

MART / MARCH 2012

CİLT / VOL: II • SAYI / NO: 1

ISSN: 2146-0655

- **Sözlü Tarih Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**  
*Deveopment of An Attitude Scale Toward Oral History: A Validity and Reliability Study*
- **İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersi Performans Görevi Hazırlama Sürecine İlişkin Görüşleri ve Yaşadıkları Sorunlar**  
*Primary School Students' Views and Challenges on Performance Task Preparation Process in Mathematics Course*
- **Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Gözünde Öğretmenin Sahip Olması Gereken Değerler**  
*Values That Teachers Should Have From Perspectives of Principals, Teachers, Students and Parents*
- **Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Demokratik Davranışlarına İlişkin Algıları (Kars İli Örneği)**  
*The Perceptions Of The Prospective Teachers About The Democratic Attitudes Of The Teaching Staffs (City Of Kars Case)*
- **İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**  
*Examination of Academic Motivation Level of Prospective Elementary Mathematics Teachers Towards Mathematics of in Terms of Certain Variables*
- **Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri**  
*Opinions of the Prospective Teachers about Values*

- **Sözlü Tarih Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**  
*Deveopment of An Attitude Scale Toward Oral History: A Validity and Reliability Study*
- **İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersi Performans Görevi Hazırlama Sürecine İlişkin Görüşleri ve Yaşadıkları Sorunlar**  
*Primary School Students' Views and Challenges on Performance Task Preparation Process in Mathematics Course*
- **Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Gözünde Öğretmenin Sahip Olması Gereken Değerler**  
*Values That Teachers Should Have From Perspectives of Principals, Teachers, Students and Parents*
- **Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Demokratik Davranışlarına İlişkin Algıları (Kars İli Örneği)**  
*The Perceptions Of The Prospective Teachers About The Democratic Attitudes Of The Teaching Staffs (City Of Kars Case)*
- **İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**  
*Examination of Academic Motivation Level of Prospective Elementary Mathematics Teachers Towards Mathematics of in Terms of Certain Variables*
- **Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri**  
*Opinions of the Prospective Teachers about Values*

ÜÇ AYDA BİR YAYIMLANAN



**HAKEMLİ DERGİDİR.**

Refereed journal

[Pegem Journal of Education and Instruction (ISSN 2146-0655) is published four times annually in March, June, September and December]  
yıl (vol.): 2 sayı (issue): 1, 2012

**Derginin Akçalı Sponsoru [Sponsor]**

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri  
Tic. Ltd. Şti'dir.

**Sahibi [Owner]**

Servet SARIKAYA

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü**

**[Publication Editor]**

Servet SARIKAYA

**Editörler [Editors]**

Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

**Dil Editörü [Language Editor]**

Damla ERLEVENT

Türkçe - İngilizce

**Yönetim Yeri (Address)**

Adakale Sokak 4/1 Yenışehir - ANKARA

**Tel (phone):** +90 0312 430 6750

**Belgegeçer (Fax):** +90 312 431 373s8

**e-ortam (Web Page):** <http://www.pegemdergi.net>

**e-ileti (e-mail):** [egitimogretim@pegem.net](mailto:egitimogretim@pegem.net)

© HER HAKKI SAKLIDIR. DERGİDE YAYIMLANAN YAZILARIN TÜM SORUMLULUĞU YAZARLARINA AİTTİR.

© ALL RIGHTS RESERVED

**Yayın Türü:** Yaygın süreli, 3 ayda bir; Mart, Haziran, Eylül ve Aralık aylarında yayımlanır.

**Publication type:** Serial, quarterly; published on March, June, September & December.

**Kapak Düzenleme [Cover Art]**

Gürsel AVCI

**Dizgi [Designer]**

Selda KILIÇ

**Baskı [Publication]**

Cantekin Matbaası

Kazım Karabekir Cad. Ali Kabakçı İşhanı 85/2 İskitler  
ANKARA

ISSN/2146-0655

## Bilim Kurulu [Editorial Board]

|                                |                                  |
|--------------------------------|----------------------------------|
| Abdlvahit akır, Prof. Dr.    | Gazi Üniversitesi                |
| Ali Balcı, Prof. Dr.           | Ankara Üniversitesi              |
| Ali Pařa Ayas, Prof. Dr.       | Bilkent Üniversitesi             |
| Alim Kaya, Doç. Dr.            | İnönü Üniversitesi               |
| Ayhan Aydın, Prof. Dr.         | Osmangazi Üniversitesi           |
| Ayla Oktay, Prof. Dr.          | Maltepe Üniversitesi             |
| Ayřegül Ataman, Prof. Dr.      | Gazi Üniversitesi                |
| Aytaç Aıkılın, Prof. Dr. (E)  | Hacettepe Üniversitesi           |
| Bahri Ata, Doç. Dr.            | Gazi Üniversitesi                |
| Berrin Akman, Prof. Dr.        | Hacettepe Üniversitesi           |
| Cemal Yurga, Prof.             | İnönü Üniversitesi               |
| Cemil ztrk, Prof. Dr.        | Marmara Üniversitesi             |
| Cevat Celep, Prof. Dr.         | Kocaeli Üniversitesi             |
| Dursun Dilek, Prof. Dr.        | Sinop Üniversitesi               |
| Eralp Altun, Doç. Dr.          | Ege Üniversitesi                 |
| Glden Uyanık Balat, Doç. Dr.  | Marmara Üniversitesi             |
| Grhan Can, Prof. Dr.          | Anadolu Üniversitesi             |
| Hakkı Yazıcı, Prof. Dr.        | Afyon Kocatepe Üniversitesi      |
| Halil İbrahim Yalın, Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi                |
| Hayati Akyol, Prof. Dr.        | Gazi Üniversitesi                |
| Hüseyin Baė, Prof. Dr.         | Pamukkale Üniversitesi           |
| İbrahim H. Diken, Doç. Dr.     | Anadolu Üniversitesi             |
| Leyla Küçükahmet, Prof. Dr.    | Gazi Üniversitesi Gazi           |
| Mehmet Fatih Tařar, Doç. Dr.   | Gazi Üniversitesi                |
| Mehmet şişman, Prof. Dr.       | Osmangazi Üniversitesi           |
| Metin Orbay, Prof. Dr.         | Amasya Üniversitesi              |
| Murat zbay, Prof. Dr.         | Gazi Üniversitesi                |
| Mustafa Safran, Prof. Dr.      | Gazi Üniversitesi                |
| Nesrin Kale, Prof. Dr.         | Girne Amerikan Üniversitesi      |
| Nuray Senemoėlu, Prof. Dr.     | Hacettepe niversitesi           |
| zcan Demirel, Prof. Dr.       | Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi |
| Pařa Tevfik Cephe, Doç. Dr.    | Gazi Üniversitesi                |
| S. Sadi Seferoėlu, Doç. Dr.    | Hacettepe Üniversitesi           |
| Salih Çepni, Prof. Dr.         | Uludaė Üniversitesi              |
| Samih Bayrakçeken, Prof. Dr.   | Atatürk Üniversitesi             |
| Selahattin Gelbal, Prof. Dr.   | Hacettepe Üniversitesi           |
| Serap Buyurgan, Prof. Dr.      | Gazi Üniversitesi                |
| Servet zdemir, Prof. Dr.      | Gazi Üniversitesi                |
| Süleyman Doğan, Prof. Dr.      | Ege niversitesi                 |
| řener Büyüköztürk, Prof. Dr.   | Gazi Üniversitesi                |
| Temel alık, Prof. Dr.         | Gazi Üniversitesi                |
| Tülin Güler, Doç. Dr.          | Hacettepe Üniversitesi           |
| Vedat zsoy, Prof. Dr.         | TOBB Ekonomi Üniversitesi        |
| Vehbi elik, Prof. Dr.         | Mevlana Üniversitesi             |
| Yahya Akyüz, Prof. Dr.         | Ankara Üniversitesi              |
| Yaşar Baykul, Prof. Dr. (E)    | Hacettepe Üniversitesi           |
| Yaşar zbay, Prof. Dr.         | Gazi Üniversitesi                |
| Ziya Selçuk, Prof. Dr.         | Gazi Üniversitesi                |



