5-10 Yıl, 4=10-20 Yıl, 5=20 Yıl ve Üstü

Tablo 35 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının akademik erteleme düzeylerinin görev sürelerine göre anlamlı fark gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Anova Testi sonucuna göre, akademik erteleme düzeylerinde ($F_{TAEÖ} = 3.232$; $p = .012$) fark olduğu görülmektedir.

Anlamlı farkın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testi uygulanmış olup, Scheffe testi sonucuna göre 2-5 yıl ($\bar{X}_{2-5 \text{ Yıl}} = 2.67$) süresince çalışan

öğretim elemanların akademik erteleme düzeyleri, 20 yıl ve üstü süresince çalışan öğretim elemanlarına göre ($\bar{X}$ 20 Yıl. ve Üstü=2.59) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın ortaya koymuş olduğu bu bulguya göre, görev süresi ile akademik erteleme eğilimi arasında negatif ilişki olduğu belirtilebilir. Başka bir ifadeyle; öğretim elemanlarının üniversitede görev süresi arttıkça akademik erteleme eğilimi azalmaktadır.

Baltacı (2017) hazırlamış olduğu tezinde öğretmenlerin görev süreleri ile genel erteleme eğilimleri arasında farkın anlamlı olduğunu belirtmiştir ve 18 yıl ve üstü görev alan öğretmenlerin, 12-17 yıl arası görev alan öğretmenlerin ve 6-11 yıl arası görev alan öğretmenlerin genel erteleme davranışlarının 5 yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Burka ve Yuen, (2008) Gawali, (2012) çalışmalarda mesleki kıdemin artışıyla erteleme eğiliminin azaldığını vurgulayarak bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Fakat bu çalışmanın bulgusuyla çelişen bulguları ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Güner (2008), Aksoy (2017) görev süresi ile çalışanların erteleme eğilimleri arasında anlamlı farkın bulunmadığını ortaya koymuşlardır.

4.8.4. Öğretim Elemanlarının Akademik Ertelme Düzeylerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının TAEÖ'nin ve alt boyutlarının bölüme göre değişimi Tablo 36'da yer almaktadır.

Tablo 36

Öğretim Elemanlarının Akademik Ertelme Düzeylerinin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları

Boyut	Bölüm	N	$\bar{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark Olan Gruplar
Akademik Ertelme	MFEB	100	2.62	.46	Gruplar Arası	1.62	5-492	.325	1.689	.136	
	EBB	117	2.60	.42							
	TSBEB	81	2.77	.47							
	TEB	88	2.68	.37							
	GSB	69	2.65	.52							
	BÖTEB	43	2.68	.37							
	Toplam	498	2.66	.44	Toplam	804.934					
Levene: .758 p= .580											

*n<0.05 Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü=MFEB Eğitim Bilimleri Bölümü=FEB Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü=TSBER Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü=GSB, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü=BÖTEB.

Tablo 36 İncelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının akademik erteleme düzeylerinin çalışmakta olduğu bölümüne göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Anova Testi sonucuna göre, çalışmakta olduğu bölüme göre akademik erteleme düzeylerinde ($F_{TAEÖ} = 1.689$; $p = .136$) farklılaşmanın anlamlı olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının görev almakta olduğu bölümlerine göre akademik erteleme eğilimlerinde anlamlı fark bulunmadığı biçiminde yorumlanabilir. Öğretim elemanlarının bölümlerine göre akademik erteleme eğilimlerinde farklılık yoktur.

Literatür incelendiğinde farklı bulguların mevcut olduğu gözlenmektedir. Bankacı (2019) akademisyenlerden toplayarak hazırlamış olduğu çalışmada, Tosun (2015) üniversite öğrencilerinden veri toplayarak yapmış olduğu çalışmalarda akademik erteleme eğilimleri öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Balkıs'ın (2007) yapmış olduğu benzer çalışmada ise bölümü eğitsel alan bazında (sözel, eşit ağırlık, sayısal) almış olup sayısal puan türüyle öğrenci alan bölümlerde kayıtlı olan öğrenciler diğer alan puanlarıyla kayıt yaptırmış öğrencilere göre erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu açıklamıştır. Gülebağlan'ın (2003) öğretmenlerden veri toplayarak yapmış olduğu benzer çalışmada ise sözel derslere giren öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin, meslek dersi öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerin genel erteleme davranışlarının sayısal derslere girmekte olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

4.9. Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizi

Devlet Üniversiteleri eğitim fakültelerinde görev almakta olan öğretim elemanlarının akademik özyeterlik düzeylerinin ve altboyutlarının cinsiyet, ünvan, görev süresi ve bölümlerine göre analizi aşağıda verilmektedir.

4.9.1. Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının AÖÖ'nin ve alt boyutlarının cinsiyete göre değişimi Tablo 37'de yer almaktadır.

Tablo 37

Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterliklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Levene		df	t	p	
					Testi					
					F	p				
Akademik Özyeterlik	Kenidini Diğerleriyle Karşılaştırma (KDK)	Kadın	162	2.56	.72	.801	.371	496	-.336	.737
	Erkek	336	2.58	.76						
	Zorluklarla Mücadele Edebilme (ZME)	Kadın	162	4.03	.68	.226	.635	496	1.332	.184
	Erkek	336	3.95	.69						
	Kendini Geliştirebilme (KG)	Kadın	162	4.00	.63	7.161	.008	496	.594	.553
	Erkek	336	3.96	.71						
	Etkin Ders İşleyebilme (EDİ)	Kadın	162	3.91	.59	.072	.788	496	.544	.587
	Erkek	336	3.88	.58						
	Ders Dışı Etkinlikler (DDE)	Kadın	162	3.19	.81	.074	.786	496	-1.234	.218
	Erkek	336	3.28	.79						
	Toplam	Kadın	162	3.45	.39	1.055	.305	496	.354	.723
		Erkek	336	3.44	.42					

*P<0.05

Tablo 37 incelendiğinde, öğretim elemanlarının Akademik Özyeterliği'nin ve alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Bu bulgular, araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretim elemanları arasında akademik özyeterliklerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği biçiminde yorumlanabilir.

Uysal (2013), Aypay (2010), Amin ve Özyol (2020), Scholz, Dona, Sud ve Schwarzer, (2002), Uysal (2013), akademisyenler üzerine yapmış oldukları benzer çalışmalarda ortaya koymuş oldukları bulgular, bu çalışmanın bulgularıyla paralel

göstererek, cinsiyet değişkenine göre akademik erteleme değerlerinde fark olmadığını belirtmişlerdir. Cantrell, Young ve Moore (2003) öğretmen adaylarının özyeterliliği üzerine yapmış olduğu çalışmalarda bu çalışmanın bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Manolova Yalçın ve Kılıç (2018)'in akademisyenlerin öğretim performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre fark göstermediğini ortaya koymuştur. Aktürk ve Delen (2020), Ayra ve Kösterelioğlu (2016), Senemoğlu, Demirel, Yağcı ve Üstündağ (2009), öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeyleri üzerine çalışmalar yapmış olup, çalışmalarında cinsiyet değişkeninde özyeterlik inanç düzeylerinde farklılaşma olmadığını vurgulamışlardır.

Alanyazında bu çalışmanın ortaya koyduğu bulgulardan farklı bulgular ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Akdağ ve Walter (2005), Şahin ve Uysal (2013), Pektaş ve Kamer (2011) yapmış olduğu çalışmada kadınların özyeterlik düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Schunk ve Pajares (2001) çalışmalarında ise erkeklerin özyeterlik değerlerin kadınlardan daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Gömleksiz ve Aslan (2019) İngilizce öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algıları üzerine yapmış oldukları çalışmada, “dil gelişimi”, “iş birliği” ve “eğitim ortamı” altboyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmazken, “mesleki gelişim” altboyutunun erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Demirtaş (2012) öğretmen adaylarından veri toplayarak hazırlamış olduğu benzer çalışmada, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri algılarının cinsiyetlerine göre değişmediğini vurgulamıştır.

4.9.2. Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Ünvan Değişkenine

İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının AÖÖ'nin ve alt boyutlarının ünvana göre değişimi Tablo 38'de yer almaktadır.

Tablo 38

Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterliklerinin Ünvana Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi

Sonuçları

Alt Boyut	Ünvan	N	$\bar{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	Fark Olan Gruplar
Kendini Diğerleriyle Karşılaştırma (KDK)	1 Araştırma Görevlisi	159	2.60	.77	Gruplar Arası	.537	3-494	.179	.319	.812	
	2 Öğretim Gr.	105	2.51	.69							
	3 Dr. Öğr. Üyesi	133	2.59	.74							
	4 Doç. Dr ve Profesör Dr	101	2.59	.79							
	Toplam	498	2.57	.75	Toplam	278.218					
	Levene: .932	p= .425									
Zorluklarla Mücadele Edebilme (ZME)	1 Araştırma Görevlisi	159	4.03	.65	Gruplar Arası	1.230	3-494	.410	.872	.456	
	2 Öğretim Gr.	105	3.89	.76							
	3 Dr. Öğr. Üyesi	133	3.99	.68							
	4 Doç. Dr ve Profesör Dr	101	3.97	.67							
	Toplam	498	3.98	.69	Toplam	233.636					
	Levene: .390	p= .760									
Kendini Geliştirebilme (KG)	1 Araştırma Görevlisi	159	4.04	.67	Gruplar Arası	1.873	3-494	.624	1.34	.261	
	2 Öğretim Gr.	105	3.87	.76							
	3 Dr. Öğr. Üyesi	133	3.99	.67							
	4 Doç. Dr ve Profesör Dr	101	3.98	.61							
	Toplam	498	3.98	.68	Toplam	231.927					
	Levene: 2.018	p=.110									
Etkin Ders İşleyebilme (EDI)	1 Araştırma Görevlisi	159	3.86	.63	Gruplar Arası	4.391	3-494	1.464	4.362	.005*	2-4
	2 Öğretim Gr.	105	3.77	.59							
	3 Dr. Öğr. Üyesi	133	3.89	.56							
	4 Doç. Dr ve Profesör Dr	101	4.05	.51							
	Toplam	498	3.88	.59	Toplam	170.157					
	Levene: 1.634	p= .181									
Ders Dışı Etkinlikler (DDE)	1 Araştırma Görevlisi	159	3.31	.79	Gruplar Arası	3.336	3-494	1.112	1.744	.157	
	2 Öğretim Gr.	105	3.1	.84							
	3 Dr. Öğr. Üyesi	133	3.26	.82							
	4 Doç. Dr ve Profesör Dr	101	3.31	.75							
	Toplam	498	3.25	.80	Toplam	318.306					
	Levene: 1.322	p= .266									
Toplam	1 Araştırma Görevlisi	159	3.48	.43	Gruplar Arası	1.308	3-494	.436	2.652	.048*	1-2
	2 Öğretim Gr.	105	3.35	.42							
	3 Dr. Öğr. Üyesi	133	3.46	.39							
	4 Doç. Dr ve Profesör Dr	101	3.47	.37							
	Toplam	498	3.45	.41	Toplam	82.546					
	Levene: .382	p=.766									

*p<0.05. 1=Araştırma Görevlisi, 2=Öğretim Gör., 3=Dr. Öğr. Üyesi, 4=Doç. Dr. ve Profesör Dr.

Tablo 38 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının akademik özyeterliğinin tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının unvanına göre anlamlı fark gösterip belirlemek amacıyla yapılan Anova Testi sonucuna göre, “EDİ” ($F_{EDİ}= 4.362$; $p= .005$) ve AÖÖ ($F_{AÖÖ}= 2.652$; $p= .048$) genelinde fark olduğu görülmektedir.

Anlamlı farkın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testi uygulanmış olup, Scheffe testi sonucuna göre “EDİ” alt boyutunda doçent doktor ve profesör doktorların ($\bar{X}_4=4.05$) öğretim görevlilerine ($\bar{X}_2=3.77$) göre daha yüksek olduğu ve genelde de araştırma görevlilerinin ($\bar{X}_1=3.48$), akademik özyeterliklerinin öğretim görevlilerine ($\bar{X}_2=3.35$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre eğitim fakültelerinde görev almakta olan öğretim elemanlarının akademik özyeterlik düzeylerinin ünvana göre değiştiği belirtilebilir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde araştırma görevlilerin özyeterlik düzeyleri öğretim görevlilerine göre daha yüksektir. Anlamlı olmasa da akademik unvan yükseldikçe anlamlı olmasa da özyeterlik düzeyleri de yükselmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yapılan benzer çalışmalarda ünvanın akademik özyeterlik düzeyinde fark oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Uysal, 2013, Alpsoy, 2018; Bozkurt ve Ercan, 2017). Manolova Yalçın ve Kılıç (2018) akademisyenler üzerine yapmış olduğu öğretim performanslarına ilişkin görüşleri ile ilgili çalışmasında unvan değişkeninin anlamlı fark oluşturmadığını belirtmiştir.

4.9.3. Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının AÖÖ’nin ve alt boyutlarının görev süresine göre değişimi Tablo 39’de yer almaktadır.

Tablo 39

Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterliklerinin Görev Sürelerine Göre Karşılaştırılmasında Anova

Testi Sonuçları

Alt Boyut	Görev Süresi		N	$\bar{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	Fark Olan Gruplar
Kenidini Diğerleriyle Karşılaştırma (KDK)	1	0-2 Yıl	47	2.62	.77	Gruplar Arası	1.586	4-493	.397	.707	.588	
	2	2-5 Yıl	93	2.54	.84							
	3	5-10 Yıl	143	2.51	.71							
	4	10-20 Yıl	119	2.59	.73							
	5	20 Yıl ve Üstü	96	2.67	.73							
	Toplam		498	2.58	.75	Toplam	278.218					
	Levene: 1.431		p=.223									
Zorluklarla Mücadele Edebilme (ZME)	1	0-2 Yıl	47	3.65	.89	Gruplar Arası	9.343	4-493	2.336	5.134	.000*	1-2 1-3
	2	2-5 Yıl	93	4.17	.54							
	3	5-10 Yıl	143	4.03	.64							
	4	10-20 Yıl	119	3.97	.71							
	5	20 Yıl ve Üstü	96	3.90	.68							
	Toplam		498	3.98	.69	Toplam	224.293					
	Levene: 3.487		p= .008									
Kendini Geliştirebilme (KG)	1	0-2 Yıl	47	3.68	.80	Gruplar Arası	9.329	4-493	2.332	5.166	.000*	1-2 1-3
	2	2-5 Yıl	93	4.12	.64							
	3	5-10 Yıl	143	4.09	.63							
	4	10-20 Yıl	119	3.96	.72							
	5	20 Yıl ve Üstü	96	3.86	.62							
	Toplam		498	3.98	.68	Toplam	231.927					
	Levene: 1.218		p=.302									
Etkin Ders İşleyebilme (EDI)	1	0-2 Yıl	47	3.58	.71	Gruplar Arası	5.493	4-493	1.373	4.111	.003*	1-2 1-3 1-4
	2	2-5 Yıl	93	3.96	.56							
	3	5-10 Yıl	143	3.92	.56							
	4	10-20 Yıl	119	3.94	.51							
	5	20 Yıl ve Üstü	96	3.86	.63							
	Toplam		498	3.89	.59	Toplam	170.152					
	Levene: 2.128		p= .076									
Ders Dışı Etkinlikler (DDE)	1	0-2 Yıl	47	3.08	.76	Gruplar Arası	4.394	4-493	1.098	1.725	.143	
	2	2-5 Yıl	93	3.36	.83							
	3	5-10 Yıl	143	3.34	.83							
	4	10-20 Yıl	119	3.21	.81							
	5	20 Yıl ve Üstü	96	3.16	.72							
	Toplam		498	3.25	.80	Toplam	318.306					
	Levene: 1.265		p= .283									
Toplam	1	0-2 Yıl	47	3.27	.46	Gruplar Arası	2.350	4-493	.587	3.612	.006*	1-2
	2	2-5 Yıl	93	3.53	.40							
	3	5-10 Yıl	143	3.48	.40							
	4	10-20 Yıl	119	3.44	.39							
	5	20 Yıl ve Üstü	96	3.41	.40							
	Toplam		498	3.45	.41	Toplam	82.546					
	Levene: .870		p=.482									

*p<0.05. 1=0-2 Yıl, 2=2-5 Yıl, 3=5-10 Yıl, 4=10-20 Yıl, 5=20 Yıl ve Üstü

Tablo 39 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının akademik özyeterliğinin tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının görev sürelerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova Testi sonucuna göre, “ZME” ($F_{ZME}= 5.134$; $p= .000$), “KG” ($F_{KG}= 5.166$; $p= .000$), “EDİ” ($F_{EDİ}= 4.111$; $p= .003$) ve AÖÖ ($F_{AÖÖ}= 3.612$; $p= .006$) genelinde fark olduğu görülmektedir.

Anlamlı farkın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testi uygulanmış olup, Scheffe testi sonucuna göre “ZME” alt boyutunda, 2-5 yıl süresince çalışmakta olan öğretim elemanların ($\bar{X}_{2-5 \text{ Yıl}}=4.17$) ve 5-10 yıl süresince çalışan öğretim elemanlarının ($\bar{X}_{5-10 \text{ Yıl}}=4.03$), 0-2 yıl görev süresi olan öğretim elemanlarına göre ($\bar{X}_{0-2 \text{ Yıl}}=3.65$), karşılaştıkları zorluklarla mücadele edebilme gücünün daha yüksek olduğu; “KG” alt boyutunda, 2-5 yıl süresince çalışmakta olan öğretim elemanların ($\bar{X}_{2-5 \text{ Yıl}}=4.12$) ve 5-10 yıl süresince çalışan öğretim elemanlarının ($\bar{X}_{5-10 \text{ Yıl}}=4.09$), 0-2 yıl görev süresi olan öğretim elemanlarına göre ($\bar{X}_{0-2 \text{ Yıl}}=3.68$) kendilerini daha çok geliştirebildiklerini; “EDİ” alt boyutunda 2-5 yıl süresince çalışmakta olan öğretim elemanların ($\bar{X}_{2-5 \text{ Yıl}}=3.96$) ve 5-10 yıl süresince çalışan öğretim elemanlarının ($\bar{X}_{5-10 \text{ Yıl}}=3.92$), 10-20 yıl arasında görev süresi olan öğretim elemanlarının ($\bar{X}_{10-20 \text{ Yıl}}=3.94$) 0-2 yıl görev süresi olan öğretim elemanlarına göre ($\bar{X}_{0-2 \text{ Yıl}}=3.58$) dersleri daha etkin işledikleri; genele bakıldığı zaman ise 2-5 yıl süresince çalışmakta olan öğretim elemanların ($\bar{X}_{2-5 \text{ Yıl}}=3.53$) 0-2 yıl görev süresi olan öğretim elemanlarına göre ($\bar{X}_{0-2 \text{ Yıl}}=3.27$) akademik özyeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde “zorluklarla mücadele edebilme, kendini geliştirebilme, etkin ders işleyebilme” alt boyutlarında ve akademik özyeterlik ölçeğinin tamamında görev süresi ile pozitif bir ilişki çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle görev süresi arttıkça öğretim elemanların zorlukla mücadele edebilme gücü, kendilerini geliştirebilme yetisi, etkin ders işleyebilme durumları ve akademik özyeterlik düzeyleri yükselmektedir.

Kandemir (2018) yapmış olduğu öğretmenlerin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları konulu çalışmasında, Bakan (2019) “Seçmeli Bilim Uygulamalı Dersine İlişkin öğretmenlerin Özyeterlik İnançları” isimli çalışmasında, Telef (2011) ve Gençtürk ve Memiş (2010) öğretmenlerin özyeterlikleri üzerine yapmış olduğu çalışmalarda, görev süresi değişkenine göre sonuçlanan bulgular bu çalışma ile paralel göstererek görev süresi arttıkça akademik özyeterlik düzeyleri de yükseldiği belirtilmiştir. Duban ve Gökçekan (2012; Akt. Bakan, 2019) “sınıf öğretmenliğinde okumakta olan üniversite öğrencileri

üzerinde yapmış olduğu çalışmada fen öğretimi özyeterlik inanç düzeylerinin kıdemli çalışanlar lehine anlamlı farkın bulunduğunu” vurgulamıştır.

4.9.4. Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının AÖÖ’nin ve alt boyutlarının bölüme göre değişimi Tablo 39’da yer almaktadır.

Tablo 40

Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterliklerinin Bölümüne Göre Karşılaştırılmasında Anova Testi Sonuçları

Alt Boyut	Bölüm	N	$\bar{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	Fark Olan Gruplar
Kenidini Diğerleriyle Karşılaştırma (KDK)	1 MFEB	100	2.65	.73	Gruplar Arası	1.501	5-492	.300	.534	.751	
	2 EBB	117	2.54	.80							
	3 TSBE	81	2.53	.72							
	4 TEB	88	2.61	.71							
	5 GSB	69	2.51	.79							
	6 BÖTEB	43	2.65	.74							
	Toplam	498	2.58	.75	Toplam	278.218					
		Levene: .859	p= .509								
Zorluklarla Mücadele Edebilme (ZME)	1 MFEB	100	3.93	.71	Gruplar Arası	3.649	5-492	.730	1.561	.169	
	2 EBB	117	4.04	.69							
	3 TSBE	81	3.82	.75							
	4 TEB	88	4.01	.68							
	5 GSB	69	4.07	.59							
	6 BÖTEB	43	4.04	.63							
	Toplam	498	3.98	.69	Toplam	233.636					
		Levene: .891	p= .487								
Kendini Geliştirebilme (KG)	1 MFEB	100	3.95	.66	Gruplar Arası	4.491	5-492	.898	1.943	.086	
	2 EBB	117	4.06	.71							
	3 TSBE	81	3.81	.76							
	4 TEB	88	3.94	.70							
	5 GSB	69	4.11	.59							
	6 BÖTEB	43	3.98	.59							
	Toplam	498	3.98	.68	Toplam	231.927					
		Levene: .832	p= .527								
Etkin Ders İsteyebilme (EDİ)	1 MFEB	100	3.87	.60	Gruplar Arası	4.047	5-492	.809	2.397	.036*	2-3 2-4 4-5
	2 EBB	117	3.99	.57							
	3 TSBE	81	3.80	.62							
	4 TEB	88	3.76	.59							
	5 GSB	69	3.98	.54							
	6 BÖTEB	43	3.94	.54							

	Toplam	498	3.89	.59	Toplam: 170.157							
	Levene: .516	p= .764										
Ders Dışı Etkinlikler (DDE)	1	MFEB	100	3.25	.77	Gruplar Arası	3.017	5-492	.603	.942	.454	
	2	EBB	117	3.29	.80							
	3	TSBEB	81	3.15	.81							
	4	TEB	88	3.21	.79							
	5	GSB	69	3.25	.79							
	6	BÖTEB	43	3.46	.86							
	Toplam	498	3.25	.80	Toplam	318.306						
		Levene: .496	p= .779									
Toplam	1	MFEB	100	3.44	.43	Gruplar Arası	1.488	5-492	.298	1.807	.110	
	2	EBB	117	3.48	.43							
	3	TSBEB	81	3.34	.42							
	4	TEB	88	3.43	.37							
	5	GSB	69	3.49	.39							
	6	BÖTEB	43	3.51	.33							
	Toplam	498	3.45	.41	Toplam	82.546						
		Levene: 1.014	p= .409									

*p<0.05, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü=MFEB, Eğitim Bilimleri Bölümü=EBB, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü=TSBEB, Temel Eğitim Bölümü=TEB
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü=GSB, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü=BÖTEB.

Tablo 40 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının akademik özyeterliğinin tamamı ve alt boyutlarına yönelik algılarının çalışmakta olduğu bölüme göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Anova Testi sonucuna göre “EDİ” ($F_{EDİ} = 2.397$; $p = .0036$) alt boyutunda fark olduğu görülmektedir.

Farkın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testi uygulanmış olup, Scheffe testi sonucuna göre “EDİ” alt boyutunda eğitim bilimleri bölümünün öğretim elemanları ($\bar{X}_{EBB} = 3.99$), türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümünün ($\bar{X}_{TSBEB} = 3.80$) ve temel eğitimi bölümünün ($\bar{X}_{TEB} = 3.76$) öğretim elemanlarından daha etkin ders işlediği; güzel sanatlar eğitimi bölümünde görev alan öğretim elemanların ($\bar{X}_{GSB} = 3.98$), temel eğitimi bölümünün ($\bar{X}_{TEB} = 3.76$) öğretim elemanlarından daha etkin ders işlediği söylenebilir. Diğer bir deyişle eğitim bilimlerinde ve güzel sanatlar eğitimi bölümünde görev alan öğretim elemanları diğer bölümlerde görev alan öğretim elemanlarına göre ders işlemede daha etkili ve katılımın yüksek olduğu belirtilebilir. Genel boyuta bakıldığı zaman, eğitim fakültelerinde görev almakta olan öğretim elemanlarının akademik özyeterlik düzeylerinin bölüm değişkeninden etkilenmediği şeklinde belirtilebilir.

Konuyla ilgili geçmişte yapılmış çalışmalar incelendiğinde, Uysal (2013) akademisyenlerden veri toplayarak hazırlamış olduğu çalışmada akademisyenlerin öz yeterliklerinin bölüm değişkenine göre değişmediğini belirlemiştir. Şahin ve Uysal (2013) Öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu benzer çalışmada ise benzer şekilde öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme konusundaki özyeterlik algılarının öğrenim gördükleri bölüme göre değişmediğini belirtmiştir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ ve TARTIŞMA

5.1. Sonuçlar

Bu başlık altında, araştırmanın genel amacı doğrultusunda tanımlanmış olan alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeyleri ile Öznel İyi Oluş ve Özyeterlik Düzeyleri, Akademik Erteleme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Dair Sonuçlar

Eğitim ve öğretim esasta öğretmen, öğrenci ve program unsurları arasındaki etkileşim ve iletişime bağlı bir olgudur. Bu üçlü unsur yükseköğretimde öğretim elemanı, öğrenci ve izlençe/program şeklindedir. Eğitimde nitelik de temelde bu üç unsura bağlıdır. Bunlardan öğretim elemanı niteliği, eğitimde kalite için kritik önemdedir. Öğretim elemanı niteliği ise, mesleki ve pedagojik yeterlikler ile kişisel özelliklere bağlıdır. Diğer bir ifadeyle, öğretim elemanının niteliği bilişsel, duyuşsal ve psikomotor bütünlüğü içerisinde aranmalıdır. Bunun sağlanması ise, öğretim elamanın yeterliğinde bilgi, tutum ve beceri arasında uyum ve tutarlılığa bağlıdır.

Araştırmada, bu varsayımdan hareketle öğretim elemanlarının bilişsel yeterliğinin, duyuşsal özelliklerini yordaması test edilmiştir. Bu bağlamda, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının, onların özyeterlik, öznel iyi oluş ve akademik ertleme davranışlarını yordaması irdelenmiştir. Buna yönelik elde edilen bulgulardan şu sonuca ulaşılmıştır: Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğretim elemanlarının; ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile öznel iyi oluş ve akademik özyeterlikleri arasında *orta düzeyde* pozitif; akademik erteleme ile ise *düşük düzeyde* negatif bir ilişki vardır. Bu ilişkiler, öğretim elemanlarının bilişsel yeterliğinin, onların duyuşsal özelliklerini olumlu biçimde etkilediğini göstermektedir. Öğretim elemanının akademik performansı bakımından istenen bu durum, eğitimde nitelik için de olumludur.

Çünkü öğretim elemanının performansı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliklerinin bileşkesidir. Buna göre eğitimde kalite için öğretim elemanlarının akademik yeterliklerinin yükseltilmesi önemlidir. Konu eğitim fakültesi bağlamında ele alındığında ise, nitelikli öğretmen yetiştirilmesi herşeyden önce bilişsel bakımdan yeterli ve duyuşsal bakımdan dengeli ve tutarlı öğretim elemanlarına bağlıdır. Bu bakımdan eğitim fakülteleri programlarında ölçme değerlendirme derslerine daha fazla önem ve ağırlık verilmesinde fayda vardır. Zira akademik performans ile doğrudan ve eğitim kalitesi ile dolaylı ilişkili olan ölçme-değerlendirme okuryazarlığı (Ergül, 2019, sadece buradan yetişecek öğretmenlerin akademik bakımdan donanımlı olması için değil, aynı zamanda özyeterlik başta olmak üzere (Seyfi, 2019) duyuşsal bakımdan dengeli kişilik gelişimleri için de geçerlidir.

5.1.2. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öznel İyi Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliği Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet değişkenine göre ayrı ayrı olarak öznel iyi oluşu, akademik ertelemeyi ve akademik özyeterliği yordaması ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyiyle birlikte; cinsiyet değişkeni öznel iyi oluş düzeylerinin önemli ve kuvvetli birer yordayıcıları olurken, akademik erteleme eğilimlerinin ve akademik özyeterlik düzeylerinin zayıf yordayıcılarıdır.

Toplumun erkek ve kadınlara kattığı anlamın farklı olmasından dolayı erkeğin temel ihtiyaçlarının ve ailevi gereksinimlerin giderilmesi için ihtiyaç duyduğu gelirin kadınlardan daha fazla olması sebebiyle kadın daha az miktarda aldığı maaş ile ekonomik doyuma ulaşması öznel iyi oluşu olumlu etkileyen önemli faktörlerdir (Uzavgiden, 2019; Bakar, 2018).

Diğer taraftan, ne kadar toplumumuzda kadınlara daha çok görev verilse de, günümüzde bu tabu yavaş yavaş yıkılmaktadır, toplum daha eşitlikçi ve demokratik bir toplum anlayışına geçerek cinsiyet üzerine yapılan ayrımın azalmasından dolayı akademik erteleme davranışı kadın ve erkeklerde farklılık göstermemektedir (Berber

Çelik ve Odacı, 2015; Topal, 2015; Jackson 2002). Bu nedenle cinsiyet değişkeninde akademik erteleme eğilimlerinin düşük çıkması beklenen bir sonuçtur. Kadınların üniversitelerde daha çok görev alması; iş istihdamını arttırır, alana daha hâkim hocaların yetiştirilmesini sağlar ve mesleki gelişim açısından kadın erkek eşitsizliğini önler. Bu bağlamda, cinsiyet faktörünün akademik ertelemeyi düşük yordaması, beklenen bir sonuçtur.

5.1.3. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Unvan Değişkenine Göre Öznel İyi Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliği Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile unvan değişkenine göre ayrı ayrı olarak öznel iyi oluşu, akademik ertelemeyi ve akademik özyeterliği yordaması ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyiyle birlikte; unvan, değişkeni öznel iyi oluş düzeylerinin akademik erteleme eğilimlerinin önemli ve kuvvetli birer yordayıcıları olurken akademik özyeterlik düzeylerinin zayıf yordayıcılarıdır.

Öğretim elemanlarının unvanlarının yükselmesiyle birlikte benlik saygısının yükselmesi; mesleklerinde görev süresi artışı ile alan hâkimiyeti, özyeterliği ve meslek doyumunun artması, buna bağlı olarak ta mutluluğunun artış göstermesi öznel iyi oluşu etkileyen faktörlerdir (Güler, 2019).

Literatürdeki araştırmalar kişilik özelliklerinin genel erteleme davranışlarının gösterilmesinde önemli bir etkisinin olduğunu vurgulamıştır. Kararlı olma, odaklanabilme, sorumluluk alabilme, planlı hareket edebilme davranışına sahip olan bireyler daha az erteleme davranışı göstermektedirler (Baltacı, 2017). Psikolojiyi olumsuz etkileyen etmenler, plansız çalışma, eve dair sorumluluklar, yeterince deneyime sahip olunmaması, çalışmakta olduğu işi sevmeme ve fazla görev verilmesi ve yeterli zamanının olmaması, bireyin çalıştığı kurumda diğer çalışan bireylerle iletişim kurmada güçlükler çekmesi bireyin erteleme eğilimi göstermesine neden olmaktadır (Ferrari, 1992; Beycioğlu vd., 2018). Yukarıdaki etmenler ise akademisyenin unvanının yükselmesiyle değişebilecek durumlardır. Bu sonuçtan yola çıkılarak ölçme değerlendirme düzeyleri ile

unvan değişkeninin akademik erteleme eğilimlerini kuvvetli yordaması beklenen bir sonuçtur.

5.1.4. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Öznel İyi Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliği Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile görev süresi değişkenine göre ayrı ayrı olarak öznel iyi oluşu, akademik ertelemeyi ve akademik özyeterliği yordaması ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyiyle birlikte; görev süresi, değişkeni öznel iyi oluş düzeylerinin önemli ve kuvvetli birer yordayıcıları olurken akademik erteleme eğilimlerinin ve akademik özyeterlik düzeylerinin zayıf yordayıcılarıdır.

Ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyiyle birlikte; unvan değişkeni akademik erteleme düzeyinin kuvvetli yordayıcısıdır. Literatürdeki araştırmalar kişilik özelliklerin genel erteleme davranışlarının gösterilmesinde önemli bir etkisinin olduğunu vurgulamıştır. Kararlı olma, odaklanabilme, sorumluluk alabilme, planlı hareket edebilme davranışına sahip olan bireyler daha az erteleme davranışı göstermektedirler (Baltacı, 2017). Psikolojiyi olumsuz etkileyen etmenler, plansız çalışma, eve dair sorumluluklar, yeterince deneyime sahip olunmaması, çalışmakta olduğu işi sevmeme ve fazla görev verilmesi ve yeterli zamanının olmaması, bireyin çalıştığı kurumda diğer çalışan bireylerle iletişim kurmada güçlükler çekmesi bireyin erteleme eğilimi göstermesine neden olmaktadır (Ferrari, 1992; Beycioğlu vd., 2018). Bu sonuçlar bağlamında, görev süresinin ölçme değerlendirme düzeyleriyle birlikte akademik erteleme düzeylerini zayıf yordaması beklenen bir sonuçtur.

Akademisyenler üniversite içinde veya dışında olsun zamanının önemli bir kısmını araştırma yapma ders işleme gibi akademik işlere harcamaktadır (Güner ve Bozkurt, 2017). Bu nedenle işe bağlılık, bireyin işiyle ilgili olumlu davranışlar göstermesi, kısacası iş yaşamı, öznel iyi oluşu olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Doğan vd., 2014). Akademisyenlerin öznel iyi oluşunu etkileyen etmenlerin bazıları, alanında uzman olması ve deneyimi, konu hâkimiyeti, iş yeri dışında yapması gereken hükümlülükler ve görevler, etrafındaki insanların beklentileri ve çalışmakta olduğu işin maddi getirisi

olarak sıralanabilir (Dinç, 2018). Deneyim ve karşılaştıkları sorunlarla kısa zamanda çözümler üretebilme yeteneği görev süresi değişkeniyle doğru orantılı olarak arttığı göz önünde bulundurulursa, ölçme değerlendirme düzeyleri ile görev süresi değişkeninin öznel iyi oluşu kuvvetli yordamaları beklenen bir sonuçtur.

5.1.5. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Öznel İyi Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliği Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile bölüm değişkenine göre ayrı ayrı olarak öznel iyi oluşu, akademik ertelemeyi ve akademik özyeterliği yordaması ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyiyle birlikte; bölüm değişkeni öznel iyi oluş düzeylerinin önemli ve kuvvetli birer yordayıcıları olurken akademik erteleme eğilimlerinin ve akademik özyeterlik düzeylerinin zayıf yordayıcılarıdır.

Akademik özyeterlik bireyin kişisel özelliklerinden öte akademik olarak gerçekleştirme yeteneğine inancıdır. (Lee, 2005; Milburg, 2009). Bu nedenle ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyiyle birlikte; bölüm değişkeni akademik özyeterlik düzeylerinin zayıf birer yordayıcıları olarak belirlenmesi beklenen bir sonuçtur.

5.1.6. Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının ve Altboyutlarının Demografik Değişkenlere Göre Analizine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, öğretim elemanların ölçme-değerlendirme okuryazarlığı algılarını belirlemek üzere uygulanan ÖDOYE, altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar sırasıyla; “Öğretim kararına uygun olabilecek ölçme değerlendirme metodları seçebilme”, “Öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metodlarını geliştirebilme”, “Ölçme değerlendirme uygulayabilme, sonuçlarını puanlayabilme ve yorumlayabilme”, “Öğrenci, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi ile ilgili alanlarda karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanabilme”, “Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme” ve “Ölçme değerlendirme sonuçları ile öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimcilerle iletişim kurabilme” alt boyutlarıdır.

Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının ve alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre yapılan çalışmada araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretim elemanları arasında ölçme değerlendirme becerileri arasında farkın olmadığı söylenebilir. Bu bulguya sebep olarak, ataerkil toplum olma özelliğimizin kaybolması, artık kadın ve erkek bireylere eşit anlam ve görevlerin verilmesi gösterilebilir. Özellikle eğitim seviyeyi yükselmiş toplumlarda cinsiyetten kaynaklanan fark yok olmakta, kurumlar da her bir bireyde eşit beklentilere girilmektedir. Bu bağlamda devlet üniversiteleri bünyesinde çalışmakta olan öğretim elemanlarına hiçbir farklılık gözetmeksizin, idari görev dağılımında, ders dağılımında ve çalışmalarına destek ve oda verme, lojman tahsis etme gibi fiziki olanakları sağlama bağlamında her bir öğretim elemanına eşit şartları sağlamaktadır, buna bağlı olarak öğretim elemanlarından beklentileri de eşit olmaktadır. Cinsiyetin, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve alt boyutları için fark oluşturacak bir değişken olmamasından hareketle, Türkiye’de akademik görev, sorumluluk ve yetki dağıtımında toplumsal cinsiyetin dikkate alınmamasının mantıklı ve adil olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının ve alt boyutlarının unvana göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir (Tablo 11). “Öğretim kararına uygun olabilecek ölçme değerlendirme metotları seçebilme” düzeylerinin ve “Öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metotlarını geliştirebilme” becerilerinin araştırma görevlilerinin, doktor öğretim üyelerinin ve doçent doktor ve profesör doktorların öğretim görevlilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. “Ölçme değerlendirme uygulayabilme, sonuçlarını puanlayabilme ve yorumlayabilme” ve “Ölçme değerlendirme sonuçları ile öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimcilerle iletişim kurabilme” becerilerinin araştırma görevlilerinin ve doçent doktor ve profesör doktorların öğretim görevlilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. “Öğrenci, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi ile ilgili alanlarda karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanabilme” becerisi doktor öğretim üyeleri, doçent doktor ve profesör doktorlar diğer öğretim elemanlarına göre daha yüksektir. Doçent doktor ve profesör doktorlar diğer öğretim elemanlarına göre öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilmesinde daha yeteneklidirler. Profesör doktorların, doçent doktorların, doktor öğretim üyelerinin ve araştırma görevlilerinin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri öğretim görevlilerine göre daha yüksek

seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu durumun ortaya çıkışında doktora mezunu öğretim elemanların akademik iş yüklerinin etkili olduğu düşünülebilir (Özgüngör ve Duru, 2014). Ülkemiz koşulları düşünüldüğünde, öğretim elemanları alanlarında yükselebilmesi ve belirli mevkilere gelebilmesi için, kendilerini sürekli geliştirmeli, alanlarıyla ilgili yeni çalışmalar yapmalıdır. Öğretim elemanlarının bu performansları alanındaki yeniliklere hâkim olmasını alanlarıyla ilgili daha derin bilgiler edinebilmesini mümkün kılar ve bu durum öğretim elemanlarının yeni ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden haberdar olmasını, daha üretken olmasını dolayısıyla da yeni teknik ve araçlarının kullanılmasını sağlar. Öğretim görevlilerinin diğer öğretim elemanlarına göre daha çok ders yükü bulunmakta olup, daha çok öğrenci ile ilgilenmesi, derse hazırlanma, ders işleme not verme gibi işlerle daha çok ilgilendiği için kendini geliştirebilme ve ölçme ve değerlendirmede yeni alternatif teknik ve araçları kullanabilmesi diğer öğretim elemanlarına göre daha zordur. Bu çalışmada ulaşılan; öğretim görevlilerinin ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve alt boyutlarının diğer öğretim elemanlarına göre daha düşük seviyede bulgusunun nedeni; öğretim görevlileri, üniversitedeki vazifelerinin daha çok ders işleme ve üniversite tarafından kendilerine verilen görevleri yerine getirme olarak görmesinden kaynaklı olabilir. Bu nedenle öğretim görevlileri kendilerini geliştirmek için çaba harcamadıkları sonucuna varılabilir.