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

|                                                                                                                                                         |              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>Sözlü Tarih Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi:<br/>Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....</b>                                    | <b>1-10</b>  |
| <i>Deveelopment of An Attitude Scale Toward Oral History: A Validity and Reliability Study</i>                                                          |              |
| Bülent AKBABA, Bahadır KILCAN                                                                                                                           |              |
| <br><b>İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersi Performans Görevi Hazırlama Sürecine İlişkin Görüşleri<br/>ve Yaşadıkları Sorunlar .....</b>           | <b>11-24</b> |
| <i>Primary School Students' Views and Challenges on Performance Task Preparation Process in<br/>Mathematics Course</i>                                  |              |
| Aytan Pınar BAL                                                                                                                                         |              |
| <br><b>Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Gözünde Öğretmenin Sahip Olması Gereken Değerler .....</b>                                                   | <b>25-38</b> |
| <i>Values That Teachers Should Have From Perspectives of Principals, Teachers, Students and Parents</i>                                                 |              |
| Zühal ÇUBUKÇU, Demet EKER ÖZENBAŞ, Nilüfer ÇETİNTAŞ, Derya SATI, Ümit YAZLIK ŞEKER                                                                      |              |
| <br><b>Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Demokratik Davranışlarına<br/>İlişkin Algıları (Kars İli Örneği).....</b>                             | <b>39-50</b> |
| <i>The Perceptions Of The Prospective Teachers About The Democratic Attitudes Of The Teaching Staffs<br/>(City Of Kars Case)</i>                        |              |
| Halil İbrahim KAYA, Murat TAŞDAN, Yaşar KOP, Meral METİN                                                                                                |              |
| <br><b>İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme<br/>Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....</b> | <b>51-60</b> |
| <i>Examination of Academic Motivation Level of Prospective Elementary Mathematics Teachers Towards<br/>Mathematics of in Terms of Certain Variables</i> |              |
| Mustafa TERZİ, Mahmut ÜNAL, Mustafa Çağrı GÜRBÜZ                                                                                                        |              |
| <br><b>Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri .....</b>                                                                                     | <b>61-68</b> |
| <i>Opinions of the Prospective Teachers about Values</i>                                                                                                |              |
| Taha YAZAR                                                                                                                                              |              |



## Editörden

Değerli bilgi üretici ve tüketicileri,

Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında üretilen kuramsal ve uygulamalı bilgilerin yayımlandığı *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* bir yaşını doldurdu ve ikinci yaşına bastı. Bu süreçte dergimize gösterdiğiniz ilgi ve katkı için teşekkür ediyorum. Tıpkı bir çocuk gibi, dergilerin de kendi kendine yürüyebilmesi için desteğe ihtiyacı var. Bu desteği fazlasıyla sunan değerli yazar, hakem ve okuyucularımıza içten teşekkürlerimi sunuyorum. Bu arada teşekkür etmem gereken iki değerli bilim insanı daha var. Dergimizin kuruluşuna büyük emeği geçen ve kurucu editörlük görevini üstlenen değerli arkadaşlarım sayın Prof. Dr. Emin KARİP ve Yard. Doç. Dr. Hüseyin ŞİRİN'e, dergimizin bugüne gelmesinde gösterdikleri çaba ve katkılar için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum, yeni görevlerinde başarılar diliyorum.

Hakemli dergiler üretilen bilgilerin sergilendiği yerlerdir. Bu bilgilerin yeni bilgi üretimine ve uygulamada sorunların çözümüne katkı yapması beklenir. Üretilen bilgilerin değeri uygulama ve yeni bilgi üretimine yaptığı katkıyla belirlenir. Bu nedenle öncelikle, üretilen bilgilerin uygulamada karşılaşılan sorunları çözmesi için kullanılması gerekir. Burada eğitim politikasını oluşturan ve uygulayanlara görev düşmektedir. Eğitim alanında temel uygulayıcılar olan öğretmen ve yöneticiler kendi alanlarıyla ilgili üretilen bilgileri aramalı ve onları öğrenmenin iyileştirilmesinde kullanmalıdırlar. Üretilen bilgilere ulaşımı kolaylaştırmak için dergimiz yayımlanan tüm makaleleri online olarak herkesin kullanımına açmıştır. Aslında bilgi üretimi ve tüketimi bir döngü halindedir. Üretilen bilgiler uygulamada karşılaşılan sorunlardan gelmektedir. Üretildikten sonra da yine uygulamaya dönmesi ve karşılaşılan sorunun çözümüne katkı yapması beklenir. Burada hem bilgi üreticilerine hem de tüketicilerine sorumluluklar düşmektedir. Bilgi üreticileri araştırma sorunlarını seçerken uygulamada karşılaşılan önemli sorunlara odaklanmalıdırlar. Bilgi tüketicileri ise sorunlarıyla ilgili üretilen bilgileri kullanmak için çaba göstermelidirler. Böylelikle her iki tarafın da katkılarıyla bu bilgi üretimi ve tüketimi döngüsü devam edecek ve uygulamada gelişmeler sağlanmış olacaktır.

Bu sayıda hakem değerlendirme süreci tamamlanmış altı makaleyi, yeni bilgi üretimine ve uygulamaya katkı yapmaları dileklerimizle yayımlıyoruz. Bu makalelerden biri ilköğretim matematik dersinde öğrencilerin performans görevi hazırlama sürecine ilişkin karşılaşılan sorunlarla ilgilidir. Bir diğeri sözlü tarih çalışmalarında kullanılabilecek bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Üç makale yüksek eğitimde öğretmen adaylarıyla ilgilidir. Bunlardan biri ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe karşı güdülenme düzeyleri ve bununla ilgili değişkenlerle ilgilidir. Diğeri, öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri, üçüncüsü ise öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının demokratik tutumlarına ilişkin görüşlerini içermektedir. Bu sayıda yer alan son makale ise, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin gözünde öğretmenlerin sahip olması gereken değerlerle ilgilidir.

Bu sayıda yayımladığımız bu makalelerin yeni bilgi üretimine ve uygulamaya katkılar yapmasını bekliyoruz, bu bilgilerin üretimine katkı yapan başta değerli yazarlar olmak üzere, hakemlerimize ve bilgiyi kullanacak okuyucularımıza teşekkür ediyor, saygılarımı sunuyorum.

Gelecek sayıda buluşmak dileğiyle.

Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY



# Sözlü Tarih Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

## Deveelopment of An Attitude Scale Toward Oral History: A Validity and Reliability Study

Bülent AKBABA\* & Bahadır KILCAN\*\*

### Özet

Bu çalışmanın amacı, sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumları ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. 26 maddeden oluşan ölçek Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören 123 öğretmen adayı ile Tarih Öğretmenliğinde öğrenim gören 118 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen veriler üzerinden ölçeğin geçerliğini belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi ve madde ayırt edicilik güçleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin iki alt faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirlik düzeyini tespit edebilmek için iç tutarlılık düzeyi hesaplanmıştır. Sonuç olarak bu ölçeğin sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumları belirlemek üzere kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sözlü tarih, tutum, geçerlik, güvenirlik.