Öğretim elemanlarının okuryazarlık düzeyleri, görev sürelerine göre farklılık göstermemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, görev süresi yüksek akademisyenler öğrencileri değerlendirirken “geçerli not verme işlemleri geliştirebilme yetenekleri” yeni göreve başlayan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Bunun olası bir nedeni deneyimdir. Değerlendirme sürecinde farklı durumlarla karşılaşan öğretim elemanları, karşılaştıkları bu durumlara karşı yeni göreve başlayan öğretim elemanlarına göre daha kolay çözüm üretebilirler. Alan yazındaki bazı benzer çalışmalarda ölçme-değerlendirme okuryazarlığı arasında ters orantı olduğunu belirten bulgulara rastlanmaktadır. Aydın’ın (2005) ve Yayla’nın (2011) yapmış olduğu araştırmalarda, görev süresi daha düşük olan eğitimcilerin ölçme değerlendirme daha etkili olduklarını belirtmişlerdir. Görev süresi daha yüksek olan eğitimciler, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ve araçlarına karşı daha mesafeli tutum göstermişler ve değişime şüpheyle yaklaşmışlardır (Tuncel ve Kuzu, 2019). Bu durum bölgesel farklılıkların, kişiler arası bireysel farklılıkların az olmasından kaynaklanabilir (Ergül, 2019). Göreve alınan

öğretim elemanlarından, göreve alınma aşamasında farklı kriterler istenilmekte ve bunlar farklı sınavlara tabi tutulmaktadır. Bu nedenle yeni göreve başlayan öğretim elemanları da belirli bir eğitim birikimine sahip olmalıdır ve güncel çalışmalara ve bilgilere de hâkimdir. Bu sonuçtan yola çıkılarak, okuryazarlık düzeyleri görev sürelerine göre farklılık göstermemesi beklenen bir sonuçtur.

Öğretim elemanlarının okuryazarlık düzeyleri bölümlerine göre farklılık göstermiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümü öğretim elemanlarının türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümü ve güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretim elemanlarına göre, eğitim bilimleri bölümünde görev alan öğretim elemanlarının ise güzel sanatlar eğitimi bölümünde görev alan öğretim elemanlarına göre öğretim kararına uygun olabilecek ölçme değerlendirme metodları seçebilmede daha iyi olduğu belirlenmiştir. Eğitim bilimlerinde görev alan öğretim elemanların; güzel sanatlar eğitimi bölümünde görev alan öğretim elemanlarına göre öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metodlarını geliştirebilmede daha üstün olduğu türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümü öğretim elemanlarına göre de “öğrenci, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi ile ilgili alanlarda karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanabilme” ve “öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme” alt boyutlarında daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Temel eğitim bölümünde görev almakta olan öğretim elemanlarının ölçme değerlendirme uygulayabilmede, sonuçlarını puanlayabilmede ve yorumlayabilmede türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümünde görev almakta olan öğretim görevlilerinden daha üstün olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak incelendiğinde, eğitim bilimleri bölümü öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyi türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümü ve güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretim elemanlarından daha yüksektir. Ölçme değerlendirme anabilim dalında görev alan öğretim elemanları eğitim bilimlerine dâhil olduğu için bölüm olarak eğitim bilimleri bölümünün ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyi diğer bölümlere göre yüksek çıkması beklenen bir sonuç olarak kabul edilebilir. Ölçme değerlendirme dersinde istatistik ile ilgili konularda matematik becerisi gerekli olduğu için matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümü hocaların ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyinin diğer bölümlere göre daha yüksek olması beklenirken, araştırmanın bulgularında bu bulgu ortaya konulmamıştır. Bunun nedeni, ölçme ve değerlendirme dersinde istatistiksel işlemlerin yapılabilmesi için

bilinmesi gereken matematiksel bilgilerin diğer bölümlerdeki öğretim elemanlarında biliyor olmasından kaynaklanabilir. Çünkü üniversitelerde çalışmakta olan öğretim elemanlarının belirli donanımlara sahip olması gerekir.

5.1.7. Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, öğretim elemanların öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek üzere uygulanan ve tek boyuttan oluşan öznel iyi oluş ölçeği ile veriler toplanmış ve bulgulara göre öğretim elemanların öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Ne kadar bireyin ait olduğu toplumun sahip olduğu kültür yapısına göre öznel iyi oluş açısından cinsiyetler arasında fark olması olası gibi gözükse de öznel iyi oluş bireyin kişilik özellikleri ve iç dünyasıyla ilgilidir (Tuzgöl Dost, 2004; Demir ve Murat, 2017). Bu nedenle bireyin öznel iyi oluş düzeyi daha çok bireysel kaynaklı olmaktadır ve bireyin sahip olduğu özellik ve değerlere bağlıdır. Bu nedenle bu çalışmada öğretim elemanlarında cinsiyet değişkenine göre öznel iyi oluşlarında farkın çıkmaması beklendik bir sonuçtur.

Eğitim fakültelerinde görev alan öğretim elemanların öznel iyi oluş düzeylerinin unvana göre değiştiği belirtilebilir. Çalışmanın bu bulgusunda öğretim elemanlarının unvanı yükseldikçe öznel iyi oluş düzeyleri de yükselmektedir denilebilir. Araştırmadaki bulgulara göre, doktor öğretim üyelerinin öznel iyi oluş düzeyleri, araştırma görevlilerinden ve öğretim görevlilerinden daha yüksektir ve doçent doktor ve profesör doktorların öznel iyi oluş düzeyleri öğretim görevlilerinden daha yüksektir. Diğer bir tanımla akademisyenlerin her bir üst unvana yükselmesiyle birlikte öznel iyi oluş düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle, verilen emeğin karşılığı unvanın yükselmesiyle birlikte, öğretim elemanlarının sahip olduğu gelir, rahat çalışma ortamı, saygınlık gibi şartlar yükselmekte, dolayısıyla Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında "kendini gerçekleştirme" basamağına yaklaşmaktadır. Bu durum ise öğretim elemanların öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmektedir (Sezgin ve Güler, 2019; Dost ve Cenkseven, 2008). Araştırma görevlilerinin iş yükünün fazla olması, iş güvencesine sahip olmamaları, çalışma ortamında net bir rolünün olmaması; araştırma görevlilerinin tükenmişlik düzeylerini yükseltmekte, bu duruma bağlı olarak da öznel iyi oluş düzeylerini düşürmektedir (Aydemir, 2013; Bulut, 2015).

Araştırmada eğitim fakültelerinde görev almakta olan öğretim elemanlarının öznel iyi oluş düzeylerinin görev sürelerine göre değiştiği belirtilebilir. Çalışmanın bu bulgusunda görev süresi 5-10 yıl ile 10-20 yıl arası olan öğretim elemanların öznel iyi oluş düzeyleri görev süresi 0-2 yıl olan öğretim elemanlarından daha yüksektir. Bu bulguya göre, öğretim elemanlarının görev süresi yükseldikçe öznel iyi oluş düzeyleri de yükselmektedir denilebilir. Yapılan benzer araştırmalarda meslek doyumunun öznel iyi oluş üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bireyin yapmış olduğu işten yüksek doyum alması, görev süresinden etkilenmektedir. Bu bağlamda kıdem arttıkça mesleki doyum artmaktadır. Bunun neticesinde de öznel iyi oluş düzeyi de yükselmektedir (Uslu, 1999). Uzakgiden (2019) çalışmasında, bireyin görev süresi arttıkça deneyimleriyle karşılaştığı sorunlara karşı etkili çözümler bulduğunu ve daha kolay üstesinden gelebildiğini, çalıştığı ortamda veya katıldığı yeni ortama uyum sağlamada zorluk çekmemediğini bulgulamıştır. Göreve yeni başlayan bireyin ise, lisansüstü eğitimlerini ve akademik işleri aynı anda yürütmesi, iş hayatına yeni başlamış olması, daha çok zorluklar yaşamasına neden olmaktadır. Bunun neticesinde ise yorucu ve stresli dönemler geçirmektedir (Uzakgiden, 2019). Dolayısıyla görev süresi yükseldikçe öznel iyi oluşlarının yükselmesi beklendik bir sonuçtur. Bu bağlamda, görev süresi düşük olan öğretim elemanlarına verilen görevler, görev süreleri göz önünde bulundurularak üstesinden gelebilecekleri seviyede olmalıdır. Le François'e göre insanların işlerinde zaman geçtikçe daha mutlu olmalarının nedenleri; meslekte mutlu olamayacağını düşünen çalışanların işlerini değiştirmeleri, işe başladığından itibaren görev süresi arttıkça memnuniyet düzeyiyle kabul etme düzeyinin artış göstermesi ve insanların yaşlandıkça daha realist düşünmesi, beklentilerini azaltması ve daha az ile mutlu olabilmeyi başarabilmesidir (Dinç, 2018). Bu bağlamda, görev süresinin yükselmesi ile öznel iyi oluş düzeyinin artması beklendik bir sonuçtur.

Araştırmannın bulgularına göre, öğretim elemanlarının öznel iyi oluş düzeylerinin görev almış olduğu bölümlere göre değiştiği belirtilebilir. Çalışmanın bu bulgusunda matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümü ile temel eğitimi bölümünde görev almakta olan öğretim elemanların öznel iyi oluş düzeyleri türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümünde görev almakta olan öğretim elemanların öznel iyi oluş düzeylerinden daha yüksektir. Matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümünde yer alan ilköğretim matematik öğretmenliği anabilimdalında ve temel eğitimi bölümünde yer alan okul öncesi

öğretmenliği anabilimdalında görev almakta olan öğretim elemanları, diğer anabilim dallarında çalışanlara göre farklı üniversitede daha kolay kadro bulma olasılığının yüksek olması, derslerine girmiş olduğu öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra atanma ihtimallerinin daha yüksek olması ve bu başarıda paylarının olduğu hissini olması öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olmasında etkili olabilir.

5.1.8. Öğretim Elemanlarının Akademik Erteleme Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, öğretim elemanların akademik erteleme düzeylerini belirlemek üzere uygulanan ve tek boyuttan oluşan Tuckman erteleme ölçeği ile veriler toplanmış ve bulgulara göre; öğretim elemanlarının akademik erteleme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Geleneksel Türk kültüründe kadın ve erkeğe farklı roller verilmesine ve erkekler kadınlardan daha serbest ve baskıcı olmayan tarzda yetiştirilmesine rağmen, günümüzde toplumun daha modernleşmesi ile eşitlikçi ve demokratik bir toplum anlayışına geçilmesi ve bireylerin eğitim düzeylerin yükselmesi ile birlikte bu cinsiyet üzerine yapılan ayrımın azalmasından dolayı akademik erteleme davranışın kadın ve erkeklerde farklılık göstermemesinin nedenleri olarak gösterilebilir (Berber Çelik ve Odacı, 2015; Topal, 2015; Jackson 2002). Bu nedenle Topal'a göre (2015) toplumda cinsiyet ayrımcılığını eğitimle yok etmeye çalışan ve akademik çalışmalarında cinsiyet faktörünü gözlemeksizin hazırlayan Türk toplumunun yüksek eğitim temsilcilerinden sayılan öğretim elemanlarında akademik ertelemenin cinsiyete göre farklı çıkmaması beklenen bir durumdur. Bu sonuçtan hareketle, öğretim elemanlarının görevlerini ertelemesinde aranan gerekçeler arasında cinsiyet faktörü önemsenmemeli, daha başka nedenler irdelenmelidir.

Araştırmaya göre araştırma görevlileri, doktor öğretim üyelerine, doçent doktorlara ve profesör doktorlara göre daha çok akademik erteleme eğilimi göstermektedirler. Diğer bir ifadeyle, akademik unvan yükseldikçe öğretim elemanlarının akademik erteleme eğilimleri azalmaktadır. Akademik hayata yeni başlamış olan araştırma görevlileri, karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmekte zorluklar çekmekte, akademik görevi ile idare tarafından verilen görevleri birlikte yürütmeye çalışması, üst kademedeki öğretim elemanlarıyla sıkıntılar yaşaması ve mobing görmesi, benlik saygılarının düşmesine neden olmaktadır. Bu durum ise araştırma görevlilerin daha fazla akademik erteleme

davranışlarına girmesine neden olmaktadır (Aydoğan ve Özbay, 2012). Akademik hayatında deneyimli olan karşılaştığı süreçleri iyi bilen ve yorumlayabilen deneyimli akademisyenler daha az akademik erteleme davranışı gösterirler (Bankacı, 2019). Bu durum araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Bu sonuca göre öğretim elemanlarının unvanları göz önünde bulundurularak görev dağılımı yapılmasının mantıklı ve adil olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmada, 2-5 yıl arası görev alan öğretim elemanın akademik erteleme düzeyi 20 yıl ve üstü görev alan öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle; öğretim elemanlarının üniversitede görev süresi arttıkça akademik erteleme eğilimi azalmaktadır. Deneyimli öğretim elemanları, akademik çalışmalarında ve verilen idari görevlerde planlı olarak hareket ederler. İşe yeni başlamış olan öğretim elemanları ise deneyim eksiliğinden kaynaklı olarak plansız çalışırlar, yeni oldukları için işlerini yeterince sahiplenememişlerdir. Bu etkenler işe yeni başlayan öğretim elemanlarında akademik erteleme eğilimlerine neden olması, olası bir durumdur. Bu sonuçtan hareketle öğretim elemanlarına idari veya bilimsel çalışmayla ilgili verilecek görevlerin öğretim elemanlarının görev süresi göz önünde bulundurularak verilmesi daha uygun olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğretim elemanları görev aldıkları bölümlerine göre akademik ertelemelerinde farklılık bulunmamaktadır. Bölümler arasında uzmanlık alanlarının farklı olması, çalışma biçimleri ve alanların değişmesinden dolayı bölümler arasında ayırt edici özellikler bulunduğu düşünülebilir (Bankacı, 2019). Bu bağlamda bölümler arasında akademik erteleme düzeylerinde farklılık beklenilebilir. Yapılan bu araştırmadaki bulguyla örtüşmemektedir. Bu bağlamda akademik veya idari görevler dağılımında öğretim elemanlarının çalışmakta olduğu bölümler dikkate alınmayarak yapılması daha adil ve uygun olduğu sonucuna varılabilir.

5.1.9. Öğretim Elemanlarının Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, öğretim elemanların akademik özyeterlik düzeylerini belirlemek üzere uygulanan ve beş boyuttan oluşan akademik erteleme ölçeği ile veriler toplanmıştır. Eğitim fakültelerinde görev almakta olan öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre özyeterlik düzeyleri farklılık göstermemektedir. Günümüzde toplumun daha

modernleşmesi ile eşitlikçi ve demokratik bir toplum anlayışına geçilmesi ve bireylerin eğitim düzeylerin yükselmesi ile birlikte bu cinsiyet üzerine yapılan ayrımın azalmasından dolayı öğretim elemanların akademik erteleme düzeylerinde olduğu gibi akademik özyeterlik düzeylerinde de cinsiyetlerine göre farkın olmaması beklenen bir sonuçtur. Üniversitelerde cinsiyetlerine bakılmaksızın öğretim elemanlarına çalışmaları için eşit koşullar sağlanılmakta, aynı düzeyde akademik başarı beklenilmekte ve idari görev dağıtılmaktadır. Bu nedenle herhangi bir gruba pozitif veya negatif bir ayrımcılık uygulanmamaktadır. Bu etkenlerden dolayı akademik erteleme düzeyleri daha çok bireyin sahip olduğu kişisel özelliklerine göre değişmektedir.

Araştırmaya göre doçent doktorlar ve profesör doktorlar, öğretim görevlilerine göre daha etkin ders işlemektedirler ve araştırma görevlilerinin akademik özyeterlik düzeyleri öğretim görevlilerinden daha yüksektir. Doçent doktorların ve profesör doktorların yapmış oldukları akademik çalışmalarıyla eğitimde olan yeniliklerin farkında olurlar ve takip ederler araştırma alanlarıyla ilgili daha derin bilgilere ulaşırlar. Bu yenilikleri de ders işleyişlerinde uygulama şansı bulurlar. Bu nedenle doçent doktorların ve profesör doktorların diğer unvanlara göre daha etkin ders işleme düzeylerinin yüksek çıkması kabul edilebilir bir sonuçtur. Bu araştırmaya göre sadece araştırma görevlileri ile öğretim görevlileri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Diğer unvanlar arasında ise anlamlı fark bulunamamıştır. Akademisyenliğe ilk adım atan bireyin bile belirli bir yeterlik ve donanımına sahip olduğunun bir göstergesidir. Böyle bir sonucun çıkması Türkiye’deki akademisyenlik için önemli bir husustur (Başerer ve Başerer, 2019). Bu bulgulardan hareketle, araştırma görevlilerine “derslere eğitimci olarak girme” görevleri verilmemeli, şayet ihtiyaçtan dolayı veriliyorsa da bir danışman gözetiminde verilmelidir.

Çalışmanın bulguları incelendiğinde “zorluklarla mücadele edebilme, kendini geliştirebilme, etkin ders işleyebilme” alt boyutlarında ve akademik özyeterlik ölçeğin tamamında görev süresi ile pozitif bir ilişki çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle görev süresi arttıkça öğretim elemanların zorlukla mücadele edebilme gücü, kendilerini geliştirebilme yetisi, etkin ders işleyebilme durumları ve akademik özyeterlik düzeyleri yükselmektedir. Görev süresi arttıkça öğretim elemanlarının alan bilgisi ve alan hâkimiyeti artmaktadır, karşılaştığı problemlerle geçmişten sahip olduğu deneyimler aracılığıyla daha kolay üstesinden gelebilmektedir, daha kolay sosyal ilişkiler kurabilmektedirler. Dolayısıyla akademik özyeterlik düzeyleri de artmaktadır (Uzalgiden, 2019). Bu nedenle görev süresi

ile akademik özyeterlik düzeyi arasında pozitif bir ilişkinin olması beklendik bir sonuçtur. Görev süresi yüksek olan öğretim elemanları, göreve yeni başlamış veya kendilerinden daha düşük sürede çalışmakta olan öğretim elemanların karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma ve yardımlarını esirgememeleridir ve sahip oldukları deneyimlerini paylaşarak, diğer öğretim elemanlarının akademik özyeterlik düzeylerini geliştirmelerine destek olmalıdır.

Çalışmaların bulgularına göre eğitim bilimlerinde ve güzel sanatlar eğitimi bölümünde görev alan öğretim elemanları diğer bölümlerde görev alan öğretim elemanlarına göre ders işlemede daha etkili ve katılımın yüksek olduğu belirtilebilir. Eğitim bilimlerinde görev almakta olan öğretim elemanlarının yüksek lisans eğitimlerinden itibaren eğitim bilimleri bölümünde eğitim almış olmaları ve buna bağlı olarak yeterince alana hâkim olmaları sebebiyle akademik özyeterlik düzeyleri diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde güzel sanatlar eğitimi bölümünde görev almakta olan öğretim elemanları alanlarına göre özel ilgi alanı, yetenek ve becerilere sahiptirler ve bu özel becerilerine göre alanlarında uzmandırlar. Bu nedenle diğer bölümlerdeki öğretim elemanlarına göre akademik özyeterlikleri daha yüksek bulunması beklenen bir sonuçtur.