### Abstract

The purpose of this study is to develop a scale to determine prospective attitudes towards oral history. The scale consisting of 26 items was applied to 123 prospective teachers from Department of Social Sciences Teaching and 118 prospective teachers from Department of History Teaching in Gazi University, Gazi Faculty of Education. Experts' views were given importance to ensure the content validity of the scale. Explanatory factor analysis and item discrimination powers were calculated to determine the validity of the scale. After the analysis done, it is seen that the scale has a two-factor structure. Internal consistency level was calculated to detect the reliability of the scale. Results indicated that this scale can easily be used as a valid and reliable tool to determine the attitudes towards oral history studies.

**Keywords:** Oral history, attitude, validity, reliability.

\* Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, e-posta: akbaba@gazi.edu.tr

\*\*Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-posta: bkilcan@msn.com

## Giriş

Tarih, toplumların nereden geldiklerini ve nereye gitmekte olduklarını açıklamak gibi son derece hayati bir bilgi birikimi sağlarken, diğer yandan da topluma yolunu sağlıklı bir şekilde çizebileceği bir bilinç de kazandırır. Geçmişle gelecek arasında bir köprü kurmayı bugünü anlayarak gerçekleştirmeye çalışan bu bilim dalının doğru bilinç oluşturmadaki rolü tartışmasıdır (Yıldız, 2003, s. 181). Peter N. Stearns'a göre (Akt; Dinç, 2009, s. 119), mükemmel olmasa bile tarih bizim laboratuvarımız gibi; geçmişten kalan veriler de bizim hemcinslerimizin neden toplumsal durumlarda belirli şekillerde davrandıkları hakkındaki kaçınılmaz sorunla ilgili hayati kanıtlar olarak iş görmelidir. Geçmiş yaşanmış olduğundan önceki zamanlardaki insanların tecrübelerine geride bıraktıkları hatıralara dayanarak yapılan analizler, fiziksel malzeme ve dokümansal mevcut kalıntılar yoluyla ulaşılabilir (Husbands, 1996, s. 13). Tarihin beslendiği kaynaklar, geçmişten arta kalan kalıntıların veya izlerin sorgulama yoluyla tarihsel kanıt haline getirilmesiyle oluşan verilerdir (Dilek, 2001, s. 88). Paykoç (1991) belge niteliğindeki kaynakları gözlem ve hatırlamalar, haberler ve kalıntılar olarak sıralamış, toplumsal yaşantının tüm alanlarıyla ilgili olarak oluşan sözlü, yazılı ya da resimli haberlerin zaman içinde gelişerek belge olma özelliğini kazandıklarını belirtmiştir.

Burke'ye göre (2003, s. 12), geleneksel olarak, tarihçiler "kaynak" olarak belgelerden yararlanmışlardır, sanki kovalarını gerçeğin ırmağından dolduruyorlarmış ve kökene yaklaştıkça anlattıkları öykü daha da fazla saflık kazanıyormuş gibi, fakat tarih yazımında yakın geçmişe tanıklık eden şahitlikler, resmi tarih söylemine ve belgelerin aktardıklarına katkı sağlayacağı gibi bunların dışında farklı bir bakış açısının da oluşturulmasına hizmet edecektir.

Yakın geçmişe tanıklık eden şahitliklerin kullanılmasında sözlü tarih, bilimsel bir yaklaşım ortaya koymuştur (Uygun, 2006, s. 2). Sözlü tarih, tarihi olaylarla ilgili birinci elden bilgiye sahip kişilerden elde edilen bilgiyi kaydetmenin ve bunu toplam bilgiye eklemenin bir yoludur (Kyvig ve Marty, 2000). Sözlü tarih, geçmişin yaşayan belleğidir. Aslında var olan ilk tarih, sözlü tarihtir. Çünkü yazının yaygınlaşmasından önce tarih dâhil tüm toplumsal bilgiler, kulaktan kulağa iletiliyordu. Zaman içinde bu tarihin bir sözlü geleneği de oluştu. Bu gelenek vasıtasıyla olgu ve olaylar, uzun yıllar kuşaktan kuşağa aktarıldı (Thompson 1988, s. 25).

Sözlü tarih, tarihin farklı türlerine odaklanmamızı sağlar (Thompson, 1988, s. 7), tarihin kapsamını genişleterek resmi tarih söylemlerinde pek yer bulamayan halk kitlelerini de tarihin öznesi haline getirir. Böylece, belli bir döneme ait kişisel tanıklık veya yaşantıların belleğin derinliklerinden çıkarılıp değerlendirilmesi yoluyla toplumların tarihlerinin inşasına katkıda bulunur (Danacıoğlu, 2001). Çağdaş tarihçilik tarihsel kesitte dönemi etkileyen önemli olguları, belgelerden yola çıkıp yorumlayarak anlamaya çalışırken birçok ayrıntı tarih kitaplarına veya diğer yayınlara girememektedir. Sözlü tarihçilik burada devreye girerek tarihçinin anlamaya ve anlatmaya lüzum görmediği ayrıntılardan bir bellek oluşturmaktadır. İşçiler, esnaf, mahalleler, siyasal aktör olamayan katmanlar, mekânlar ve onlara ait kültürel ürünler farklı bir bakış açısıyla ortaya konulmaktadır. Bu anlamda sözlü tarih, kuramsal anlamda bir tarihsel problematiği çoğu kere aydınlatma yeterliliğinden uzaktır. Fakat tarihi belge ve yöntemin yetersiz kaldığı noktalarda kritik edilmek şartıyla sözlü kaynaklar tarihe geniş bir yorumcul çerçeve sunabilir (Üçüncü, 2011, s. 451).

Sözlü materyal konuya uygun olduğu sürece tarih için her seviyede, yazılı ve görsel materyaller kadar yararlıdır. Sözlü tarih, sadece hatırlamak ve tasvir etmekten ibaret değildir, geçmişin dünyasını derin ve geniş bir şekilde çözümleyebilmemize olanak sağlar, ayrıca sözlü tarih görüşme kayıtları yoluyla tarihsel önemi olan kişisel yorumları ve hatıraları bir araya getirerek kolektif bir bellek oluşturur (Ritchie, 2003).

Sözlü tarih hem sözlü materyal sağlayana hem de araştırmacıya katkı sağlayan, hem bilgi toplayandan hem de konuştuğu insanlardan bir şeyler talep eden çift yönlü bir süreçtir (Counce, 2001). Bu yönüyle sözlü tarih, görüşme yapılan kişiye kaynaklık, çalışmayı yapana da bir tarihçi sıfatı verecek ve bilgiyi kendilerinin yorumlamasını sağlayacaktır (Kabapınar, 2009).

Sözlü tarihin eğitim alanında kullanılması, öğrenciyi pek çok eleştiriye rağmen tarih dersinin temel kaynağı olma vasfını sürdüren tarih ders kitabının içinden çıkartıp, tarihe bambaşka bir açıdan yaklaşmasını sağlar. Bunun yanında kimsenin bilmediği ya da kimsenin aklına gelmeyen bir konu saptayıp, yepyeni bir dünya keşfetmesini mümkün kılar (Sarı, 2007, s. 110). Dolayısıyla, tarih incelemesi yapılırken, doğrudan araştırılan mekâna giderek sözlü bilgi toplamak da saha araştırması kapsamına girmektedir (Gümüşçü, 2008, s. 113). Öğretmenler sözlü tarih uygulamaları konusundaki deneyimleriyle sosyal bilimlerin tarih dışındaki alanlarının da zengin içeriklerini öğrencilere kazandırabilir (Sitton, Mehaffy ve Davis, 1983). Bu tür etkinlikler, sosyal bilgileri eğitimi 1926 ilköğretim programında öngörüldüğü gibi, okul duvarının dışına taşımak ve "okul ile hayat arasındaki Çin Seddini" kaldırmak olarak değerlendirilebilir (Ata, 2007).

Sözlü tarih araştırmaları dünyadaki deneyim ve örneklerine baktığımızda ortaya koyduğu literatür bakımından ülkemizde oldukça yeni bir alandır. Bu anlamda çeşitli dernek, organizasyon ve üniversitelerin kurmuş oldukları çalışma grupları henüz emekleme aşamasındadır. Bu açıdan sahada derleme yapma, çözümleme, tasnif, değerlendirme, mülakat gibi teknikleri nitelikli bir biçimde öğretecek bir akademik eğitime ihtiyaç vardır (Üçüncü, 2011, s. 446-447).

Bu eğitimin öncesinde gerek öğretmenlerin, gerekse öğrencilerin sözlü tarih konusundaki tutumlarının belirlenmesi önemli bir aşamadır. Bireylerin duyuşsal alanlarına yönelik göstergelerden bir tanesi de tutumlarıdır. Bireylerin tutumlarını doğrudan gözlemlemek olanaksızdır. Tutumlar bireylerin gözlenebilir davranışlarından yordanabilirler. Tutum “bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya düşünceyi kabul ya da reddetmesi şeklinde gözlenen, duyuşsal bir hazır oluş hali veya eğilimidir” (Özgüven, 2011). Alport (1935) tutumun 16 tanımını inceleyerek, tutumun üç önemli özelliğini; “(a) tecrübe ile organize edilen, (b) tutuma bağlı olduğu bütün durumların ve objelerin varlığında harekete geçen ve (c) olumlu ya da olumsuz tepkiler için hazırlanma ve hazır olma” olarak açıklamaktadır (Akt; Köklü, 1995, s. 81). Ayrıca tutumun, yaşantı ve deneyimlerle örgütlendiği ve bir öğrenme sonunda oluştuğu belirtilmiştir (Tavşancıl, 2010). Tutumlar tek bir yaşantı sonucunda aniden değişebileceği gibi dereceli olarak da değişebilir (Arslan, 2006, s. 36). Erişi ile duyuşsal alan davranışları arasında belli bir etkileşimin olduğu ve tutum ile erişki arasındaki anlamlı ilişki, tutumların önemli olduğunu ve okul programları içerisinde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Belirli bir nesneye, objeye ya da bireye yönelik tutumun belirlenmesi birkaç yolla sağlanabilir. Bunlar, fizyolojik tepkilerden vardama, açık davranışlardan vardama ve ölçek geliştirmedir. Bu çalışmada ekonomik olması nedeniyle ölçek geliştirme tercih edilmiştir (Kan ve Akbaş, 2005, s. 228-229).

İfade edilen bilgiler doğrultusunda bu çalışmada, öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılabilecek bir ölçek geliştirmek amaçlanmaktadır.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre 2010–2011 bahar yarıyılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalında okuyan 123 öğrenci ile Tarih Öğretmenliği anabilim dalında okuyan 118 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun bölüme ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Çalışma Grubunun Bölüme ve Cinsiyete Göre Dağılımı*

| Bölüm                        | K   | E   | Toplam |
|------------------------------|-----|-----|--------|
| Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 69  | 54  | 123    |
| Tarih Öğretmenliği           | 61  | 57  | 118    |
| <b>Toplam</b>                | 130 | 111 | 241    |

### Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Ölçeğin geliştirilmesinde ilk olarak alanyazın (Thompson, 1988; Kyvig ve Marty, 2000; Caunce, 2001; Danacıoğlu, 2001; Sarı, 2007) incelenmiştir. Alanyazından edinilen bilgiler ışığında araştırmacılar tarafından 40 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddelerin karşısına öğrencilerin maddelerde ifade edilen tutum ifadelerine katılma derecelerini belirlemek üzere beş dereceli seçenekler sunulmuştur. Bu seçenekler sırasıyla “(5) Kesinlikle Katılıyorum”, “(4) Katılıyorum”, “(3) Kararsızım”, “(2) Katılmıyorum”, “(1) Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde puanlanmıştır. Taslak haline getirilmiş maddeler; bir dil bilim uzmanına, üç alan uzmanına içerik ve anlatım, imla ve noktalama hataları yönünden incelenmiştir. Yapılan eleştiriler göz önünde bulundurularak ölçeğin taslağını oluşturan ifadelerden dokuz tanesi çıkarılarak, ölçeğin taslak hali 31 maddeye düşürülmüştür. Taslak haline getirilmiş olan ölçek, çalışma grubuna fakülte ders programı çerçevesinde derslere giren öğretim elemanlarının da yardımıyla bir ders saati içerisinde gönüllülük esaslı ön planda tutularak uygulanmıştır. Elde edilen veriler, istatistiksel yollardan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak üzere SPSS for Windows 17.00 programına yüklenmiştir. Yapılan istatistiksel

analizler çerçevesinde taslak ölçekle toplanan veriler üzerinde, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere faktör analizi yapmak için öncelikle; ölçeğin tamamı hakkında fikir sahibi olmak amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi, ölçeği oluşturan maddeler bazında fikir elde etmek için ise maddelerin Measures of Sampling Adequacy (MSA) değerleri incelenmiş, elde edilen verilerden yola çıkılarak veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin faktörlere ayrılma durumu ise temel bileşenler (principal components) analizi ile belirlenmiştir. Daha sonra veriler üzerinde Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak maddelerin faktör yükleri incelenmiştir. Faktör yükü, .30'dan düşük olan ve birden fazla faktöre yük veren yani binişiklik özelliği gösteren maddeler tek tek analiz dışında bırakılarak faktör analizi yinelenmiştir. Elenen maddelerden sonra kalan 26 madde üzerinden ölçeğin geçerliği; madde ayırt edicilik güçleri ve madde toplan korelasyonları hesaplanarak test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık düzeyleri test edilmiştir. İç tutarlılık düzeyinin belirlenmesinde Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı, iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri, Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

## Bulgular

### Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Sözlü Tarih Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeği'nin (STÇYTÖ) geçerlik analizleri kapsamında, yapı geçerliği ve madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Bu bulgular aşağıda verilmiştir:

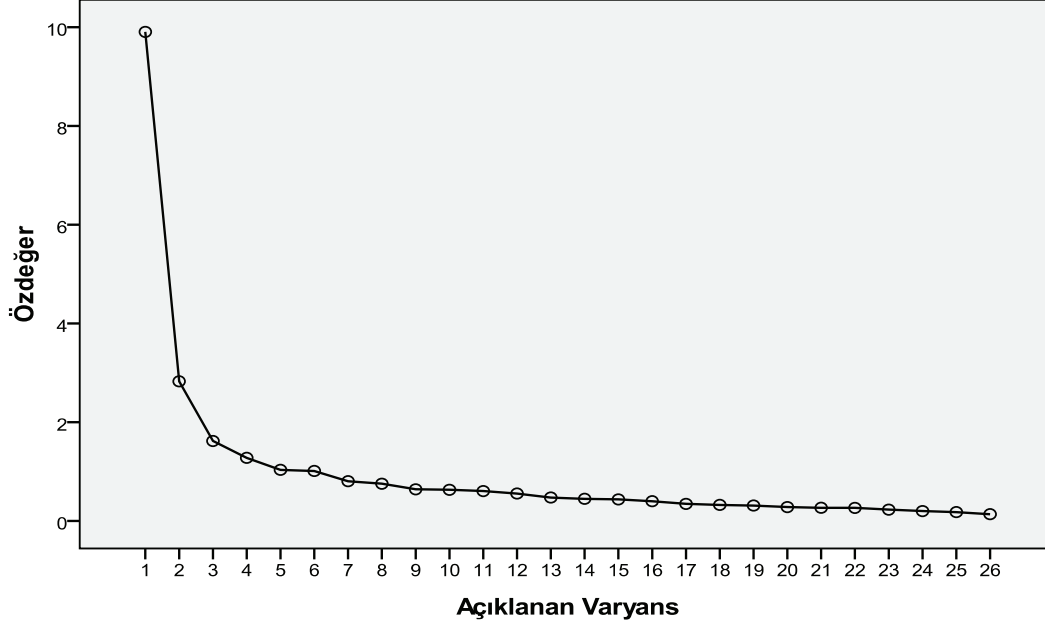
#### Yapı Geçerliği

**Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular.** STÇYTÖ'nin yapı geçerliğini belirlemek için elde edilen veriler üzerinde ilk olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), Measures of Sampling Adequacy (MSA) ve Bartlett Küresellik Testi analizleri yapılmış ve KMO değerinin 0.91 olduğu; maddelerin MSA değerlerinin 0.83 ile 0.94 arasında değişmekte olduğu, Bartlett Küresellik Testi değerinin ise  $\chi^2 = 4502.695$ ;  $sd=465$  ( $p=0.000$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler çerçevesinde, 31 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır.