5.2. Öneriler

Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının farklı değişkenler açısından öznel iyi oluşu, akademik ertelemeyi ve akademik yeterliği yordama gücünün ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada, ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıda uygulayıcılar ve araştırmacılar için birtakım öneriler sunulmuştur.

- Araştırmada, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ile akademik özyeterlik ve öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif; akademik erteleme düzeyi arasında ise negatif ilişki bulunmuştur. Buna dayalı olarak, eğitim fakültelerinde görev alan öğretim elemanlarının, bilişsel ve duyuşsal bakımdan dengeli olmalarını sağlamak için yaptıkları görevin önemli bir gereği olan ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliklerini geliştirecek etkinliklerin düzenlenmesinde yarar vardır.

- Araştırmada, öğretim elemanlarının bilişsel ağırlıklı akademik yeterlikleri ile duyuşsal özelliklerinin (öznel iyi oluş, akademik özyeterlik) ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle YÖK'ün ve üniversite yönetimlerinin, akademisyenlerin kendilerini daha değerli ve iyi hissedecekleri, kaygıdan uzak çalışma koşulları düzenlemesinde yarar vardır. YÖK'ün buradaki misyonu gerekli yasal çerçeveyi oluşturma; üniversitelerin misyonu ise bu yönde bir yönetim politikası sergilemeleridir. Bununla ilişkili olarak, akademik teşvik, kadro tahsisi, atama konularında kaygıya yol açabilen belirsizliklerin giderilmesi ile akademisyenleri duyuşsal anlamda iyi hissettirecek ödül, teşvik bilimsel ve sanatsal etkinliklere katılım gibi mekanizmalar faydalı olabilir.
- Araştırmada, öğretim elemanlarının görev ve sorumluluklarını yerine getirme ile plan ve projelerini hayata geçirmelerinin, sahip oldukları pedagojik akademik yeterlikle (ölçme-değerlendirme okuryazarlığı) ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Bu bağlamda, üniversitelerin bünyesinde bulunan öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerini geliştirecek “eğiticilerin eğitimi” gibi etkinlikler düzenlemesinde yarar vardır.
- Üniversitelerin tüm birimlerinde, öğretim elemanlarının özyeterlik ve öznel iyi oluş gibi olumlu ve motive edici duygu durumlarını desteklemek üzere, katılımcı, şeffaf ve adil bir yönetim tesis edilmelidir.
- Araştırmada; öğretim elemanları içerisinde öğretim görevlileri ile araştırma görevlilerinin ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının diğer öğretim elemanlarına göre daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Bunlardan öğretim görevlilerinin aktif olarak öğretim sürecinde olduğu ve araştırma görevlilerinin de geleceğin öğretim elemanı olduğu düşünüldüğünde, eğitimde nitelik bakımından bunların söz konusu eksikliğini giderecek eğitim ve seminerler düzenlenmelidir.
- Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığını, öznel iyi oluşlarını, özyeterliğini ve akademik erteleme eğilimlerini ve diğer değişkenlerle birlikte etkilerini belirleme ve arttırmaya yönelik yapılacak

alışmalar çok yönlü ve boylamsal olmalı, çalışmaya katılacak bireylerin performanslarını da ortaya koymalıdır.

- Eğitim fakültelerinde lisans ve lisansüstü eğitimde zorunlu olarak bir taneyle sınırlı ve kavramsal boyuta önem verilerek lme ve değerlendirme dersi verilmektedir. Eğitim fakültelerinde lisans veya lisansüstü eğitimde sadece bir defa verilen “lme ve değerlendirme” dersinin sayısı arttırılabilir veya haftalık ders saati yükseltilebilir, verilen bu derste teorik kısımdan ayrı olarak uygulama saati de eklenilebilir.
- Literatürde lme-değerlendirme okuryazarlığı, öznel iyi oluş ve akademik zyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların genellikle öğretmenlerden veya ğretmen adaylardan veriler toplanarak yapılmış olduğu ve ğretim elemanların lme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri üzerine yapılan çalışmaların ise yok denilecek kadar az olduğu görülmektedir. Farklı niversitelerde ve fakültelerde görev alan ğretim elemanlarının düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi ve erteleme eğilimlerin azaltılması üzerine farklı türlerde çalışmalar yapılabilir. Benzer alışmalar farklı fakültelerde veya yüksekokullarda görev almakta olan ğretim elemanları üzerinden veriler toplanarak yapılabilir. lme değerlendirme dersine girmekte olan ğretim elemanlarından veriler toplanılarak benzer çalışmalar çeşitlendirilebilir.
- lme-değerlendirme okuryazarlığı üzerine araştırma yapacak olan araştırmacılar, bireysel farklılığın lme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerine etkisi ve diğer farklı unsurlarla ilişkisini inceleyerek ğretim elemanlarının lme-değerlendirme okuryazarlıklarının nasıl geliştirilebileceği yönünde deneysel araştırmalar ortaya koyabilir. Araştırmanın bulgularına göre yapılacak bu tür çalışmalarda unvan ve bölüm değişkenlerinin göz önünde bulundurulması önerilir.
- Dönem sonunda ğretim elemanlarının lme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin, akademik özyeterliklerinin ğrenci gözünden incelenmesi ve eksiklerin giderilmesi amacıyla, yurtdışında özellikle ABD’deki üniversitelerin uygulamakta olduğu değerlendirme formlarının öğrenciler

tarafından doldurulması istenilebilir ve belirlenen eksikler giderilebilir. Yapılacak bu uygulama ile dolaylı olarak akademisyenin öznel iyi oluş düzeyi de geliştirilmiş olacaktır.

- Bireyin sahip olduğu özyeterlik, bireyin işteki performansını etkilediği için, öğretim elemanların özyeterliklerini arttıracak biçimde eğitim verilmeli, özyeterliği olumsuz etkileyen faktörleri ortadan kaldırmaya yönelik tedbirler alınmalıdır. Araştırmanın bulgularına dayanarak akademisyenlerin unvanları, görev süreleri ve bölümleri de dikkate alınarak verilecek olan bu eğitimde özyeterliği etkileyen tam ve doğru deneyim, dolaylı deneyim, sözel ikna ile fizyolojik ve duygusal durum etmenleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Araştırmanın bulgularına göre, öğretim elemanlarının öznel iyi oluş düzeyleri, unvan, bölüm ve görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tesbit edilmiştir. Öğretim elemanlarının farklı durumlara göre öznel iyi oluş düzeylerinde oluşan farklılıkları ortadan kaldıracabilmek için üniversite bünyesinde çalışmakta olan veya dışarıdan psikiyatristlerden, psikologlardan hizmet alımı imkânları sağlanmalı, maddi ve manevi olarak desteklenmelidir.
- Erteleme kavramı, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları içeren geniş bir kavramdır. Araştırmaya göre ölçme değerlendirme ve unvan değişkeni birlikte akademik erteleme güçlü yordayıcısı olarak göz önünde bulundurulması gereken değişkenlerdir. Bu nedenle akademik erteleme ile ilgili yeni ölçekler geliştirilirken bu boyutlar da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Bireyin içinde olduğu bu erteleme eğilimi çeşitli mesleki alanlar göz önünde bulundurularak daha geniş bir perspektifte incelenmeli, bu perspektiften erteleme eğilimin nedenleri daha ayrıntılı olarak analiz edilip yorumlanarak çözümler sunulmalıdır.
- Bireyin yaşamının her aşamasında karşılaşmış olduğu belirsizlikler kaygıya dolayısıyla da akademik ertelemeye neden olmaktadır. Bu nedenle öğretim elemanlarının akademik yükselişlerindeki doktorayı bitiren araştırma görevlilerin kadrolarını alabilmeleri veya doktor öğretim üyesinin doçentlik başvuru süreci gibi belirsizlikler ortadan kaldırılmalı, süreç hızlandırılmalıdır. Kadro konusunda yaşanan sıkıntılar ortadan kaldırılarak üniversiteler

akademisyenlerin özlük haklarını korumada etkin rol oynamalıdır. Akademisyenlerin karşılaştığı diğer bir belirsizlik ise ekonomik olarak sıkıntı yaşamasıdır. Maddi kaygıları olan öğretim elemanları, aldığı ücretin ihtiyaçlarını karşılamaması durumunda çalışma alanlarından farklı alanlara yönelebilmektedirler, öncelikleri akademik çalışmalar olması gerekirken, yerine temel ihtiyaçlarını karşılama çabaları geçmektedir. Özellikle büyük üniversitelerde görev almakta olan öğretim elemanlarının maaşlarında iyileştirmeler yapılmalıdır.



KAYNAKLAR

- Aiken, L. R. (2000). *Psychological Testing and Assessment*. (10. Baskı.). Boston: Allyn & Bacon.
- Aitken, M. E. (1982). A Personality Profile Of the College Student Procrastinator. Unpublished Doctoral dissertation, University of Pittsburgh, USA.
- Akbay, E. S., ve Gizir, A. C. (2010). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akdağ, I. and Walter, J. (2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 3(4), 127-131.
- Akın, H. B. ve Şentürk, E. (2012). Bireylerin Mutluluk Düzeylerinin Ordinal Lojistik Regresyon Analizi ile İncelenmesi. *Öneri*, 10(37), 183-193.
- Akkaya, E. (2007). Academic Procrastination Among Faculty of Education Students: The Role of Gender, Age, Academic Achievement, Perfectionism and Depression. Yayımlanmamış Doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, H. (2017). Kamu Kurumlarında Erteleme Davranışı: Bir Kamu Kurumunda Örnek Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim Programı Okuryazarlığı Kavramının Kavramsal Yönden Analizi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332.
- Albayrak, E. (2014). Üniversite Öğrencilerinde Beş Faktör Kişilik, Akademik Öz-Yeterlik, Akademik Kontrol Odağı ve Akademik Erteleme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Alpsoy, A. (2018). Akademisyenlerin İş Tatmininin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi İle Öz Yeterliliğin Aracı Rolü Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Altuntaş, S. ve Genç, H. (2018). Mutluluğun Yordayıcısı Olarak Psikolojik Sağlamlık: Öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-15. doi: 10.16986/HUJE.2018046021.
- Aktürk, A. O. ve Delen, A. (2020). Öğretmenlerin Teknoloji Kabuldüzeyleri İle Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 67-80.
- Akpınar, B. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Türkiye ve Bazı Ülkelerin Eğitim Reformlarının Karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 82-88.
- Akpınar, E., Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2006). Fen Bilgisi Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-62.
- Alemdağ, C. (2015). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-yeterlilikleri ve Öğrenme Yaklaşımları. Yayımlanmış Doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Alkharusi, H. (2009). Correlates of Teacher Education Students' Academic Performance in an Educational Measurement Course. *International Journal of Learning*, 16, 1-15.
- Alkharusi, H. (2011). A Logistic Regression Model Predicting Assessment Literacy Among In-Service Teachers. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 7(2), 280-291.
- Andrews, F. M. & Robinson, J. P. (1991). Measures of Subjective Well Being. J. P., Robinson, P. R., Shaver ve L.S., Wrightsman (Ed.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. sayı 1, New York: Academic Press.
- Ansari, S. A. (2010). Cross Validation of Ryff Scales of Psychological Well-Being: Transilation into Urdu Language. *Pakistan Business Review*, Temmuz, 244-259.
- Arkan, K. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisini Kazandırmaya Yönelik Öz-yeterlilikleri ile İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Arslan, E. (2019). Tükenmişlik İle Öz Yeterlilik İnancı Arasındaki İlişkide Sosyal Destek Algısının Aracı Rolü; Akademik Personel Örneğinde Kuşaklar Arası Farklılık. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Çankaya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Asıcı, E., İkiz, F. E. (2019). Okulda Öznel İyi Oluşun Okul İklimi ve Öz-Yeterlilik Açısından Yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 621-638.
- Aydemir, H. (2013). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.
- Aydın, F. (2005, Eylül). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uygulamaları. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Aydoğan, D. (2008). Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı ve Öz-yeterlilik ile Açıklanabilirliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğan, D. ve Özbay, Y. (2012). Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı, Öz-Yeterlilik Açısından Açıklanabilirliğinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-10.
- Ayiku, T. Q. (2005). The Relationships Among College Self-efficacy, Academic Self-efficacy, and Athletic Self-efficacy For African American Male Football Players. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. University of Maryland, Maryland.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlilik Ölçeği'nin (GÖÖ) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 113-131.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Öz-Yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(17), 81- 101.
- Azrak, Y. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Babacan, T., ve Dilci, T. (2012). Çoklu Zekâ Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 7(3), 969-982.
- Bakan, A. (2019). Seçmeli Bilim Uygulamaları Dersine İlişkin Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Bakar, H. (2018). Lise Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışı İle Öznel İyi Oluş Düzeyleri ve Aralarındaki İlişkilerinin İncelenmesi: Kastamonu İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Balkıs, M. (2006). Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme ve Karar Verme Tarzları İle İlişkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Stilleri ile İlişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 67-83.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2009). Akademik Erteleme Davranışının Öğretmen Adayları Arasındaki Yaygınlığı, Demografik Özellikler ve Bireysel Tercihlerle İlişkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (1), 18-32.
- Baltacı, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Erteleme Davranışı Eğilimleri ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 54-81.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
- Bandura, A. (1977b). Social learning theory. New York, NY: General Learning Press.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. *Evaluation and Program Planning*, 13(1), 9–17. doi:10.1016/0149-7189(90)90004-g
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (s. 71-81). New York, NY: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bankacı, U. (2019). Örgüt Kültürünün Akademisyenlerin Erteleme Eğilimleri Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 18-32.
- Başerler, Z. ve Başerler, D. (2019). Akademisyenlerin tükenmişlik ve öz-yeterlik düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 1-19.
- Baykara, P. K. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 749-763.
- Baysal, E. (2010). Hemşirelerde Öz-yeterlik İnancı ve İş Doyumu İlişkisi: Bir Üniversite Hastanesinde Saha Çalışması Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Berber Çelik, Ç. ve Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.
- Berry, V. , Sheehan, S. , & Munro, S. (2019). What does language assessment literacy mean to teachers?. *ELT Journal*, 73(2), 113-123.

- Beycioğlu, K., Uğurlu, C. T. ve Abdurrezzak, S. (2018). Okul yöneticilerinin okul işlerini erteleme davranışlarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 68-85.
- Bianchini, S., Lissoni, F. ve Pezzoni, M. (2013) Instructor characteristics and students' evaluation of teaching effectiveness: Evidence from an Italian engineering school. *European Journal of Engineering Education*, 38 (1), 38-57, DOI: 10.1080/03043797.2012.742868.
- Biswas-Diener, R., Diener, E. ve Tamir, M. (2004). The psychology of subjective wellbeing. *Daedalus*, 133(2), 18-26.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. ve William, D. (2003). *Assessment For Learning: Putting It into Practice*. New York, NY: Open University Press.
- Blatt, S. J. ve Quinlan, P. (1967). Punctual and procrastinating students: A study of temporal parameters. *Journal of Consulting Psychology*, 31(2), 169-174.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. doi:10.1023/A:1021302408382.
- Borat, O. (2016). Öğrenme alanlarını kullanarak bilgi ve beceri ölçümü *İstanbul Ticaret Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Endüstriyel Araştırma ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 61-71.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Bozkurt, Ö. ve Ercan, A. (2017). Akademik iyimserlik ile performans arasındaki ilişkinin akameisyenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 251-263.

- Branson, K. J. (2017). Academic Self-efficacy and Massive Open Online Course (mooc) Completion Rates: Do Academic Self-efficacy and Adult Learner Characteristics Influence Mooc Outcomes? Yayınlanmamış Doktora tezi. San Diego State University, San Diego.
- Bridges, K.R., Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: a re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944.
- Bulut, A. (2015). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk Algılarının İncelenmesi: Bir Norm Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- Buldur, S. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Okuryazarlık ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Burka, J.B. ve Yuen, L.M. (2008). *Procrastination: Why You Do It, What to Do About It Now*. Cambridge: Da Capo Yayınları.
- Bushi, B. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Yeme Tutumu, Anksiyete ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Buss, D. M.(2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55, 15-23.
- Buz, J., Perez-Arechaederra, D., Hernandez-Pulido, R. ve Urchaga. D. (2015). Factorial structure and measurement invariance of the PANAS in older adults. *Spanish Journal of Psychology*, 18(3), 1-11.
- Bütünler, S.Ö., Yiğit, N. ve Çimer, S.O. (2010). Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinin türkçeye uyarlanması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 792-809.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (13. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (25. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Aygün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Scientific Research Methods*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik (6.Baskı)*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Callaghan, C. ve Papageorgiou, E. (2015). Gender differences in locus of control and student performance in the South African context of accounting studies. *Meditari Accountancy Research*, 23(3), 348-368. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-02-2014-0018>.
- Camfield, L. ve Skevington, S. M. (2008). On subjective well-being and quality of life. *Journal of Health Psychology*, 13(6), 764–775. <https://doi.org/10.1177/1359105308093860>.
- Cantrell, P., Young, S. ve Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14(3), 177-192.
- Chapman, M.L. (2008). Assessment Literacy and Efficacy: Making Valid Educational Decisions. Yayımlanmamış Doktora tezi. University of Massachusetts Amherst, USA.
- Charlebois, K.J. (2007). Doing Tomorrow What Could Be Done Today: An Investigation Of Academic Procrastination. Yayımlanmamış Doktora tezi. Boston College Boston, ABD.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Mentis Yayıncılık: Ankara.
- Conceição, P.ve Bandura, R. (2008), Measuring subjective wellbeing: A summary review of the literature, *United Nations Development Program*, 1–25.
- Creswell, W. J. (2013). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Research Design*. 4. Baskı, Londra: SAGE Yayınları.

- Crisp, V. ve Ward, C. (2008). The development of a formative scenario-based computer assisted assessment tool in psychohlogy for teachers: The PePCAA project. *Computers & Education*, 50(4), 1509–1526.
- Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of Psychological Testing (5.th Ed)*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihayli, M.(1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37: 99–114.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- Çalışkan, H., Tekin, D. ve Uymaz, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 239-261.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2008). Akılcı Duygusal Terapisi (ADDT)’ne Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algısına Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 135-154.
- Çelik, Ç. ve Odacı, H. (2015). Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3): 31-47.
- Çelikkaya, T. Karakuş, U., Demirbaş, Ç. Ö. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Ünvinersitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57–76.

- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 298-305.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 57-74. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10991/131525>.
- Daşçı, E. (2014). İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldırma (Mobbing) ve Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., ve Ellet C. D. (2008). Measuring teachers self efficacy beliefs: development and use of the TEBS-self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751–766.
- Demir, R. ve Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmalar Dergisi*, 7(13), 347-378. doi: 10.26466/opus.347656.
- Demir, S. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan 1.,2.,3.,4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programlarına İlişkin Görüşleri. Yayımlanmış Yüksek Lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2012). Eğitimde program geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin algılarına göre kendi sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri. *Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 380-388.
- DeVellis, R. F. (2003) *Scale Development*. California: Sage Yayınevi.
- Dewitte, S. and Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469–489.