Faktör analizi, çok sayıda değişkenin arka planında yatan temel yapıyı ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Şencan, 2005). Diğer taraftan faktör analizinde kullanılan Temel Bileşenler Analizi ve buna paralel olarak yapılan Varimax dik döndürme tekniği sonucunda, faktör yükleri 0.30'un altında olan maddeler ile iki ayrı faktördeki yükleri arasında en az 0.10 fark olmayan; bir başka ifade ile yükü iki faktöre de dağılan maddelerin atılması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu çerçevede ilk aşamada, ölçeğin tek boyutlu olup olmadığını belirlemek üzere temel bileşenler analizi yapılmıştır. Bilindiği üzere temel bileşenler analizi, faktörleştirme tekniği olarak çok sık kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2010). Ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışıp ayrışmadığını görmek için de Varimax dik döndürme tekniği uygulanmış ve faktör yükleri incelenmiştir. Bu doğrultuda madde yükü 0.30'un altında olan 3 madde ile iki ayrı faktöre de yük veren ve bu yük değeri 0.10 den az olan 2 madde ölçekten çıkarıldıktan sonra geriye kalan 26 madde üzerinde faktör analizi işlemi tekrarlanmıştır. Faktör analizi sonuçları değerlendirilirken maddelerin toplam olarak oluşturduğu faktör yüklerine bakılır. Kline'a (1994) göre faktör yük değeri, maddelerin faktörle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması beklenir. Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme varsa bu bulgu, o maddelerin birlikte söz konusu yapıyı ölçtüğü anlamına gelmektedir (Akt; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Bu işlemler sonucunda ölçekte kalan toplam 26 maddenin, iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Son hali ile 26 maddelik ölçeğin KMO değerinin 0.90 olduğu; maddelerin MSA değerlerinin 0.80 ile 0.93 arasında değişmekte olduğu, Bartlett Küresellik Testi değerlerinin  $\chi^2=3609.451$ ;  $sd=325$ ;  $p<0.000$  olduğu belirlenmiştir. Ölçekte kalan 26 maddenin rotasyona tabi tutulmaksızın faktör yüklerinin 0.40 ile 0.71 arasında değiştiği; buna karşılık Varimax dik döndürme tekniği uygulandıktan sonra rotasyona tabi tutulmuş haliyle bu yüklerin 0.43 ile 0.81 arasında farklılaştığı görülmüştür. Diğer taraftan ölçek kapsamına alınan maddelerin ve faktörlerin toplam varyansın % 48.98'ini açıkladığı belirlenmiştir. Faktör yüklerinin 0.30'un altında olmaması ve davranış bilimleri açısından çok faktörlü yapılarda açıklanan varyans miktarının %40-60 arasında olması yeterli görülmektedir (Tavşancıl, 2010). Daha sonra, faktörlerdeki maddelerin içerikleri incelenerek faktör adları verilmiştir. Bu çerçevede, "Derste Kullanım" adının verildiği faktör altında 12 madde; "Tarihsel Aktarım" adının verildiği faktör altında ise 14 maddenin toplandığı belirlenmiştir.

Bu durum, öz değerlere göre çizilen Grafik 1’de de görülmektedir. İki nokta arasındaki her bir aralık bir faktöre denk gelmektedir. Grafik 1’de, ilk iki faktörde yüksek ivmeli düşüşlerin olduğu görülmektedir. Bu nedenle varyansa bu iki faktörün önemli katkısının bulunduğu ve buna karşılık diğer faktörlerdeki düşüşün üçüncü noktadan sonra eğim bir plato yapmaya başladığı yani varyansa katkılarının düşük hem de birbirine yakın olduğu anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).



**Grafik 1.** Faktörlere göre özdeğerler

Yapılan bu işlemler sonucunda, ölçekte kalan toplam 26 maddenin faktörlere göre madde yükleri ile faktörlerin özdeğerleri ve varyansı açıklama miktarlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

*Ölçeğin Faktörlere Göre Yapılan Faktör Analizi Sonuçları*

| Maddeler        |                                                                                                       | F1  | F2 |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----|
| Derste Kullanım | M1 Sözlü tarih çalışmaları, insanların tarihi konuları sevmelerine katkı sağlamaz.                    | .81 |    |
|                 | M2 Sözlü tarih çalışmalarıyla işlenen dersleri sıkıcı bulurum.                                        | .81 |    |
|                 | M3 Sözlü tarih çalışmaları, araştırma becerimi geliştirmez.                                           | .75 |    |
|                 | M4 Sözlü tarih çalışmaları ile öğrenilen konular kolayca unutulur.                                    | .72 |    |
|                 | M5 Sözlü tarih çalışmaları ilgi çekici değildir.                                                      | .72 |    |
|                 | M6 Sözlü tarih çalışmaları ile ders işlemek zaman kaybıdır.                                           | .72 |    |
|                 | M7 Sözlü tarih çalışmaları ile ders işlemeyi ilgi çekici bulmam.                                      | .72 |    |
|                 | M8 Sözlü tarih çalışmaları ile anlatılan dersleri çekici bulmam.                                      | .71 |    |
|                 | M9 Sözlü tarih çalışmaları ile anlatılan dersleri arkadaşlarımla tartışmaktan hoşlanmam.              | .68 |    |
|                 | M10 Sözlü tarih çalışmaları, ders konularının öğretimini sınırlar.                                    | .67 |    |
|                 | M11 Sözlü tarih çalışmaları, tarihin bir parçası değildir.                                            | .53 |    |
|                 | M12 Sözlü tarih çalışmaları aracılığıyla öğrendiğim bir olayı başkasına aktarmak için çaba göstermem. | .45 |    |

|                   |     |                                                                                                |             |
|-------------------|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Tarihsel Aktarım  | M13 | Derslerde öğrendiklerimi arkadaşlarıma aktarmada sözlü tarih çalışmalarından faydalanırım.     | .74         |
|                   | M14 | Sözlü tarih çalışmaları konusunda edindiğim bilgileri arkadaşlarımla paylaşmaktan zevk alırım. | .73         |
|                   | M15 | Sözlü tarih çalışmaları yardımıyla anlatılan dersleri daha iyi anlarım.                        | .71         |
|                   | M16 | Sözlü tarih çalışmaları bana eleştirel bakış açısı kazandırır.                                 | .69         |
|                   | M17 | Sözlü tarih çalışmaları, tarihsel düşünme becerilerimi geliştirir.                             | .67         |
|                   | M18 | Sözlü tarih çalışmaları ile konu işlemekten heyecan duyarım.                                   | .67         |
|                   | M19 | Sözlü tarih çalışmaları ile ilgili televizyon ve radyo programlarını takip ederim.             | .66         |
|                   | M20 | Sözlü tarih çalışmaları konusunda araştırma yapmaktan zevk alırım.                             | .64         |
|                   | M21 | Derslerde sözlü tarih çalışmalarından daha fazla yararlanmaya çalışırım.                       | .61         |
|                   | M22 | Sözlü tarih çalışmaları ile işlenen ders, daha kalıcı öğrenmeler sağlar.                       | .57         |
|                   | M23 | Serbest zamanlarımda sözlü tarih çalışmalarıyla ilgili kitaplar (metinler) okurum.             | .57         |
|                   | M24 | Sözlü tarih çalışmaları ile desteklenen tarih konuları daha kalıcıdır.                         | .53         |
|                   | M25 | Sözlü tarih çalışmaları derslerdeki başarıyı artırır.                                          | .53         |
|                   | M26 | Sözlü tarih çalışmaları, tüm ders konularının öğretiminde kullanılabilir.                      | .43         |
| Özdeğer           |     |                                                                                                | 9.91 2.83   |
| Açıklanan Varyans |     |                                                                                                | 38.10 10.88 |

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçeğin “Derste Kullanım” faktörü 12 maddeyi içermektedir ve faktör yükleri 0.45 ile 0.81 arasında değişmektedir. Bu faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 9.91; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %38.10’dür. “Tarihsel Aktarım” faktörü ise 14 maddeyi içermektedir. Maddelerin faktör yükleri 0.43 ile 0.74 arasındadır. Faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 2.83; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %10.88’dir.

### ***Madde Ayırt Ediciliği***

Bu bölümde madde toplam korelasyonu yöntemine göre faktörlerdeki her bir maddeden elde edilen puanlar ile faktörlerden elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar hesaplanarak madde ayırt edicilik düzeyleri test edilmiştir. Böylelikle her bir maddenin ölçeğin genel amacına hizmet edebilirlik düzeyleri ile her bir maddeden elde edilen puan ile ölçeğin genelinden elde edilen puan arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Her bir madde için elde edilen madde-faktör korelasyon değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

*Madde-Faktör Puanları Korelasyon Analizi*

| F1<br>(Derste Kullanım) |       | F2<br>(Tarihsel Aktarım) |       |
|-------------------------|-------|--------------------------|-------|
| Madde                   | r     | Madde                    | r     |
| 1                       | .81** | 13                       | .71** |
| 2                       | .82** | 14                       | .74** |
| 3                       | .79** | 15                       | .75** |
| 4                       | .71** | 16                       | .69** |
| 5                       | .75** | 17                       | .70** |
| 6                       | .75** | 18                       | .73** |
| 7                       | .76** | 19                       | .63** |
| 8                       | .74** | 20                       | .69** |
| 9                       | .73** | 21                       | .69** |
| 10                      | .72** | 22                       | .69** |
| 11                      | .57** | 23                       | .57** |
| 12                      | .53** | 24                       | .59** |
|                         |       | 25                       | .62** |
|                         |       | 26                       | .49** |

N=241; \*\*= $p < .001$ 

Tablo 3'te görüldüğü gibi madde test korelasyon katsayıları birinci faktör için 0.53 ile 0.82; ikinci faktör için 0.49 ile 0.75 arasında değişmektedir. Her bir madde, faktörün geneli ile anlamlı ve pozitif ilişki içerisindedir ( $p < 0.001$ ). Bu katsayılar her bir maddenin geçerlik katsayısı olup faktörün bütünü ile tutarlılığını; bir başka ifade ile faktörün genel amacına hizmet edebilme düzeyini ifade etmektedir (Yüksel, 2009; Korkmaz ve Yeşil, 2011).

Aynı amaçla her bir madde ile o madde puanının çıkarılarak hesaplanan faktörün toplam puanı arasındaki düzeltilmiş korelasyonlar da hesaplanmış ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Madde-Faktör Puanları Düzeltilmiş Korelasyon Analizi*

| F1<br>(Derste Kullanım) |     | F2<br>(Tarihsel Aktarım) |     |
|-------------------------|-----|--------------------------|-----|
| Madde                   | r   | Madde                    | r   |
| 1                       | .77 | 13                       | .64 |
| 2                       | .76 | 14                       | .69 |
| 3                       | .73 | 15                       | .69 |
| 4                       | .64 | 16                       | .63 |
| 5                       | .70 | 17                       | .66 |
| 6                       | .69 | 18                       | .68 |
| 7                       | .70 | 19                       | .55 |
| 8                       | .69 | 20                       | .62 |
| 9                       | .67 | 21                       | .63 |
| 10                      | .67 | 22                       | .62 |
| 11                      | .48 | 23                       | .47 |
| 12                      | .44 | 24                       | .50 |
|                         |     | 25                       | .55 |
|                         |     | 26                       | .39 |

N=241

Tablo 4'te görüldüğü gibi ölçekteki her bir maddenin ait olduğu faktör ile arasındaki düzeltilmiş korelasyon katsayıları 0.39 ile 0.77 arasında değişmektedir. Düzeltilmiş korelasyon katsayılarının 0.20'den yüksek olması bir maddenin, ilgili faktörün amacına anlamlı düzeyde hizmet edebildiği anlamında değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2010). Buna göre maddeler tek tek incelendiğinde korelasyon katsayısı 0.20'den düşük madde olmadığı görülmektedir.

### Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliğini hesaplamak üzere veriler üzerinde iç tutarlılık analizleri yapılmıştır. Yapılan işlemler ve bulgular aşağıda sunulmuştur:

#### İç Tutarlılık Düzeyi

Toplam 26 maddeden ve 2 faktörden oluşan ölçeğin faktörlere göre ve bütün olarak güvenilirlik analizi; Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı, iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri, Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Her bir faktöre ve ölçeğin geneline ilişkin güvenilirlik analizi değerleri Tablo 5'de özetlenmiştir.

Tablo 5

*Ölçeğin Geneli ve Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları*

| Faktörler        | Madde Sayısı | İki Eş Yarı Korelasyonları | Sperman Brown | Guttman Split-Half | Cronbach's Alpha |
|------------------|--------------|----------------------------|---------------|--------------------|------------------|
| Derste Kullanım  | 12           | .74                        | .85           | .84                | .92              |
| Tarihsel Aktarım | 14           | .67                        | .80           | .80                | .90              |

Tablo 5'de görüldüğü üzere her bir faktör kendi içinde iki eş yarı korelasyonuna tabi tutulmuştur. "Derste Kullanım" faktörü 12 maddeden oluşmaktadır. Faktörün iki eş yarı korelasyonları 0.74; Sperman Brown güvenilirlik katsayısı 0.85; Guttman Split-Half değeri 0.84; Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.92 olarak belirlenmiştir. "Tarihsel Aktarım" faktörü ise 14 maddeden oluşmaktadır. Faktörün iki eş yarı korelasyonları 0.67; Sperman Brown güvenilirlik katsayısı 0.80; Guttman Split-Half değeri 0.80; Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.90 olarak belirlenmiştir.