- Díaz-Morales, J.F., Ferrari, J. R. ve Cohen, J. R. (2008). Indecision and avoidant procrastination: the role of morningness—eveningness and time perspective in chronic delay lifestyles. *The Journal of General Psychology*, 135(3), 228-240.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.34
- Diener, E. (2009). Subjective Well-being. E. Diener (Ed.), *The Science of Well-Being: The Collected Work of E. Diener* (s. 11-59). London, Newyork: Springer.
- Diener, E., Lucas, R. ve Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *The handbook of positive psychology* (s. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-Being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E. ve Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*. 125(2), 276-302.
- Diener, E., Suh, E. ve Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-Being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Dinç, G. (2018). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2012). Akademisyenlerde işle ilgili temel ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş. *Ege Akademik Bakış*, 12(3), 383-389.
- Doğan, T., Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2014). İşe bağlılığın öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü: Akademisyenler üzerine bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 48-57.
- Dryden, W. (2000). *Ertelemek yaşamı kaçırmaktır*. (Çev. Günhan Günay). İstanbul: Rota yayınları.

- Duban, N. Y. ve Gökçakan, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançları ve fen öğretime yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 267-280.
- Durayappah, A. (2011). The 3P model: A general theory of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 681-716.
- Dursun, P. (2012). The Role of Meaning In Life, Optimism, Hope and Coping Styles In Subjective Well-Being. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Dursun, Y. (2015). Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algıları İle Yaşam ve İş Doyumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Dünyaogulları, Ö. (2011). Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Kendilerini Gerçekleştirme Engelleriyle Genel Erteleme Eğilimi ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Düzgün, O. (2016). Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Eccles, J. S. ve Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames ve R. Ames (Ed.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-186). San Diego: Academic Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C. ve Adler, T. (1984). Grade-related Changes In the School Environment: Effects on Achievement Motivation. In J. Nicholls (Ed.), *Advances In Motivation and Achievement: The Development of Achievement Motivation* (s. 283-331). Greenwich, CT: JAI Press.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3. Social, emotional, and personality development (s. 1018-1095). New York: Wiley.

- Eerde, V. (2003). Procrastination at work and time management training. *Journal of Psychology*, 137 (5), 421-434.
- Eğmir, E. ve Ocak, G. (2017). Eleştirel Düşünme Öğretim Programının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi ve Özdeğerlendirme Düzeylerine Etkisi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 138-156.
- Ellis, A., ve Knaus, W. (2002). *The Procrastination Workbook*. Oakland, CA 94609. New Harbinger Publications.
- Erbaş Melda M. (2012). Öğretmen Adaylarının Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Red Duyarlılığı Ve Öznel İyi Oluş Düzeylerine Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Erbay, Ş. ve Beydoğan, H. Ö. (2017). Eğitimcilerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 246-260.
- Ercengiz, M. (2019). The Investigation of The Relationship Between Management Skills and Decision-Making Styles with The Canonical Correlation Method. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11 (4), 119-130.
- Ercengiz, M. (2020). Dürtüsellik ile Sosyal Medya Aşırma Arasındaki İlişkide FOMO'nun Aracılık Etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 1291-1314.
- Erdem, C. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okur-yazarlığı Düzeyleri. 8th International Congress of Research in Education (ULEAD 2018), Manisa.
- Erdil, R. (2018). İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, D. (2016). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının ve Durumluk Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Erdost, A. (2018). Türk İngilizce Okutmanlarının Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı: Çoklu Bir Durum Araştırması. Yayınlanmamış Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ergül, A. Ö. (2019). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkoç, R. (2017). Öz-Eleştirinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisinin Aracı Değişkenleri Olarak Farkındalık ve Öz-Duyarlılık. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-149.
- Eyal, L. (2012). Digital assessment literacy: The core role of the teacher in a digital environment. *Educational Technology & Society*, 15 (2), 37–49.
- Fafchamps, M. ve Kebede, B. (2007). Subjective well-being, disability and adaptation: A case study from rural Ethiopia. CSAE WPS/2008-01.
- Fan, Y.C., Wang, T.H. ve Wang, K.H. (2011). A web-based model for developing assessment literacy of secondary in-service teachers. *Computers & Education* 57, 1727–1740.
- Farran, B. (2004). Predictors Of Academic Procrastination In College Students. Yayınlanmamış Doktora tezi. Fordham University. ABD.
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators And Perfect Behavior: An Exploratory Factor Analysis of Self-Presentation, Self-Awareness, and Self-Handicapping Components. *Journal of Research in Personality*, 26(1), 75-84.
- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention. Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self esteem and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Persnality*, 15 (5), 185-197.
- Ferrari, J.R. (2004). Trait Procrastination In Academic Settings: An Overview of Students Who Engage In Task Delays. H.C. Schowuenburg, C. Lay, T.A. Pychyl, ve J.R.

- Ferrari (Ed.), *Counseling The Procrastinator In Academic Settings* (s. 19-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ferrari, J. R. ve Emmons, R. A. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behavior ve Personality*, 10 (1), 135-142.
- Ferrari, J.R., Johnson, J.L. ve McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: theory, research and treatment*. New York: Plenum.
- Ferrari, J R., Keane, S. M., Wolfe, R. N. ve Beck, B. L. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education*, 39(2), 199-215.
- Ferrari, J. R. ve Olivette, M. J. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28(1), 87-100.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics (4. Baskı)*. London: Sage Yayınevi.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R. ve Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549–1557.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. M. ve Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Fugl-Meyer, A. R., Melin, R. ve Fugl-Meyer, K. S. (2002). Life satisfaction in 18 to 64 year old Swedes: In relation to gender, age, partner and immigrant status. *Journal of Rehabilitation Medical* 34, 239-246.

- Furnham, A. ve Cheng, H. (1999). Personality as predictor of mental health and happiness in the east and west. *Personality and Individual Differences*, 27, 395-403.
- Gawali, C. S. (2012). The impact of gender on development of big five (OCEAN) personality factors (openness to experience, conscientiousness, extroversion, agreeableness and neuroticism). *Indian Streams Research Journal* 2(4), 1-4.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlikleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Educational Administration: Theory and Practice*, 51, 457-476.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Gibbons, F., Benbow, C. P. ve Gerrard, M. (1994). From top dog to bottom half: Social comparison strategies in response to poor performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 638-652.
- Gijbels, D. ve Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399-409.
- Griffin, R. W. ve Moorhead, G. (2014). *Organizational Behavior: Managing People and Organizations*. 11. Baskı, Cengage Learning, USA.
- Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14, 92-115.
- Goodman, P. H. (1992). *Geşalt Terapisi İlimizdeki Çocuk* (N. Erkmén, Çev.). İstanbul: Söz Yayınları.
- Goulao, M. (2014). The relationship between self-efficacy and academic achievement in adult learners. *Athens Journal of Education*, 1(3), 237-246. doi:10.30958/aje.1-3-4.

- Gömlüksiz, M. N. ve Aslan, S. (2019). İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları. *Journal of History School*, 43, 1546-1583.
- Gülebağlan, C. (2003). Öğretmenlerin İşleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin, Mesleki Yeterlilik Algıları, Mesleki Deneyimleri ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gün, F., Turabik, T. ve Atanur Başkan, G. (2020). Akademik özeterlik ile akademik erteleme eğilimi ilişkisi: Aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-15.
- Gündoğdu, R. ve Yavuzer, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 115-131.
- Güner, D. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Erteleme Eğilimleri ve Kaygı Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güner, F. ve Bozkurt, Ö. Ç. (2017). İşgörenlerin öznel iyi olma düzeylerinin farklı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi: Banka çalışanları üzerinde bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 281-316.
- Güven, S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi. *10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, (s. 413-423). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Haas, A. L. ve Simone, P. M., (2013). Frailty, leisure activity and functional status in older adults: Relationship with subjective well being. *Clinical Gerontologist*, 36(4), 275-293.
- Hackett, G. ve Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(3), 261– 273. doi: 10.2307/749515.

- Hamad Amin, B. M. ve Coşkun Özyol, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin öz-yeterlilik ve yaşam kalitelerinin fiziksel aktivite yapma durumlarına göre incelenmesi. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 21-29.
- Hanson, P. G. (2013). *The Joy Of Stress*. California: Stressworks.
- Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 873-883.
- Hattie, J. & H. W. Marsh (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 507-542.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. ve Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self efficacy and anxiety. *Journal of Counseling ve Development*, 76(3), 317-324.
- Headey, B., Veenhoven, R. ve Wearing, A. (1991). Top-down versus bottom-up theories of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 24(1), 81-100.
- Hewitt, P. L. ve Flett, G. L. (1991). Perfection in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.
- Hicks, R. E. ve Wu, F. M. Y. (2015). Psychological capital as mediator between adaptive perfectionism and academic procrastination. *GSTF Journal of Psychology (JPsych)*, 2(1).
- Hill, S. E. ve Buss, D. M. (2008). The Evolutionary Psychology of Envy. R. H. Smith (Ed.), *Series In Affective Science. Envy: Theory and research* (s. 60-70). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327953.003.0004>.
- Hodges, C. B., Stackpole-Hodges, C. L. ve Cox, K. M. (2008). Self-efficacy, self-regulation, and cognitive style as predictors of achievement with podcast instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 38(2), 139-153. doi: 10.2190/EC.38.2.b.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guide lines for determining model fit. *Electronic Journal Of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

- Howell, C. A. (2013). Development And Analysis of A Measurement Scale For Teacher Assessment Literacy. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), East Carolina Üniversitesi, ABD.
- Hussain, I. ve Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897–1904.
- Hutz, C. , Midgett, A. , Pacico, J. , Bastianello, M. ve Zanon, C. (2014). The relationship of hope, Optimism, self-esteem, subjective well-being, and personality in brazilians and americans. *Psychology*, 5, 514-522. doi: 10.4236 /psych. 2014.56061.
- İci, A. (2012). İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Ertelme Davranışları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Jackson, C. (2002). “Laddishness” as a self- worth protection strategy. *Gender and Education*, 14, 37-51.
- Jaiswal, P. N. (2013). A study of relationship among teaching efficiency, attitude towards teaching profession and acedemic achievement of B.Ed. students. *Indian Streams Research Journal*, 3(3), 1-3.
- Jerusalem, M., ve Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Joet, G., Usher, E. ve Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649–663. doi:10.1037/a0024048
- Johnson, A. L. ve Lockee, B. B. (2018). Self-Efficacy Research in Online Learning. *Self-Efficacy in Instructional Technology Contexts*, 3–13. doi:10.1007/978-3-319-99858-9_1.
- Kabakçı, Ö. F. (2013). Karakter Güçleri Açısından Pozitif Gençlik Gelişiminin İncelenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara.

Kabaran, H., Altıntaş, S. ve Kabaran, G. G. (2016). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-11.

Kachgal, M. M. ve Hansen, L.S. ve Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: strategies and recommendations. *Journal Of Developmental Education*, 25(1), 7-14.

Kaçmaz, U. (2018). Üniversite öğrencilerinde sigarayı bırakma eğiliminin, denetim odağı ve öznel iyi oluş düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kan, A. (2017). Ölçmenin Temel Kavramları. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 19-42) (10.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kandemir, A. (2016). İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kandemir, M. (2010). Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model. Yayımlanmış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kandemir, M. (2014). A model explaining academic procrastination behavior. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 51-72.

Kandemir, S. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları ve Tutumlarının. İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gaziantep.

Karaca, E. (2004). *Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları

Karakaya, Ş. (2004). Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Karakaya, Ş. (2001). *Eğitim’de Program Geliştirme Çalışmaları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Karaman, P. (2014). Öğretmen Adayların Ölçme-değerlendirme Okuryazarlıklarının Belirlenmesi ve Mikro-öğretim Yoluyla Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları. Ankara.
- Kass, R. A., & Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11(2), 120-138.
- Kayış, A. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Ş. Kalaycı (Ed.) Güvenirlik Analizi (ss. 403-424), Ankara: Asil Yayınları.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51-64.
- Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4(10). Web: <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol4/iss1/10/>. (Erişim Tarihi: 09.11.2020).
- Kemp, S. D. (2011). Academic Self-efficacy and Middle School Students: A Study of Advisory Class Teaching Strategies and Academic Self-efficacy. Yayınlanmamış Doktora Tezi, La Sierra University, California.
- Kermen, U. (2013). Üniversite Öğrencilerinin İhtiyaç Doyumu Ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kesebir, P. ve Diener, E. (2008). In pursuit of happiness: Empirical answers to philosophical questions. *Perspectives on Psychological Science*, 3(2), 117-125.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach’s alpha reliability coefficient. *Journal of Mood Disorders (JMOOD)*, 6(1), 47-48.
- Kıvılcım, P. (2014). Öğretmenlerde İş Doyumu, Özyeterlik İnancı ve Yaşam Doyumu İlişkisinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Kızılkaya Cumaoglu, G. ve Diker Coşkun, Y. (2012). Öğretmenlerin akademik erteleme davranışı ile teknoloji kullanım durumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 2237-2247.
- Kilmen, S., Kösterelioğlu, M.A. ve Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 129-140.
- Kim, J. Ve Lee, J. R. (2011). The facebook paths to happiness: Effects of the number of facebook friends and self-presentation on subjective well-being. *Cyber psychology, Behavior and Social Networking*, 14(6), 359-364.
- Kitapçı, A. (2018). Çocuklarda Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Annelerde Öznel İyi Oluşun Yordayıcıları Olarak Özgecili ve Empati Kavramlarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (4. Baskı)*. New York: Guilford Yayınevi.
- Knaus, W.J. (1998). *Do It Now! Break The Procrastination Habit*. New York: John WileyveSons, Inc.
- Knaus, W. J. (2003). *The Procrastination Workbook*. Oakland: New Harbinger Pub.
- Koç, E. S. (2016). Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Kanada Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 263-280.
- Koçak Macun, B., Macun, B. ve Safalı, S. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile iş hayatına hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 549-567.
- Koh, K.H. (2011): Improving teachers'assessment literacy through professional development, *Teaching Education*, 22(3), 255-276.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Kiremit, H. Ö. ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 119 -137.

- Koyuncu, A. (2015). Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisinin Yordayıcıları Olarak Kaygı Ve Öznel İyi Oluş. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Lay, C. H. (1987). A modal profile analysis of procrastinators: A search for types. *Personality ve Individual Differences*, 8(5), 705-714.
- Leavitt, L.H. (2012). Preservice Teachers' Perceptions of Assessment and Teacher Preparation in Educational Measurement. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of South, USA.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-14.
- Lee, E. E. (2003). Cultural Mistrust, University Alienation, Academic Self-efficacy and Academic Help Seeking in African American College Students. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Nebraska, Lincoln.
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31(3), 356–362. doi:10.1037/0022-0167.31.3.356.
- Lewinski, P. (2015). Don't look blank, happy, or sad: Patterns of facial expressions of speakers in banks' YouTube videos predict video's popularity over time. *Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics*, 8(4), 241–249. <https://doi.org/10.1037/npe0000046>.
- Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119–137. doi: 10.1080/10573560308223.
- Lucas, R. E. (2004). Top Down and Bottom Up Models of Life Satisfaction Judgements. 6. Uluslararası Alman Sosyo Ekonomik Panel Çalışmaları Konferansı, 26 Temmuz.

- Lucas, R. E. (2007). Adaptation and the set-point model of Subjective well-being does happiness change after major life events?. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 75-79.
- Ludwig, P. & Schicker, A. (2018). *Procrastination*. New York: St. Martin's Essentials.
- Lunenburg, F. C. (2011). Key components of a curriculum plan: Objectives, content, and learning experiences. *Schooling*, 2 (1), 1-4. <http://www.nationalforum.com / Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Component s%20of%20a%20Curriculum%20Plan%20Schooling%20V2%20N1%202011.pdf> adresinden 20.07.2020 tarihinde alınmıştır.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80–89. doi:10.1080/00207590444000041.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others?: The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56, 239-249.
- Lyubomirsky, S., ve Dickerhoof, R. (2010). A Construal Approach to Increasing Happiness. J. Tangney & J. E. Maddux (Ed.), *Social psychological foundations of clinical psychology*, (s. 229-244). New York: Guilford.
- Lyubomirsky, S., King, L. ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381–391.
- Macun, B., Koçak Macun, B. ve Safalı, S. (2020). Zeka türlerine göre öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(81), 79-100.
- Manolova Yalçın, O. ve Kılıç, H. (2018). Akademisyenlerin öğretim performansları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 122-135.

- Marsh, C. J. (2004). Key Concepts For Understanding Curriculum (3rd edition). Taylor & Francis e-Library.
- McClellan, J.A., ve Conti, G.J. (2008). Identifying the multiple intelligences of your students. *Journal of Adult Education*, 37 (1), 13-32.
- Mellati, M. , & Khademi, M. (2018). Exploring teachers assessment literacy: Impact on learners. Writing achievements and implications for teacher development. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 1-18.
- Menekse M., Anwar S., Purzer S. (2018) Self-Efficacy and Mobile Learning Technologies: A Case Study of Course Mirror. Hodges C. (Ed.) Self-Efficacy in Instructional Technology Contexts. Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-319-99858-9_4.
- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları İle İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Mertler, C. A. ve Campbell, C. S. (2005). Measuring Teachers' Knowledge And Application Of Classroom Assessment Concepts: Development of the Assessment Literacy Inventory. Amerikan Eğitim Araştırma Derneği, Montreal, Kanada yıllık toplantısında sunulmuştur.
- Meyers, D. ve Deiner, E., (1995), Who is happy. *American Psychological Society*. 6, 1, 1- 19.
- Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16(4), 347-413.
- Millburg, S. N. (2009). The Effects of Environmental Risk Factors on at Risk Urban High School Students' Academic Self Efficacy. Yayımlanmamış Doktora tezi. University of Cincinnati, Ohio.
- Milgram, N. A. (1991). Procrastination. R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of human biology*, 6, (s.149-155). New York: Academic Press.
- Milgram, N. A., Batori, G. ve Mowrer, D. (1994). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31(4), 487-500.

- Milgram, N. A., Gehrman, T. ve Keinan, G. (1992). Procrastination and emotional upset: A typological model. *Personality and Individual Differences*, 13, 1307-1313.
- Milgram, N. A., Srolof, B. ve Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22, 197-212.
- Millburg, S. N. (2009). The Effects of Environmental Risk Factors On At-risk Urban High School Students' Academic Self-efficacy. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Cincinnati, Ohio.
- Moon, S. ve Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38. doi: 10.1037/0022-0167.38.1.30.
- Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Sciences*, 6 (1), 10-19.
- Myers, J.E., Sweeney, T.J. ve Witmer, J.M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistik model for treatment planning. *Journal of Counseling and Development*, 78, 251-266.
- Nasser, F. ve Hagtvvet, K. (2006). Multilevel analysis of the effects of student and instructor/course characteristics on student ratings. *Research in Higher Education*, 47 (5), 559-590.
- Nguyen, B., Steel, P. ve Ferrari, J. R. (2013). Procrastination's impact in the workplace and the workplace's impact on procrastination. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(4), 388-399.
- Nitko, A.J. (2001). *Educational assessment of students (3th edition)*. New Jersey-USA: Merrill Prentice Hall.
- Ocak, G., Bulut, R. (2015). Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1 (2), 709-726.