Güvenirlik analizleri çerçevesinde elde edilen değerlere göre STÇYTÖ'nin güvenilirlik özelliğine sahip bir ölçek olduğu söylenebilir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumları belirlemek için ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. STÇYTÖ beş basamaklı likert tipi bir ölçek olup, 2 alt boyut ve toplam 26 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin geçerliğine ait bilgilere iki farklı yöntem incelenerek ulaşılmıştır. Bunlar; faktör analizi ve ayırt edicilik düzeylerinin belirlenerek ölçeğin geçerliğinin test edilmesi şeklinde sıralanabilir. Ölçek açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, iki faktörden oluşmaktadır. Faktörlerdeki maddelere ait faktör yükleri, faktörlerin öz değerleri ve açıklanan varyans oranları göz önüne alındığında ölçeğin, yapısal olarak geçerliği olan bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeği oluşturan maddelerin her birinin, ait olduğu boyut ile ölçülmeye çalışılan özellikleri ne düzeyde ölçebildiğini ortaya koymak üzere elde edilmiş veriler üzerinde madde-faktör korelasyonları hesaplanmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin her bir maddesi ile o maddenin ait olduğu boyuttan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerleri incelenmiş ölçekte yer alan her bir maddenin ve her bir faktörün, ölçeğin geneli ile ölçülmek istenen özelliği ölçebilme amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği ve her bir maddenin istenilen düzeyde ayırt edici olduğu söylenebilir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; Cronbach's Alpha, Sperman-Brown formülü ve Guttman Split-Half güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktörlere göre Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları 0.92 ile 0.90; eş yarı korelasyonlarının 0.74 ile 0.67; Sperman Brown değerlerinin 0.85 ile 0.80; Guttman Split-Half değerlerinin ise 0.84 ile 0.80'dir. Bu değerler çerçevesinde ölçeğin güvenilir ölçümler yapabildiği söylenebilir. Nitekim güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması, ölçeğin güvenilirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010).

Sonuç olarak STÇYTÖ'nin, sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. STÇYTÖ'nin, tüm eğitim basamaklarında öğrenim gören öğrencilerin sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilir. Ancak ölçeğin farklı çalışma grupları üzerinde uygulanması durumunda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin tekrar yapılması önerilebilir.

## Kaynakça

- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Ata, B. (2007). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. İçinde, C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretim programı*, (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- Burke, P. (2003). *Tarihin görgü tanıkları*. (Çev. Z. Yelçe), İstanbul: Kitap.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, (12.Baskı). Ankara: Pegem.
- Caunce, S. (2001). *Sözlü tarih ve yerel tarihçi*. (Çev. B. B. Can ve A. Yalçinkaya). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Danacıoğlu, E. (2001). *Geçmişin izleri yanbaşımızdaki tarih için bir kılavuz*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Dilek, D. (2001). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem.
- Gümüşçü, O. (2008). Tarih incelemelerinde arazi araştırması ve harita kullanımı. *Erdem*, Sayı: 51, 111-136.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching?* Buckingham: Open University Press.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (2.Baskı). Ankara: Maya.
- Kan, A., Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 227-237.
- Korkmaz, Ö., Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi [Bağlantıda]*.8: 2. Erişim: <http://www.insanbilimleri.comhttp://www.insanbilimleri.com>
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 28 (2), 81-93.
- Kyvig, D.E., Marty, M. A. (2000). *Yanbaşımızdaki tarih*. (Çev. N. Özsoy). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özguven, İ. E. (2011). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ritchie, D. A. (2003). *Doing oral history A practical guide*, New York: Oxford University Pres.
- Sarı, İ. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı, beceri ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E.S., Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta.
- Sitton, T., Mehaffy, G.L, Davis, O.L. (1983) *Oral History A guide for teachers and others* Texas: University of Texas Pres.
- Stearns P. N. (2009). Why study history? (Çev. E. Dinç) *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2/1, 118-127.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel.
- Thompson, P. (1988). *The voice of the past oral history*, New York: Oxford University Press.
- Uygun, S. (2006). Eğitim tarihi araştırmalarında sözlü tarih yaklaşımı ve sözlü tarihte bir öğretmen: Hayrettin Uysal. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(328), 24-32.
- Üçüncü, K. (2011). Türkiye’de tarih yazımı. İçinde, V. Engin, A. Şimşek (Ed.), *Sözlü tarih*, İstanbul: Yeditepe.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 181-190.
- Yüksel, S. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin informal etkileşimleri ve akademik başarılarıyla ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 119-127.

# İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersi Performans Görevi Hazırlama Sürecine İlişkin Görüşleri ve Yaşadıkları Sorunlar

## Primary School Students' Views and Challenges on Performance Task Preparation Process in Mathematics Course

Ayten Pınar BAL\*

### Özet

Bu çalışma, ilköğretim öğrencilerinin matematik dersinde performans görevi hazırlama süreci hakkındaki görüşlerini ve yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Adana ili merkez (Seyhan ve Çukurova) ilçelerinde ilköğretime devam eden 1122 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Nitel veriler için ise 18 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Performans Görevi Ölçeği (PGÖ)" ve performans görevi hazırlama sürecine ilişkin yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Performans görevi ölçeği dört faktörden ve 21 maddeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %52.12'sini açıklayan bu dört boyutun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .84, .89, .88 ve .81, ölçeğin tamamı için de .82'dir. Verilerin çözümlemesinde betimsel istatistik, açımlayıcı faktör analizi ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, performans görevi hazırlama sürecinin öğrencilerin iletişim, ilişkilendirme ve araştırma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin performans görevlerini hazırlama sürecinde zaman ve kaynağa ulaşma aşamasında sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Performans görevi, Alternatif ölçme ve değerlendirme, Matematik öğretimi

### Abstract

The purpose of this study was to determine the primary school students' views and challenges on performance task preparation process in terms of mathematics course. The population of this study was 1122 5th and 6th grade students who were attending the public primary schools in central districts (Seyhan and Çukurova) of Adana Province. As for the qualitative data, semi-structured interview was carried out with 18 students. Performance Task Scale (PTS) and semi-structured interview form were used as data collection tools. Performance Task Scale consists of four factors and 21 items. While the Cronbach Alpha Internal Consistency Coefficients for these four dimensions that explain 52.12% of the total variance were .84, .89, .88 and .81 respectively; it is .82 for whole scale. In the study descriptive statistics, exploratory factor analysis and content analysis were used for analyzing the data. At the end of the research, it was concluded that the performance task preparation process enhance the students' communication, elaboration and investigation skills. Also, students stated that they had difficulty in reaching the necessary sources and having adequate time. For dissolving these problems, it can be suggested that the performance task preparation process should be done according to a schedule; in addition, the teachers should guide the students in terms of using proper resources.

**Key words:** Performance task, Alternative assessment, Mathematics education

\* Öğr. Gör. Dr.; Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Adana-Türkiye.

## Giriş

Çağımızda eğitim açısından küreselleşme, çok dilli ve çok kültürlü olma, hayat boyu öğrenme, öğrenen merkezli eğitim gibi çağdaş değerlere önem verilmektedir. Bu çağdaş değerler, hem temel beceriler hem de üst öğrenime hazırlayıcı kazanımlar açısından bireyin ihtiyaçlarına cevap verebilecek seviyede bilgi, beceri ve tutumları da kapsamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, çağdaş değerlerin bir ürünü olarak hızlı değişimlerden en çok eğitim programları etkilenirler. Ancak, eğitim programlarındaki değişimler toplumsal değişimlerden daha yavaş olmaktadır. Bu paralelde, eğitim programlarındaki yavaş değişim matematik öğretim programlarına da çok ağır bir biçimde yansımaktadır (Lingefjård, 1997).

Dünyada matematik öğretim programındaki değişimler 1980’li yıllarda başlamış (Senger, 1999; Christou, Eliophotou-Menon ve Philippou, 2004); Amerika’da Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi’nin Okul Matematiği için Program ve Değerlendirme Standartları (Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics, 1989), Profesyonel Öğretim Standartları (Professional Standards for Teaching Mathematics, 1991) ve Okul Matematiği için Değerlendirme Standartları (Assessment Standards for School Mathematics, 1995) da matematik programının ve matematik eğitiminin gelişiminde rehber rolü oynamıştır (NCTM, 2000).