- Oğan, E., Oğan, Y. & Kamacı, A. (2016). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş hayatına hazırbulunuşluklarının belirlenmesi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(4), 118-143.
- Omodei, M. M. ve Wearing, A. J. (1990). Need satisfaction and involvement in personal projects: Toward an integrative model of subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(4), 762-769.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 103-109.
- Ormel, J., Lindenberg, S., Steverink, N. ve Verbrugge, L. M. (1999). Subjective well-being and social production functions. *Social Indicators Research*, 46(1), 61-90.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2009). Curriculum: Foundations, Principles, and Issues (5th edition), Boston: Allyn & Bacon.
- Ozan, C. ve Kıncal, R. Y. (2017). An investigation of teacher candidates' attitudes towards educational measurement in terms of various variables. *Turkish Journal of Teacher Education*, 6(1): 18-32.
- Öz, S. ve Atay, D. (2017). Turkish EFL Instructors' In-class Language Assessment Literacy: Perceptions and Practices. *ELT Research Journal*, 6 (1), 25-44.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Düzenleme, Mizah, Sosyal Özyeterlik Ve Başaçıkma Davranışları İle Yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325-345.
- Özçelik, D. A. (2010). Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. Ö. (2012). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Genel Erteleme Davranışı Eğilimleri İle Düşünme Stillerinin Analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özeren, E. (2020). Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ile Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Özgüngör, S. Ve Duru, E. (2014). Öğretim elemanları ve ders özelliklerinin öğretim elemanlarının performanslarına ilişkin değerlendirmelerle ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 175-188.
- Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 338-347.
- Öztürk, A. ve Çetinkaya, R. S. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu düzeyleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42, 335-356.
- Pajares, F. (1997). Current Directions In Self-efficacy Research. Maehr, M. ve Pintrich, P.R. (Ed.), *Advances In Motivation and Achievement* (s.1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Peker, T. (2018). Öz-Yeterlik İle Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Proaktif Kişiliğin Aracı Rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Ordu.
- Pektaş, M. ve Kamer, S. T. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 829-850.
- Physical Education Curriculum Guide: Primary/Elementary. (2011). <https://www.gov.nl.ca/education/k12/curriculum/> adresinden 05.08.2020 tarihinde alınmıştır.
- Plake, B.S. ve Impara, J.C. (1993). Teacher assessment literacy questionnaire. University of Nebraska-Lincoln. In cooperation with the National Council on Measurement in Education and the W.K. Kellogg Foundation.
- Pintrich, P. R., & Schunk D. H. (1996). *Motivation In Education-. Theory, Research, And Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Polat, B. ve Eminoğlu-Özmercan, E. (2014). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *IV. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–273.
- Popham, W.J. (2000). The mismeasurement of educational quality. *School Administrator*, 57(11), 12-15.
- Preston, R. ve Aikman, S. (2005). Setting the scene: Measurement and learning beyond the mainstream. *International Journal of Educational Development*, 25, 99-110.
- Punch, K. (2005). *Introduction to Social Research-Quantitive and Qualitive Approach. Second Ed.*, Sage Publications Inc., California.
- Pychyl, T. A. ve Binder, K. (2004). A Project-Analytic Perspective on Academic Procrastination and Intervention. Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A. ve Ferrari, J. R., (Edt.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (s. 149-165). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J. ve Reid, P. A. (2002). Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33(2), 271-285.
- Rahardjo, W., Juneman J., ve Setiani, Y. (2013). Computer anxiety, academic stress, and academic procrastination on college students. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 147-152.
- Reischmen, J. (2006). Weiterbildungsevaluation: Lernerforge Messbar Machen. Neuwied: Luchterhand.
- Reisoğlu, S. ve Yazıcı, H. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordamada Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Mizah Tarzları ve Duygusal Zekânın Rolü. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 888-912.
- Rios, R. J. (2002). Exploring The Relationship Between The Reception of Instruction In Time-Management Skills And The Level of Academic Self-Efficacy Among At-Risk High School Students. Yayınlanmamış Doktora tezi. San Antonio: University of Texas.

- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. ve Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.
- Saföz Güven, G. (2008). Fen ve Genel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sosyometrik Statülerine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri, Genel Sağlık Örüntüleri ve Psikolojik Belirti Türleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sahranç, Ü. (2007). Stres Kontrolü, Genel Öz-yeterlik, Durumluluk Kaygı ve Yaşam Doyumuyla İlişkili Bir Akış Modeli Yayımlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sapmaz, F. Doğan, T.(2012) Mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak iyimserlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3),63-69.
- Sarioğlu, A.F. (2011). Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimi ile Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Satıcı, A. S. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Saygın, Y. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek, Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS Ve Lisrel ile Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N., Demirel, M., Yağcı, E. ve Üstündağ, T. (2009). Elementary school teachers' self- efficacy beliefs. *Humanity and Social Sciences Journal*, 4(2), 164-171.
- Seyfi, R. Ö. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları İle Akademik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Nevşehir.

- Sezgin, M. ve Güler, Ş. (2019). Akademisyenlerin Benlik saygılarının bazı demografik faktörler bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Scholz, U., Gutierrez- Dona, B., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is general self efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), 242-251.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic Procrastination: Theoretical Notions, Measurement, and Research. J. R. Ferrari ve J. L. Johnson (Ed.), *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology* (s. 71- 96). New York, NY, USA: Plenum Yayınevi.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Yayınevi.
- Schunk, D. (1991). Self-Efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 207–231. doi:10.1207/s15326985ep2603&4_2.
- Schunk, D. ve Meece, J. (2005). Self-efficacy development in adolescences. *SelfEfficacy Beliefs of Adolescents*, 71–96.
- Schunk, D. H. (1987). Peer Models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149–174. doi:10.3102/00346543057002149.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173–208. doi:10.1007/bf01320134.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. A. Wigfield, & J. S. Eccles (Ed.), *Development of Achievement Motivation* (s. 15- 31). San Diego, CA: Academic Press. doi: 10.1016/B978-012750053-9/50003-6.
- Semerci, Ç. (2008). Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Senecal, C., Julien, E. ve Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135-145.

- Senecal, C., Lavoie, K. and Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interaction model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 889-903.
- Seng, T. O., Parsons, R. D., Hinson, S. L. ve Sardo-Brown, D. (2003). Educational psychology: A practitioner–researcher approach. *Thomson Learning*, 250–251.
- Sever, I. (2012). Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sezgin, M. ve Güler, Ş. (2019). Akademisyenlerin Benlik Saygılarının Bazı Demografik Faktörler Bağlamında İncelenmesi. *Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışma Sempozyumu*, Denizli.
- Shanahan, M. J., & Pychyl, T. A. (2007). An ego identity perspective on volitional action: Identity status, agency, and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 43, 901–911.
- Sharma, H. L. ve Nasa, G. (2014). Academic self-efficacy: A reliable predictor of educational performances. *British Journal of Education*, 2(3), 57-64.
- Shell, D. F., Colvin, C. ve Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386–398. doi: 10.1037/0022-0663.87.3.386.
- Silver, M. (1974). Procrastination. *Centerpoint*, 1(1), 49, 54.
- Siriois, F. (2004). Procrastination and intentions To perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality And Individual Differences*, 37, 115-128.
- Sönmez, V. (2012). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (17. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1996). Türk Eğitim Sisteminde ortaöğretim programları ve uygulamalar. *Eğitim Yönetimi*, 2 (1), 116-128.

- Stanford, P. and Reeves, S. (2005). Assessment that drives instruction. *Teaching Exceptional Children*, 37(4), 18-22.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.
- Stillman, J. (2019). The 5 Types of Procrastinator: Which Are You?, Inc. This Morning Newsletter, Web: <https://www.inc.com/jessica-stillman/the-5-types-ofprocrastinator-which-are-you.html>. (Erişim Tarihi: 17.05.2020).
- Sudler, E. L. (2014). Academic Procrastination as Mediated by Executive Functioning, Perfectionism, and Frustration Intolerance in College Students. Yayımlanmamış Doktora tezi. St. John's University (New York).
- Suh, E., Diener, E. ve Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter: Erratum. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(5), 842. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.5.842>.
- şahin, . ve Karaman, P. (2013). Sınıf ğretmeni adaylarının lme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 394-407.
- şahin, M. ve Uysal, İ. (2013). Öğretmen adaylarının lme ve değerlendirme konusundaki öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Bartın Üniveritesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 190-207.
- şahin Taşkın, ., ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen z-yeterlik inanç leğinin türkçeye uyarlanması ve sınıf ğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75
- şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde lme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tavşancıl, E.(2014) *Tutumların llmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel Araştırma Yöntemi. M. Metin (Edt.) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 99-114.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde lme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Tice, D. M. ve Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts And Applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Thorndike, R., M. ve Thorndike-Christ, T. (2010). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education (Sekizinci Baskı)*, press: Pearson.
- Topal, N. (2015). Akademisyenlerde Erteleme İle Kişilik Özellikleri ve Mükemmelliyetçilik Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tosun, Ü. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Genel Erteleme Düzeyleri ile Akademik Erteleme Düzeyleri İlişkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Education and Psychological Measurement*, 51(2), 473–480.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 11-47.
- Tuncel, T. ve Kuzu, İ. Y. (2019). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(2), 163-179.
- Tuncer, M. ve Berkant, H. G. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim programlarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 22-39.
- Tuncer, M. ve Özeren, E. (2015). Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2) 374-386.

- Turan, M. E. (2013). Ergenlerde kariyer ve yetenek gelişimi özyeterliliğinin, üstbilişsel farkındalık, yaşam doyumu ve algılanan arkadaş sosyal desteği ile ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turp, H. H. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin öznel iyi oluş ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tuzgöl Dost, M. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel iyi oluşma derecesi'nin araştırması: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, (23), 103–111.
- Tuzgöl Dost, M. (2006). Subjective well-being among university students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 188-197.
- Tuzgöl Dost, M. ve Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2) , 203-218.
- Tülek, N. (2011). Evli Bireylerin Öznel İyi Olma Düzeylerinin Yordanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tümkiye, S. (2011). Humor styles and socio-demographic variables as predictors of subjective well-being of Turkish university students. *Education and Science*, 36(160),158-170.
- Türköz, S. ve Kıralp Şahin F. S. (2019). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş, algılanan sosyal destek ve kendini saklama düzeylerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 51-66.

- Tünkler, V. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile değerlendirme öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 319-332.
- Ulloa, L. B. F., Moller, V. ve Sousa-Poza, A. (2013). How Does Subjective Well-Being Evolve With Age? A Literature Review. *Journal of Population Ageing*, 6- 227-146.
- Ulukaya, S. (2012). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Aile Bağlamında Benlik ve Anababa Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uslu, M. (1999). Resmi Eğitim Kurumlarında Çalışan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzmanlarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Danışmanların Denetim Odağı ve Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uslu, M. ve Arı, R. (2005). Psikolojik danışmanların danışma becerisi düzeylerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 509-519.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.
- Uzalgiden, A. M. (2019). Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarının Öz-Yeterlik İnançları ve Psikolojik İhtiyaçlarının Doyumunda Denge Değişkenleri Açısından İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Uzel, A. (2009). Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yabancı Dile Yönelik Özyeterlilik Algılarının ve Öğrenme İhtiyaçlarının Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzun Özer, B., Saçkes, M. ve Tuckman, W. B. (2009). Psychometric Properties of The Tuckman Procrastination Scale in A Turkish Sample. 6th Biannual Conference on Procrastination. Toronto, Canada.
- Ülker, T. G. ve Recepoğlu, E. (2013). Üniversite Akademik Personelinin Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 3(3), 205-213.

- Ünal, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir.
- Üstgörül, Y. E. (2019). Ritim ve Dans Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ve Sunuş Yaklaşımının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme, Karar Verme ve Akademik Öz-yeterlik Algıları Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Doktora tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Ültanır, G. (2016). Program Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108. doi:10.1016/j.edurev.2010.10.003.
- Van Eere, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Wang, T. H. (2007). What strategies are effective for formative assessment in an e-learning environment? *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 171–186.
- Washington, J. A. (2004). The Relationship Between Procrastination and Depression Among Graduate and Professional Students Across Academic Programs: Implications For Counseling. Yayımlanmamış Doktora tezi. Texas Southern University.
- Webb, N. (2002, April). Assessment literacy in a standards-based education setting. Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Welsh, M.E., and D'Agostino, J. (2009). Fostering Consistency Between Standards-based Grades and Large-scale Assessment Results. T.R. Guskey (Ed.), Practical solutions for serious problems in standards-based grading (s. 75-104). Thousand Oaks, CA.
- Wilson. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67(4), 294-306.
- Woolfolk, A. (2010). Educational Psychology. Ohio: Allyn & Bacon.

- Xu, Y., & Liu, Y. (2009). Teacher assessment knowledge and practice: A narrative inquiry of a Chinese EFL teachers' experience. *TESOL Quarterly*, 43(3), 493-513.
- Yaşın, T. (2016). Kişilik Özellikleri ve Psikolojik Sermayenin Psikolojik İyi Oluş, Akış Deneyimi, İş Tatmini Ve Çalışan Performansına Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Programı, Ankara.
- Yavuz, G. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretme Öğrenme Süreci ve Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yavuz Güler, Ç. ve İşmen Gazioğlu, A. S. (2008). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinde öznel iyi olma hali, psikiyatrik belirtiler ve bazı kişilik özellikleri: *Karşılaştırmalı bir çalışma. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 107-114.
- Yayla, R. G. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Tecrübeleriyle Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Özyeterlikleri Arasındaki İlişki. *Congress of 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya, Türkiye.
- YBYS (2018). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim: 11.09.2018).
- Yeşilyurt, E. ve Yaraş, Z. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin algıladıkları bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 95-118.
- Yıldız, B. (2017). Psikoöğretim Programının Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akademik Erteleme Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldız, F. G. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Genel Erteleme Düzeyleri İle Akademik Erteleme Düzeyleri İlişkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yılmaz, K. ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 205-218.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yolcu, Y. Ve Bakar, H. (2019). Okul Yöneticilerinin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Farklı Değişkenler Bakımından İncelenmesi: Kastamonu İli Örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırma Dergisi*, 13(29), 275-295.
- Zakeri, H., Esfahani, B.N. ve Razmjoe, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 57–60.
- Zeenath, S. ve Orcullo, D.J.C. (2012). Exploring academic procrastination among undergraduates. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 47(9), 42-46.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and Educational Development. A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy in Changing Societies*, (s. 202–231). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511527692.009.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. doi:10.1006/ceps.1999.1016.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretim Elemanı,

Çalışma kapsamında yanıtlamanız istenen kişisel bilgi formu, envanter ve ölçekler sizin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının farklı değişkenler açısından öznel iyi oluş, akademik erteleme ve akademik yeterlik algısını yordama gücünü belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Bu çalışmada gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Hiçbir maddenin doğru veya yanlış yanıtı yoktur. Lütfen adınızı yazmayınız, bütün cümleleri okuyunuz ve her bir cümle için size en uygun olanı (X) ile işaretleyiniz. Çalışmaya sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Serdar SAFALI

Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Enstitüsü,

Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim
Dalı

serdar_safali@hotmail.com

Kişisel Bilgi Formu:

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Ünvanınız: () Prof. () Doç. Dr. () Dr. Öğr. Üyesi
() Öğrt. Gör. () Okutman () Arş. Gör.

Görev Süreniz:.....

Çalışmakta olduğunuz Üniversite:.....

Bölümünüz:.....

EK 2. Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Testi

Senaryo 1

Fen ve teknoloji öğretmeni Ayşe Hanım, 8. sınıftaki öğrencilerinin sınıfta öğrendiklerini gerçek hayatta ne kadar uygulayabildiklerini görmek istemektedir. Öğretmen kılavuz kitabı öğrencilerin fen kavramlarını anlama düzeylerini ölçmek için çok sayıda yazılı sorusu içermesine rağmen, Ayşe Hanım istediğini yapmak için yazılı sınavların en iyi yöntem olduğuna inanmamaktadır

1. Yukarıdaki senaryoya göre, Ayşe Hanım'ın amacına **en uygun ölçme-değerlendirme** şekli aşağıdakilerden hangisidir?
A) Performans değerlendirme
B) Özgün (authentic, gerçek) değerlendirme
C) Uzun cevaplı sorular
D) Genel testler
2. Öğrencilerinin bilgilerini doğru ve tutarlı bir şekilde değerlendirmek için Ayşe Hanım'a aşağıdakilerden hangisi önerilebilir?
A) Ünite hedeflerine uygun ölçütler belirlemeli ve bir puanlama ölçeği geliştirmeli.
B) Öğrencilerin ne yapabileceğini belirledikten sonra bir puanlama ölçeği geliştirmeli.
C) Öğrencilerin benzer görevlerdeki performanslarını göz önüne almalı.
D) Geçmişte kullanılmış ölçütler hakkında deneyimli meslektaşlarının görüşünü almalı.
3. Ayşe Hanım öğrencilerinin performansının diğer 8. Sınıf öğrencilerine göre ne durumda olduğu hakkında genel bir izlenim edinmek için, genel bir fen ve teknoloji testi uyguluyor. Bu uygulama, aşağıdaki şartlardan hangisi yerine geldiğinde kabul edilebilir?
A) Testin güvenilirliği 0,60'ı geçmezse.
B) Standart test öğrenciler tarafından bireysel olarak cevaplanırsa.
C) Testte sorulan konular öğrenciler tarafından iyi bilinirse.
D) Kontrol grubu aynı sınıf düzeyinde öğrencilerden oluşursa.
4. Aşağıdaki durumlardan hangisi, 3. sorudaki fen ve teknoloji testinden alınan sonuçların kullanımı için uygun değildir?
A) Öğretimi planlamak
B) Öğrencilere not vermek
C) Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek
D) Öğretim programı geliştirmek
5. Ayşe Hanım, öğrencilerinin dersi anlama düzeylerini öğretim boyunca değerlendirmektedir. Bu değerlendirmede, yeni konunun öğretimini izleyen kısa sınavlardan, ünite sonu sınavlarına kadar değişen ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadır. Yaptığı değerlendirmenin geçerliğini artırmak için Ayşe Hanım ne yapmalıdır?
A) Bütün değerlendirmeler için aynı derecelendirme ölçeğini kullanmalıdır.
B) Final notunu verirken öğrencilerin önceki performanslarını dikkate almalıdır.
C) Farklı değerlendirmelerine önemine göre ağırlık vermelidir.
D) Notları hesaplarken, öğrencilerin çabasını dikkate almalıdır.
6. Veli toplantısı sırasında, Ayşe Hanım'ın sınıfındaki öğrencilerden birinin velisi, kızının fen ve teknoloji dersinde % 80'lik bir puan almasının ne anlama geldiğini öğrenmek istemiştir. Bu öğrencinin puanı için **en iyi açıklama** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Testteki soruların % 80'ini doğru cevaplamıştır.
- B) Sınıfında 5 üzerinden 4 alacak düzeyde başarı göstermiştir.
- C) Matematikte sınıf seviyesinin üzerinde bir başarı göstermiştir.
- D) Sınıfın % 80'inden daha iyi veya aynı derecede puan almıştır

Kemal Bey, 5. sınıf öğretmenidir. Gelecek yıl yapacağı öğretimi planlamaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerinin gelecek yılın sonunda il genelinde yapılacak bir başarı sınavına gireceğinin de farkındadır.

Senaryo 2

7. Kemal Bey'in bu yılki matematik ünitesi çok adımlı problem çözmeye odaklanacaktır. Kemal Bey, il genelinde yapılacak sınavdan önce bazı konuların tekrar anlatılmasının gerekli olup olmadığını anlamak için ünitenin sonunda öğrencilerinin problem çözme becerilerini ölçmeye yönelik bir sınav yapmak istemektedir. Aşağıdaki ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangisi bu amaç için **en uygun seçim** olacaktır?
- A) Ders kitabının öğretmen kılavuzunda yer alan bir yöntem.
 - B) Öğretmiş olduğu beceri ve içerikle uyumlu bir yöntem.
 - C) Bir standart ölçme değerlendirme yöntemi
 - D) Tek adımlı problem çözme yeteneklerini içeren bir yöntem
8. Kemal Bey, öğrencileri için tekrar öğretimin gerekli olup olmadığını belirlemek için, kendi ölçme aracını geliştirmeye karar verir. Kemal Bey, bu testi aynı zamanda öğrencilerinin genel değerlendirme testinde nasıl bir performans göstereceğini de tahmin etmek için kullanmak istemektedir. Öğrencilerinin performansını en doğru şekilde tahmin etmek için, Kemal Bey'in geliştireceği **en uygun değerlendirme şekli** aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Performans değerlendirmesi
 - B) Çoktan seçmeli test
 - C) Portfolyo değerlendirmesi
 - D) Açık uçlu sorular
9. Kemal Bey'in öğrencisi Elif, il genelinde yapılan testin problem-çözme becerileri bölümünde % 60'lık dilime girmiştir. Bu sonuç **en iyi** aşağıdakilerden hangisi ile yorumlanabilir?
- A) Elif ortalamasının üzerinde puan almıştır.
 - B) Elif ortalamasının altında puan almıştır.
 - C) Elif ülke ortalamasında puan almıştır.
 - D) Yorum yapmak için yeterli bilgi yoktur.
10. Ahmet, Kemal Bey'in başka bir öğrencisidir. Ahmet, testin okuma bölümünden 196 puan almıştır. Geçebilmek için sınır değer 200'dür. Sonuçta Ahmet testten geçememiştir. Bununla birlikte, testin standart hatası 6 olarak ölçülmüştür. Ahmet'in ihtiyaçlarına cevap verecek öğretimi gerçekleştirmede aşağıdakilerden hangisi Kemal Bey için **en iyi karar** olacaktır?
- A) Ahmet'in okuma becerisi için gerekli minimum puanı alamadığı açıktır bu yüzden okuma becerisini geliştirmeye yönelik ek ders almalıdır.
 - B) Kemal Bey, Ahmet'in daha yüksek alabileceğini bilmektedir, bu yüzden testin sonuçları gözardı edilebilir
 - C) Ahmet minimum puanı az farkla kaçırdığı için fazladan veya farklı bir şey yapmaya gerek yoktur
 - D) Kemal Bey, Ahmet'in aslında çok daha düşük puan alması gerektiğini bildiği için test sonuçları gözardı edilmelidir.

11. Kemal Bey'in uygulamayı düşündüğü aşağıdaki yöntemlerden hangisi ile verilen not başarıyı **en az yansıtır**?

- A) Günlük ödevler ve bölüm testleri
 - B) Gösterilen çabaya göre puan ekleme ve çıkarma ile günlük ödevler ve ünite sonu testleri
 - C) Öğrencilerin daha yüksek başarı sağlayabilmeleri amacıyla yeniden yapmalarına izin verilen günlük ödevler ve ünite sonu testleri
 - D) Ünite sonu testleri ve resmi olarak değerlendirilmeyen ev ödevleri
12. Neslihan, matematik problem çözme testinden % 60. ve okuduğunu anlama testinden % 56. olmuştur. Her iki test için de yüzdelik dilimi %5'tir. Kemal Bey, Neslihan'ın ailesine nasıl bir tavsiyede **bulunmalıdır**?
- A) Farklılığı görmezden gelmelidir; öğrencinin performansı iki testte de aynıdır.
 - B) Neslihan'ın okumasını geliştirmesi için ek ders aldirmalıdır.
 - C) Neslihan'ı evde daha çok okumaya zorlamalıdır.
 - D) Neslihan için daha başarılı olduğu matematikte gelişmesi için destek olmalıdır.

Fatma Hanım, 8. sınıf tarih öğretmenidir. Ünitenin sonunda, öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini belirlemek için çoktan seçmeli bir test uygulamak istemektedir. Öğrencilerinin çoğunun bu sınavda başarılı olacağını düşünmektedir.

Senaryo 3

13. Fatma Öğretmen'in amacını dikkate alarak, çoktan seçmeli test uygulama yönünde verdiği bu kararla ilgili ne söylenebilir?
- A) Ünitenin değerlendirilmesi için uygun bir seçimdir.
 - B) Test puanları amaç için geçerli olmayabilir.
 - C) Test puanları amaç için güvenilir olmayabilir.
 - D) Doğru yanlış testi daha uygun olacaktır.
14. Çoktan seçmeli testin kalitesini belirlemek için, Fatma Öğretmen madde analizi ile birlikte aşağıdakilerden **hangisi dışındakileri** yapmalıdır?
- A) Madde güçlük indeksi
 - B) Madde ayırıcılık indeksi
 - C) Güvenirlik katsayısı
 - D) Geçerlilik katsayısı
15. Fatma Öğretmen, sınav kâğıtlarını 100 üzerinden puanlamaya karar verir. Buna göre genel olarak, bir öğrencinin 85 alması nasıl yorumlanabilir?
- A) Öğrenci test sorularının %85'ini doğru yanıtlamıştır,
 - B) Öğrenci ünite içindeki konuların % 85'ini bilmektedir.
 - C) Öğrenci sınava giren öğrencilerin % 85' inden daha yüksek puan almıştır.
 - D) Öğrenci sınava giren öğrencilerin % 85' inden daha düşük puan almıştır.
16. Fatma Öğretmenin öğrencilerinden bazıları çoktan seçmeli testten iyi puanlar alamamışlardır. Fatma Öğretmen ilerde aynı üniteyi tekrar işleyeceği zaman öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için bir ön test kullanmaya karar verir. Bu testin

sonucuna göre öğretimini planlayacaktır. Fatma Öğretmen burada ne tür bir değerlendirme yapmaktadır?

- A) Bağlı
- B) Mutlak
- C) Her ikisi
- D) Hiç birisi

17. Fatma Öğretmen, öğrencilerini bu dönemde sadece bir konudan test yapmıştır. Bu yüzden öğrencilerin notları sadece bu test puanlarıyla belirlenmiştir. Bu uygulamanın temel eleştirisi ne olabilir?

- A) Bu test öğrencileri tüm programa göre değerlendirmede çok sınırlı kalmıştır.
- B) Sadece teste dayalı değerlendirme olduğundan, bazı öğrenciler için dezavantajlı olabilir.
- C) Testten düşük puan alan öğrencilerin puanlarına ekleme yapmalıdır.
- D) Öğrencilerin notları konusundaki kararlar daha fazla bilgiye dayanmalıdır.

18. İsmail Bey, diğer bir tarih öğretmenidir. İsmail Bey, notlarını öncelikli olarak sınıftaki gözlemlerine dayalı olarak vermektedir. İsmail Bey ile Fatma Hanım'ın öğrencilerini değerlendirmedeki temel farklılığı aşağıdakilerden hangisi en iyi şekilde açıklamaktadır?

- A) Fatma Öğretmen formal değerlendirmeyi, İsmail Öğretmen informal değerlendirmeyi kullanmaktadır.
- B) Fatma Öğretmen biçimlendirici değerlendirmeyi, İsmail Öğretmen geleneksel değerlendirmeyi kullanmaktadır.
- C) Fatma Öğretmen standart değerlendirmeyi, İsmail Öğretmen standart olmayan değerlendirmeyi kullanmaktadır.
- D) Fatma Öğretmen geleneksel değerlendirmeyi, İsmail alternatif değerlendirmeyi kullanmaktadır.

Ali Bey, yeni açılan bir ilköğretim okulunda Türkçe öğretmenidir. Sınıf değerlendirmesi konusunda tecrübeli olan Ali Bey'e sık sık etkili değerlendirme yöntemleri konusunda danışılmaktadır.

Senaryo 4

19. Leyla Hanım, okulun diğer bir Türkçe öğretmenidir. Ali Bey'e, 6. sınıfların yazma yeteneklerini değerlendirmede en iyi yolun ne olduğunu sorar. Bu soruya en iyi cevap aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çoktan seçmeli sorular
- B) Doğru / Yanlış ifadeleri
- C) Boşluk doldurma soruları
- D) Kompozisyon yazma

20. İlköğretim matematik öğretmenlerinden biri, öğrencilerinin matematiği anlama düzeylerini ölçmede bir yol olarak hikâye tarzı problemlere daha çok yer vermek için testlerini yeniden düzenlemektedir. Bu tür testleri hazırlarken karşılaşılabileceği sıkıntılar konusunda Ali

Bey'in fikrini almak ister. Aşağıdakilerden hangisi hikâyeye dayalı matematik testlerinin hazırlanması konusunda uygun bir öneri olamaz?

- A) Okuma düzeyi sınıf seviyesine uygun olmalıdır.
- B) Bazı gruplara diğerlerinden daha tanındık gelebilecek senaryolardan kaçınılmalıdır.
- C) Cümlelerin anlaşılır olup olmadığı kontrol edilmelidir.
- D) Derste kullanılmış senaryolardan yararlanılmalıdır.

21. Ali Öğretmen'in sınıfının bir öğrencisi olan Esra, standart sapmanın 4, ortalamasının 80 olduğu bir Türkçe testinden 78 puan almıştır. Bu testin, standart sapması 3, ortalaması 50 olan fen bölümünden ise 60 puan almıştır. Yukarıdaki bilgilere göre, akranlarıyla karşılaştırıldığında, Esra'nın durumu ile ilgili olarak en doğru ifade aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A) Esra Türkçede, Fen'e göre daha iyidir.
- B) Esra Fen'de, Türkçeye göre daha iyidir.
- C) Esra her iki derste de sınıf ortalamasının altında kalmıştır.
- D) Esra her iki derste de sınıf ortalamasına yakın seviyededir.

22. Ali Öğretmen her dersin sonunda, öğrencilerinin anlama düzeylerini kontrol etmektedir. Bu şekilde, biçimlendirici ölçme-değerlendirme yapmanın temel amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bilgideki artışı takip etmek
- B) Final sınavının içeriğini belirlemek
- C) Dersi planlamak
- D) Programın uygunluğunu değerlendirmek

23. Öğrencileri genel sınava hazırlamak ve okul gelişim alanlarını belirlemek için tüm 6. sınıf İngilizce öğretmenleri bir dizi açık uçlu soru içeren ortak bir final sınavı yaparlar. Ancak son zamanlarda bazı öğretmenler, sınav kâğıtlarını okumayı zamanında yetiştirme kaygısıyla bazı tutarsız sonuçların doğabileceği yönünde endişeler bildirmişlerdir. Bu konuda Ali Öğretmen'e danışılır. Aşağıdakilerden hangisi öğretmenlerin tutarlılık konusundaki endişesine verilebilecek **en iyi cevaptır?**

- A) Tüm öğrenciler için önce birinci soruları, sonra ikinci soruları olmak üzere sırayla okuyun
- B) Puanlama esnasında puanlama anahtarında örnek öğrenci çalışmalarını gösterecek şekilde düzenlemeler yapın
- C) Puanlamanın öğretmene göre değişmesini minimum düzeye indirmek için bütüncül (holistik) puanlama yöntemi kullanın
- D) Klasik sınavları daha az kullanın.

24. Utku, Ali Öğretmen'in sınıfındaki 6. sınıf öğrencisidir. Genel okuma testinde 0,5'e eşdeğer bir z puanı almıştır. Utku'nun ailesi bunun ne anlama geldiğini merak etmektedir. Yukarıdaki bilgiye göre, öğrencinin puanı konusunda **en uygun yorum** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Utku 7. sınıf düzeyinde okuyor.
- B) Utku sınıfındaki öğrencilerin çoğundan daha iyi okuyor.
- C) Utku beklendiği gibi 6. sınıf düzeyinde okuyor.
- D) Utku 7. sınıf okuma sınıfına yerleştirilmelidir.

Senaryo 5

Suzan Hanım 4. sınıf Fen Bilgisi öğretmenidir. Son yıllarda öğrencilerinin hal değişimi (donma, erime, yoğunlaşma, buharlaşma vb.) konusunu anlamakta bazı zorluklar yaşadığını fark etmekle birlikte, özellikle nerelerde sorun yaşadıkları konusunda emin değildir. Ancak, öğrencilerinin bu konuda gelişmeleri gerektiğini düşünmektedir.

25. Suzan Öğretmen, öğrencilerinin özellikle hangi noktalarda zorluk yaşadıklarını belirlemek istemektedir. Aşağıdakilerden hangisi O'nun ihtiyaçlarına **en iyi şekilde karşılık** verir?

- A) Teşhis edici ölçme-değerlendirme
- B) İnfomal ölçme-değerlendirme
- C) Standart ölçme- değerlendirme
- D) Geleneksel ölçme-değerlendirme

26. Suzan Öğretmen hal değişimi konusunun öğretimi ve değerlendirmesini daha sağlıklı bir şekilde yapmak için, geçen yılın son sınavında uygulanan testte bu konu ile ilgili madde analizi yapmıştır.

Aşağıdakilerden durumların hangisinde öğretmen test maddesini tekrar gözden geçirmeli veya tamamen çıkarmalıdır?

- A) Madde zorluk indeksi 0,50 ile 0,75 arasında olduğunda
- B) Ayırt edicilik indeksi + 0,30 olduğunda
- C) Ayırt edicilik indeksi - 0,50 olduğunda
- D) Zorluk indeksi 0,90 olduğunda

27. Suzan Öğretmen'in uyguladığı ünite sonu testi kısa cevaplı ve açık uçlu sorular da içermektedir. Suzan öğretmen öğrencilerinin cevaplarında belirli bazı kriterleri anlama düzeylerini belirlemeye çalışmaktadır. Öğrenci cevaplarının puanlanmasını aşağıdakilerden hangisi **en fazla kolaylaştırır**?

- A) Objektif Cevap Anahtarı
- B) Bütüncül Puanlama Ölçeği
- C) Kontrol Listesi
- D) Analitik Puanlama Ölçeği

28. Ünite sonunda, Suzan Öğretmen öğrencilerinin üniteyle ilgili kavramları kendilerinden beklenen düzeyde anladıklarını belirlemiştir. Ancak, öğrenciler ilkbaharda genel bir teste tabi tutulduklarında, öğrencilerin bu üniteyle ilgili kavramları içeren maddelerde düşük bir performans gösterdiklerini görmüştür. Öğrencilerin sınıf performansları ve genel test sonuçları arasındaki uyumsuzluk düşünülürse, okul gelişimi ile

ilgili kararlar alınırken yapılması gereken **en uygun** hareket hangisidir?

- A) Sınıftaki öğretimin tüm 4. sınıf öğretmenleri arasında tutarlı hale getirilmesi yönünde öneride bulunmak
- B) Genel testlerde sorulanlarla sınıfta öğretilenlerin birbiri ile uyumunu sağlamak
- C) Fen bilgisinde daha yüksek puanların alınabileceği bir test seçmek
- D) İleri fen sınıflarında başarılı olması beklenen öğrencilerin yüzdesini belirlemek

29. Suzan Öğretmen, fen ve teknoloji dersinde öğrencilerine verdiği dönem notlarının, öğrencilerin üniteye ait içeriğe hâkimiyet düzeylerini yansıtacağından emin olmak istemektedir. Aşağıdaki not verme sistemlerinden hangisi bu amacı **en iyi** şekilde gerçekleştirir?

- A) Mutlak değerlendirme
- B) Bağıl değerlendirme
- C) Geçti-Kaldı şeklinde not verme
- D) Portfolyo değerlendirme

30. Nalân, Suzan öğretmenin sınıfındaki bir öğrencidir. Genel bir testin fizik bölümündeki 15 sorudan 12'sini doğru cevaplamıştır. Bu ham puan % 45. sıraya karşılık gelmektedir. Ailesi bu kadar soruyu doğru cevaplamasına karşın nasıl bu kadar düşük bir yüzde sırası almasına şaşırmıştır. Suzan Öğretmen,,den bir açıklama beklemektedirler. Nalân'ın ailesine yapılabilecek **en uygun açıklama** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bilmiyorum. Soruların değerlendirilmesiyle ilgili bir sorun olmalı.
- B) Nalân 12 tane doğru yapmış olabilir ama demek ki çok fazla sayıda çocuk 12 den fazla soruyu doğru yapmış.
- C) Ham puanlar tamamen mutlak değerlendirme ile yüzdelik sıralar ise bağıl değerlendirme ile belirlenir.
- D) Ham puanlar tamamen bağıl değerlendirme ile yüzdelik sıralar ise mutlak değerlendirme ile belirlenir.

EK 3. Öznel İyi Oluş Ölçeği

Bu envanterde kişiliğinizin ve yaşamınızın çeşitli yönlerine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeleri tek tek okuyarak, ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. İfade size “tamamen uygunsa” cevap kâğıdındaki (5); “çoğunlukla uygunsa” (4); “orta derecede uygunsa” (3); “biraz uygunsa” (2); “hiç uygun değilse” (1) numaralı boşluğun altına (X) işareti koyunuz. Lütfen tüm ifadelere boş bırakmadan cevap veriniz.

	Hiç uygun değil	Biraz uygun	Orta derecede uygun	Çoğunlukla uygun	Tamamen uygun
1. Geleceğe yönelik planlar yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
2. Yaşamımda zevk alarak yaptığım etkinlik sayısı azdır.	1	2	3	4	5
3. Genel olarak kendimi neşeli hissediyorum.	1	2	3	4	5
4. Geriye dönüp baktığımda istediklerimin çoğunu elde edemediğimi görüyorum.	1	2	3	4	5
5. Kişilik özelliklerimden genel olarak memnunum.	1	2	3	4	5
6. İstedğim nitelikte ve sayıda arkadaşım olmamasına üzülüyorum.	1	2	3	4	5
7. Günlük yaşamımdaki sorumluluklarımı başarıyla yerine getiririm.	1	2	3	4	5
8. Ulaşmak istediğim ideallerim var.	1	2	3	4	5
9. İlgi ve yeteneklerime uygun etkinliklerin yaşamımdaki yeri istediğim ölçüdedir.	1	2	3	4	5
10. Küçük sorunları bile büyütürüm.	1	2	3	4	5
11. Kendimi genel olarak canlı ve enerjik hissedirim.	1	2	3	4	5
12. Yakın gelecekte yaşamımda güzel gelişmeler olacağına inanıyorum.	1	2	3	4	5
13. Kişilerarası ilişkilerde sıklıkla hayal kırıklığı yaşıyorum.	1	2	3	4	5
14. Yaşamıma beni ona bağlayacak anlamlar katmakta zorlanmam.	1	2	3	4	5
15. Beni eğlendiren faaliyetlere yeterince katılamıyorum.	1	2	3	4	5
16. Umutlarımdan gerçekleşeceğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
17. Mümkün olsa geçmiş hayatımı değiştiririm.	1	2	3	4	5
18. Ailemle olan ilişkilerimden memnunum.	1	2	3	4	5

19. Genelde hüzünlü ve düşünceliyim.	1	2	3	4	5
20. Yaşamımda yapmam gerekenleri düşünmek hoşuma gider.	1	2	3	4	5
21. Kendimi yalnız hissediyorum.	1	2	3	4	5
22. Amaçlarıma ulaşmak için çevremdeki olanakları etkili bir şekilde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
23. Genel olarak kendimi huzurlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
24. Başkalarının mutlu görüldüğü kadar mutlu olmayı isterdim.	1	2	3	4	5
25. Sorunları yaşamın öğretici ve doğal bir parçası olarak görürüm.	1	2	3	4	5
26. Çevremdeki insanların yaşamlarına imreniyorum.	1	2	3	4	5
27. Amaçlarıma ulaşmak için yeterince kararlı davranabilirim.	1	2	3	4	5
28. Yaşamımı genel olarak monoton ve sıkıcı buluyorum.	1	2	3	4	5
29. Sosyal ilişkilerimdeki girişkenlik yanımdan hoşnutum.	1	2	3	4	5
30. Kendime hedefler koymakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
31. İç dünyanın zaman geçtikçe zenginleştiğini hissediyorum.	1	2	3	4	5
32. Tanıdığım insanların çoğundan daha fazla sıkıntım var.	1	2	3	4	5
33. Yaşamın zorluklarıyla baş etme gücüne güveniyorum.	1	2	3	4	5
34. Sevilen ve güvenilen biri olduğumu hissediyorum.	1	2	3	4	5
35. Geçmişte yaptığım hatalardan dolayı yoğun suçluluk duygusu yaşıyorum.	1	2	3	4	5
36. Serbest zamanlarımda zevkle vakit geçirecek bir uğraşı bulurum.	1	2	3	4	5
37. Yaşamım başarısızlıklarla dolu.	1	2	3	4	5
38. Güçlükler karşısında çabuk pes ederim.	1	2	3	4	5
39. Çevremde ihtiyaç duyduğumda destek alabileceğim insanlar var.	1	2	3	4	5
40. Sıklıkla ümitsiz ve çökkün hissediyorum.	1	2	3	4	5
41. Okumak ve çalışmak benim için zevkli uğraşlardır.	1	2	3	4	5
42. İsteklerime ve değerlerime uygun bir hayat sürüyorum.	1	2	3	4	5
43. Ailemle olan ilişkilerimde sorunlar yaşıyorum.	1	2	3	4	5
44. Yaşama iyimser bir açıyla bakabilme yönümden memnunum.	1	2	3	4	5
45. Arkadaşılarıma kendimi istediğim gibi ifade edemiyorum.	1	2	3	4	5
46. Başkalarına yardım edebilme ve onlara destek olma becerimden hoşnutum.	1	2	3	4	5

EK 4. Akademik Erteleme Ölçeği

Bu ölçek, aşağıda belirtilen ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını belirtmeniz için hazırlanmıştır. Lütfen, Her bir ifadeyi okuduktan sonra, ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını karşısındaki kutucuğu işaretleyerek belirtiniz. Lütfen cevaplarınızda mümkün olduğu kadar dürüst ve içten olunuz.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Önemli olsalar bile, işleri bitirmeyi gereksiz yere ertelerim.	5	4	3	2	1
2. Yapmaktan hoşlanmadığım şeylere başlamayı ertelerim.	5	4	3	2	1
3. İşlerin teslim edilmesi gereken bir tarih olduğunda, son dakikaya kadar beklerim.	5	4	3	2	1
4. Çalışma alışkanlıklarımı geliştirmeyi ertelerim.	5	4	3	2	1
5. Bir şeyi yapmamak için bahane bulmayı başarırım.	5	4	3	2	1
6. Ders çalışmak gibi sıkıcı işlere dahi gerekli zamanı ayırırım. (T)	5	4	3	2	1
7. Ben iflah olmaz bir zaman savurganıyım	5	4	3	2	1
8. Ben bir zaman savurganıyım ama bunu düzeltmek için hiç bir çaba gösteremiyorum	5	4	3	2	1
9. Bir şeyi yapacağıma dair önce kendime söz verir, sonra kararımı uygulamayı ağırdan alırım.	5	4	3	2	1
10. Bir eylem planı yaptığımda, onu takip ederim. (T)	5	4	3	2	1
11. Bir işe başlayamadığımda kendimden nefret ederim, ama yine de bu beni harekete geçirmez.	5	4	3	2	1
12. Önemli işleri her zaman vaktinden önce tamamlarım. (T)	5	4	3	2	1
13. Bir işe başlamanın ne kadar önemli olduğunu bilsem de başlayamadan tıkanır kalırım.	5	4	3	2	1
14. Bugünün işini yarına bırakmak benim tarzım değildir. (T)	5	4	3	2	1

EK 5. Akademik Özyeterlik Ölçeği

Bu ölçek, sizin akademik öz yeterlik düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını karşısındaki kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

	Hemen Hemen Her Zaman	Sık Sık	Zaman zaman	Nadiren	Hemen Hemen hiçbir zaman
1. Dersleri yoğun bir şekilde işlemek yerine zamana yayarak çalışırım.	⑤	④	③	②	①
2. Metin kitaplarındaki zor parçaları anlarım.	⑤	④	③	②	①
3. Uygun ders içerikleri için sınıf dışı etkinlikler düzenlerim.	⑤	④	③	②	①
4. Sınıfta diğer bir öğretim elemanının düşüncesini eleştirebilirim.	⑤	④	③	②	①
5. Ders içeriğini diğer derslerin materyalleri ile ilişkilendiririm.	⑤	④	③	②	①
6. Diğer öğretim elemanlarının bana saygı duymasını sağlarım.	⑤	④	③	②	①
7. Ders dışı faaliyetlerde yer alırım (spor, kulüpler ve aktiviteler).	⑤	④	③	②	①
8. Üniversite içinde veya dışında faaliyet gösteren derneklerde görev alırım.	⑤	④	③	②	①
9. Ders sürecinde bir kavramın sunumunu bir öğrenciye yaptırırm.	⑤	④	③	②	①
10. Öğrencilere nitelikli bir ödev hazırlatırım.	⑤	④	③	②	①
11. Sınıfta konu il ilgili tartışma ortamı oluştururum.	⑤	④	③	②	①
12. Diğer öğretim elemanların yapmış olduğu çalışmaları incelerim.	⑤	④	③	②	①
13. Alanımda, aynı ana bilim dalında çalışmakta olduğumuz öğretim elemanlarından daha donanımlı olduğumu düşünüyorum.	⑤	④	③	②	①
14. Kendimi geliştirmek için devamlı araştırma yapar, literatür tararım.	⑤	④	③	②	①
15. Bilgi ve donanım olarak alanımda en yüksek seviyeye ulaştığımı düşünmekteyim.	⑤	④	③	②	①
16. Çalışmalarımı diğer öğretim elemanları ile birlikte takım halinde yapmak yerine tek başıma yapmayı tercih ederim.	⑤	④	③	②	①
17. Diğer öğretim elemanlarının çalışmalarımı ilgili yapmış oldukları eleştirileri önemsemem.	⑤	④	③	②	①
18. Ders sürecini etkili bir şekilde yönetirim.	⑤	④	③	②	①
19. Ders sürecinde öğrencilerin yanlış anlamalarını düzeltirim.	⑤	④	③	②	①

20. Öğrencilerin ders sürecinde üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmeleri için soru sormaya teşvik ederim	⑤	④	③	②	①
21. Yeterince hazırlandığım zaman, alanım dışındaki derslerde de başarılı ders işleyebilirim.	⑤	④	③	②	①
22. Başarısız olduğum durumlarda daha fazla çalışmayı denerim.	⑤	④	③	②	①
23. Yetenek ve becerilerimi geliştirmeye yardımcı olan fırsatları değerlendiririm..	⑤	④	③	②	①
24. Bilgi ve beceri anlamında kendimi sürekli geliştirmeyi amaçlarım.	⑤	④	③	②	①
25. Diğer öğretim elemanlarına göre daha başarılı görünmek benim için çok önemlidir.	⑤	④	③	②	①
26. Diğer öğretim elemanlarına göre daha bilgili görünmek benim için çok önemlidir.	⑤	④	③	②	①
27. Akademik yeteneklerim, diğer öğretim elemanları için dikkat çekici olmuştur	⑤	④	③	②	①
28. Beklenmedik akademik durumlarla (ödev, proje, sunu hazırlama vb. idari görev) etkili bir şekilde başa çıkabileceğime inanıyorum.	⑤	④	③	②	①
29. Becerilerim (yeteneklerim) sayesinde beklenmedik akademik durumlarla nasıl başa çıkılacağını biliyorum.	⑤	④	③	②	①
30. Zorluklarla başa çıkma becerilerime güvendiğim için, akademik zorluklarla karşılaştığımda soğukkanlılığımı koruyabilirim.	⑤	④	③	②	①
31. Okul yaşamına ilişkin bir problem ile karşılaştığımda genellikle birçok çözüm yolu bulabilirim.	⑤	④	③	②	①
32. Akademik olarak karşıma ne çıkarsa çıksın, genellikle üstesinden gelebilirim.	⑤	④	③	②	①
33. Alanımla ilgili güncel çalışmaları inceler, ilgimi çeken konular hakkında araştırmalar yaparım.	⑤	④	③	②	①

EK 6. İzinler

Ek 6.1. Üniversitelere Giden Yazı

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/11/2019-105559



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :11611387/044/
Konu :Anket Uygulama İzni (Serdar SAFALI)

Üniversite Rektörlüklerine

Danışmanlığını Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR'ın yürüttüğü, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Serdar SAFALI'nın, "*Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığının Farklı Değişkenler Açısından Öznel İyi Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Yeterliliği Yordama Gücü*" başlıklı çalışması kapsamında geliştirdiği anketi; Üniversiteniz Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanlarına uygulayabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunda;

Bilgileriniz ile gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Kutbeddin DEMİRDAĞ
Rektör

EKLER :
Yazı (32 Sayfa)
DAĞITIM
Adıyaman Üniversitesi Rektörlüğüne
Afyon Kocatepe Üniversitesi Rektörlüğüne
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Rektörlüğüne
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Rektörlüğüne
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Rektörlüğüne
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Rektörlüğüne
Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğüne
Aksaray Üniversitesi Rektörlüğüne
Amasya Üniversitesi Rektörlüğüne
Anadolu Üniversitesi Rektörlüğüne
Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne
Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğüne
Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne
Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğüne

Evrakı Doğrulamak için : https://ebys.firat.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BELCB91YI

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE
Tel: 0 (424) 237 00 00
E-Posta:

Faks: 0 (424) 0
Elektronik ağ: <http://www.firat.edu.tr>



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



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Bayburt Üniversitesi Rektörlüğüne
Boğaziçi Üniversitesi Rektörlüğüne
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Rektörlüğüne
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Rektörlüğüne
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Rektörlüğüne
Çukurova Üniversitesi Rektörlüğüne
Dicle Üniversitesi Rektörlüğüne
Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğüne
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Rektörlüğüne
Ege Üniversitesi Rektörlüğüne
Erciyes Üniversitesi Rektörlüğüne
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Rektörlüğüne
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Rektörlüğüne
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne
Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğüne
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Rektörlüğüne
Giresun Üniversitesi Rektörlüğüne
Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne
Hakkari Üniversitesi Rektörlüğüne
Harran Üniversitesi Rektörlüğüne
İnönü Üniversitesi Rektörlüğüne
İstanbul Üniversitesi Rektörlüğüne
Kafkas Üniversitesi Rektörlüğüne
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Rektörlüğüne
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Rektörlüğüne
Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğüne
Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğüne
Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörlüğüne
Kocaeli Üniversitesi Rektörlüğüne
Marmara Üniversitesi Rektörlüğüne
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Rektörlüğüne
Mersin Üniversitesi Rektörlüğüne
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Rektörlüğüne
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Evrakı Doğrulamak için : https://ebys.firat.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BELCB9JYI

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Ayrıntılı bilgi için irtibat: CANSEL GÜNEŞLİ

Tel: 0 (424) 237 00 00

Faks: 0 (424) 0

E-Posta:

Elektronik ağ: <http://www.firat.edu.tr>





T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Rektörlüğüne
Muş Alparslan Üniversitesi Rektörlüğüne
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Rektörlüğüne
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Rektörlüğüne
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğüne
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Rektörlüğüne
Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğüne
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Rektörlüğüne
Sakarya Üniversitesi Rektörlüğüne
Selçuk Üniversitesi Rektörlüğüne
Siirt Üniversitesi Rektörlüğüne
Sinop Üniversitesi Rektörlüğüne
Süleyman Demirel Üniversitesi
Rektörlüğüne
Trakya Üniversitesi Rektörlüğüne
Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğüne
Uşak Üniversitesi Rektörlüğüne
Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörlüğüne
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğüne
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Rektörlüğüne

04/11/2019 B.İşl.
06/11/2019 Şef
06/11/2019 G.Sek. Vekili

: C.GÜNEŞLİ
: S.TEMİZ
: N.K.ÖNDAŞ

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebys.firat.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BELCB9JYI

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Ayrıntılı bilgi için irtibat: CANSEL GÜNEŞLİ

Tel: 0 (424) 237 00 00

Faks: 0 (424) 0

E-Posta:

Elektronik ağ: <http://www.firat.edu.tr>



Ek 6.2. Ölçek Kullanım İzinleri

The screenshot shows a webmail interface for 'mail.agri.edu.tr'. The user is logged in as 'Serdar SAFALI'. The interface includes a navigation bar with options like 'Posta', 'Kişiler', 'Takvim', 'Görevler', 'Evrak Çantası', 'Open Drive', and 'Tercihler'. The left sidebar shows a list of folders including 'Gelen Kutusu', 'Gönderilenler', 'Taslaqlar (9)', 'İstenmeyen Posta', 'Çöp Kutusu', 'Chats-1', 'Comments', 'Contacts-1', and 'Emailed Contacts-1'. The main content area displays an email titled 'Öznel İyi Oluş Ölçeği Kullanım izni' from 'Kime: Serdar SAFALI'. The email body contains the following text:

Merhaba,
Mesajınızı çok geç fark ettim. Kusura bakmayın. Ölçek ektedir. Çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar...

MTD

On 04/21/19 02:11 PM, **Serdar SAFALI** <ssafali@agri.edu.tr> wrote:

Merhaba Hocam,

Hocam ben Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde doktora öğrencisiyim ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım. 2005 yılında geliştirmiş olduğunuz "Öznel İyi Oluş Ölçeği"ni tezimde ve diğer çalışmalarımda kullanmak için sizden izin istiyorum. Orijinal formunu gönderirseniz çok memnun olurum. Şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,
Serdar SAFALI
Araştırma Görevlisi
Eğitim Fakültesi
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

The email also includes a download link for the 'Öznel İyi Oluş Ölçeği.doc' file (51,1 KB) and buttons for 'İndir', 'Evrak çantası', and 'Kaldır'. The bottom of the interface shows a Windows taskbar with the date '28.10.2020' and time '23:07'.

Mail - serdar safali - Outlook x Zimbra: Gelen Kutusu (3167) x +

mail.agri.edu.tr/#1

Uygulamalar Gmail YouTube Haritalar Sci-Hub: removing... Library Genesis Mail - serdar safali -... Submission of Man... Sci-Hub

IBRAHİM ÇEÇEN
ÜNİVERSİTESİ

Ara Serdar SAFALI

Posta Kişiler Takvim Görevler Evrak Çantası Open Drive Tercihler

Yeni Mesaj Yanıtla Tümüne Yanıt Ver İlet Arşivle Sil İstenmeyen Posta İşlemler Daha Fazla Olu Görüntüle

Posta Klasörleri

- Gelen Kutusu
- Gönderilenler
- Taslaqlar (9)
- İstenmeyen Posta
- Çöp Kutusu
- Chats-1
- Comments
- Contacts-1
- Emailed Contacts-1
- Aramalar
- Etiketler
- Zimbra uygulama

Tarih tarafından düzenlendi 600+ sohbet

Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri Kullanım İzni 4 mesaj

Merhaba Hocam,

İzin verdiğiniz için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Serdar SAFALI
Araştırma Görevlisi
Eğitim Fakültesi
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Kimden: s onder butuner 7 Mayıs 2019 12:35

Kime: Serdar SAFALI

Yükleniyor...

Merhabalar Hocam. Öncelikle teşekkür ederim. İş olduğunuz ilgiden dolayı ben teşekkür ederim. Çalışmanız ve çalışmalarınızda başarılar diliyorum. Sağlıcakla...

Dr. Suphi Önder Bütüner
Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Alıntı yapılan metni göster Yanıtla Tümüne Yanıt Ver İlet Daha Fazla İşlem

Chat

Serdar SAFALI

Aramak için buraya yazın

23:14
28.10.2020

Mail - serdar safali - Outlook x Zimbra: Gelen Kutusu (3167) x +

mail.agri.edu.tr/#1

Uygulamalar Gmail YouTube Haritalar Sci-Hub: removing... Library Genesis Mail - serdar safali - Submission of Man... Sci-Hub

IBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

Ara Serdar SAFALI

Posta Kişiler Takvim Görevler Evrak Çantası Open Drive Tercihler

Yeni Mesaj Yanıtla Tümüne Yanıt Ver İlet Argivle Sil İstenmeyen Posta İlemler Daha Fazla Oku Görüntüle

Posta Klasörleri

- Gelen Kutusu
- Gönderilenler
- Taslaqlar (9)
- İstenmeyen Posta
- Çöp Kutusu
- Chats-1
- Comments
- Contacts-1
- Emailed Contacts-1
- Aramalar
- Etiketler

Zimbra uygulama

Ekim 2020

Pa Pt Sa Ça Pe Cu Ct

27 28 29 30 1 2 3

4 5 6 7 8 9 10

11 12 13 14 15 16 17

18 19 20 21 22 23 24

25 26 27 28 29 30 31

1 2 3 4 5 6 7

Tarih tarafından düzenlendi 600+ sohbet

ISRES Conferences 26.4.2019

ICoNTES / ICoNSE / ICoNMEB / ICoVALS 2019 - (Re

ResearchGate 25.4.2019

New login from Chrome on Android - ResearchGe

Ağn 25.4.2019

Duyuru

ResearchGate 25.4.2019

Serdar, your profile is getting attention - Research

Susan from CM 25.4.2019

Let's proofread & edit your manuscript - Dear Col

blguzun, Serdar SAFALI - 3 22.4.2019

Tuckman Erteleme Ölçeği Kullanım İzni - Mei

Ağn 22.4.2019

Bilgilendirme Duyuru_Sempozyum

Ağn 22.4.2019

NECMEETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖİ

Tuckman Erteleme Ölçeği Kullanım İzni

Kimden: blguzun

Kime: Serdar SAFALI

Psychometric pr...tination Scale.pdf (786,7 KB) İndir | Evrak çantası | Kaldır

Tuckman Akademi...leme Ölçeği.doc (48,5 KB) İndir | Evrak çantası | Kaldır

Tüm ekleri indir

Tüm ekleri kaldır

Serdar Merhaba,

Ölçeği elbette kullanabilirsiniz.

Ekte ölçeği ve makalesini bulabilirsiniz

Sevgilerimle

Bilge

On 21 Apr 2019, at 13:05, Serdar SAFALI <ssafali@agri.edu.tr> wrote:

Merhaba Hocam,

Hocam ben Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde doktora öğrencisiyim ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım. Türkiye'ye uyarlanmış olduğunuz "Tuckman Erteleme Ölçeği"ni tezimde ve diğer çalışmalarımda kullanmak için sizden izin istiyorum. Orijinal formunu gönderirseniz çok memnun olurum. Şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Serdar SAFALI

Chat

23:16

28.10.2020

EK 7. Etik Kurul Raporu

ETİK KURUL KARARI

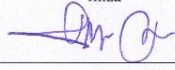
TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
15.11.2018	12	14	Prof.Dr.Bürhan AKPUNAR

KARAR

“Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığının Farklı Değişkenler Açısından Özel İyi-Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Yeterliliği Yordama Gücü” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	Bulunmadı	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Haki PEŞMAN (Üye)	Bulunmadı
REDMI NOTE 9 QUAD CAMERA (Üye)	Bulunmadı		

EK 8. Orijinallik Raporu

 FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ 1983		T.C. FIRAT ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU		FORM 20				
I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ								
Adı ve Soyadı	Serdar SAFALI	Öğrenci No: 151401205						
Bilim Dalı	EPÖ							
Programı	☐ Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora							
II - TEZ BİLGİLERİ								
Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığının Farklı Değişkenler Açısından Özel İyi-Oluşu, Akademik Ertelemeyi ve Akademik Özyeterliliği Yordama Gücü							
Danışman	Prof. Dr. Burhan AKPINAR							
II. Danışman								
III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU								
Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir: 1. Kaynaklar bölümü hariç 2. Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç 3. Alıntılar dâhil 4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı <table border="1"><tr><td>Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (164)</td><td>%14</td></tr><tr><td>Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (164)</td><td>%14</td></tr></table> değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25'dir.					Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (164)	%14	Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (164)	%14
Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (164)	%14							
Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (164)	%14							
Kontrol Personeli Celal YILMAZ Bilgisayar İşletmeni	Tez, veri tabanına saklanmıştır. ☐ Saklanmamıştır. ☐	08/12/2020 İmza 						
Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	Düşünce:		İmza					
AÇIKLAMA 1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir. 2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmaktadır.								
Firat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 23119 - Elazığ / TÜRKİYE		http://ebe.firat.edu.tr/		Telefon : +90 424 237 0086 Fax: +90 424 237 0087 e-posta: egtbilens@firat.edu.tr				

ÖZ GEÇMİŞ

1983 Konya doğumludur. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünden 2007 yılında mezun oldu. 2008 yılında Afyon merkezde ilköğretim matematik öğretmeni olarak göreve başladı. 2010- 2012 Yılları arasında yurtdışında burslu olarak yüksek lisansını tamamladı. 2013 yılından itibaren Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır. 2015 yılında Fırat Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsünde doktora programına başlamıştır.