Türkiye de ise 2005 yılından itibaren başlayan reform çalışmalarıyla birlikte ilköğretim matematik programının ölçme ve değerlendirme boyutu sadece ünitenin veya konunun sonunda yapılan yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, alıştırmalar, kısa sınavlar, çoktan seçmeli sorular ve eşleştirmeler gibi ölçme araçlarının kullanıldığı geleneksel ölçme ve değerlendirmeyi değil bunun yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını da kapsamaktadır. Böylece, geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanında öğrencilerin bireysel yeteneklerini, üst düzey düşünebilme becerilerini, el becerilerini ortaya koyabilen, karmaşık problemleri çözerken ön bilgileriyle yeni bilgilerini ilişkilendirebilen, gerçek yaşamla ilişkili (otantik) durumlarda akıl yürütebilen, süreç içerisinde de farklı ölçme araçlarının kullanımına yer veren alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları gündeme gelmiştir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006; Dominguez Carmino 2004; Krulick, Rudnick ve Milou 2003; Tan 2009).

Alternatif ölçme ve değerlendirme; tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel ölçme ve değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar (Atkin, Black ve Coffey, 2001; Bryant, 2001; Bahar ve diğerleri, 2006). Alternatif değerlendirme öğrencilerin günlük hayatta veya iş yaşamında karşılaşılabileceği benzer sorunların üstesinden gelebilecek becerileri kazanmasını sağlamaktır (Green ve Emerson, 2008; Weigold, 1999). Wiggins (1989) göre alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının temel özellikleri; gerçekçi, yargılayıcı ve yenilikçi olması; öğrencilere “ne yapması” gerektiği konusunda yönlendirmesine, karmaşık ödevlerde öğrencilerin ön bilgilerine ve becerilerini rahatça kullanımlarına ve yeteneklerinin etkili ve verimli bir biçimde değerlendirilmesine olanak vermesidir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının odak noktası; öğrencilere günlük hayatta veya iş yaşamında karşılaşılabilecekleri sorunların üstesinden gelebilecek gerekli becerilerin kazandırılmasıdır (NCTM, 2000; Gren ve Emerson, 2008).

Literatürde, yeni matematik öğretim programları ile ilgili olarak yapılan çalışmalar, genelde alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanabilirliğine ilişkindir (Cooney, Sanchez & Ice, 2000; Miller, 2004; Uchiyama, 2004; Uchiyama, 2005; Motsoeneng, 2005, Cavanagh, 2006). Bu bağlamda, alternatif ölçme araçlarından en çok kullanılanlarından biri performans görevidir. Performans görevi, öğrencilerin bir konudaki bilgilerini, becerilerini, anlama düzeylerini ve yeteneklerini yansıtmalarına fırsat verecek farklı durumların yaratıldığı değerlendirme amaçlı çalışmalardır (Marzano, Pickering & McTighe, 1993). McMillian’e (2004) göre performans görevi öğrencilerin bireysel ya da grup olarak istedikleri konularda hazırladıkları ve çeşitli alanlarda bilgi ve becerinin birleşiminden oluşan araştırmalardır. Performans görevlerinin amacı, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılığını kullanma, problem çözme, okuduğunu anlama, araştırma, işbirliği yapma, iletişim gibi bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alandaki becerileri ortaya çıkarmaktır (MEB, 2009). Performans görevleri, yazılı anlatım, sözlü anlatım, sunu yapma, kompozisyon, makale yazma, deney düzeneği oluşturma, deney yapma, resim yapma, kroki çizme, grafik çizme, bir araç yapma, şarkı söyleme, model oluşturma, fotoğraf çekme gibi işlevlere sahip becerileri içerir (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2008).

Literatür incelendiğinde performans görevi konusunda öğretmen görüşlerine yönelik çok sayıda çalışma olduğu halde (Acar ve Anıl, 2009; Başboğaoğlu ve Demir, 2011; Bayrakçı, 2007; Coşkun, Gelen, Kan, 2009; Çiftçi, 2010; Güney, 2010; Güvey, 2009; Kütükte, 2010; Oğuz, 2008; Yılmaz ve Benli, 2011; Yücel, 2008) öğrenci görüşlerine odaklanan çalışmaların ise sınırlı olduğu göze çarpmaktadır (Arslan, 2009; Akdağ ve Çoklar, 2009; Bayrakçı, 2007; Coşkun ve diğerleri, 2009; Öztürk, 2010; Yücel, 2008). Bu kapsamda yapılan araştırmalar incelendiğinde cinsiyet ve akademik başarı değişkenleri bağlamında öğrenci görüşlerinde farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin; Akarsu (2008) performans görevleriyle ilgili araştırmasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak, Öztürk (2010) ve Arslan (2009) ise çalışmalarında kız öğrencilerin performans görevleri konusunda daha başarılı ve olumlu görüşleri olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Akademik başarı değişkeni bağlamında ise Öztürk (2010) akademik başarı ile performans görevi başarı puanları arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan, Coşkun (2007) ise performans görevi uygulanan deney grubu ile kontrol grubu arasında akademik başarı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Ayrıca, öğrencilerle ilgili çalışmaların bir kısmı sosyal bilgiler (Akdağ ve Çoklar, 2009; Bayrakçı, 2007; Yücel, 2008) bir kısmı da Türkçe dersine (Arslan, 2009; Coşkun ve diğerleri, 2009; Öztürk, 2010) ilişkindir. Akdağ ve Çoklar, (2009) sosyal bilgiler dersinde 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin performans ve proje ödevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar ve yaşanan sorunları inceledikleri çalışmanın sonucunda öğrencilerin performans ve proje görevlerinin hazırlanma sürecinde internet, kütüphane ile kaynak kitaplardan yararlandıkları ancak zaman, konunun anlaşılması, kaynak bulma ve planlama sürecinde sorun yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Coşkun ve diğerleri (2009) ise Türkçe dersinde performans görevlerine ilişkin öğrenci görüşlerini araştırmış ve. araştırma sonucunda öğrenciler performans görevlerinin sosyal gelişimlerine katkı sağladığı, performans görevleri sayesinde araştırma isteklerinin arttığı ancak performans görevinin hazırlanmasında hangi kaynaklardan yararlanabilecekleri konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında matematik dersi bağlamında öğrencilerin performans görevlerine yönelik görüşleri hakkında literatürde her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, bu çalışma, öğrencilerin performans görevi hazırlama süreci hakkındaki görüşlerini belirlemek ve karşılaştıkları sorunları irdelemek amacı ile yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin matematik dersinde performans hazırlama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin matematik dersinde performans görevlerine katılımları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin matematik dersinde performans görevlerine katılımları ile akademik başarı değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin matematik dersinde performans görevlerini hazırlama sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?

## Yöntem

Bu araştırma, ilköğretim matematik programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından performans görevi hakkında ilköğretim öğrencilerinin görüşlerini belirlemeye yönelik hem nitel hem de nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir çalışmadır. Araştırmada her iki yöntemin kullanılmasının amacı, nitel ve nicel araştırmaların avantajlarını artırıp dezavantajlarını ise azaltmaktır (Creswell, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Punch, 2005).

## Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Adana ili merkez ilçelerinde (Çukurova, Seyhan) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarının beşinci ve altıncı sınıfa devam eden ve oransız küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 1122 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin %49.4'ü kız, %50.6'sı erkek olup bu öğrencilerin %32.8'i 5.sınıfa, %67.2'si ise 6. sınıfa devam etmektedirler. Öğrencilerin matematik dersine ilişkin akademik başarıları, 2009–2010 öğretim yılı birinci dönemine ait karne notlarına göre belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerden matematiğe ilişkin akademik başarıları 4-5 düzeyinde olanlar “yüksek”, 3 olanlar “orta” ve 1-2 olanlar “düşük” olarak alınmıştır.

Nitel araştırma için oluşturulan çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda, matematik başarıları orta ve yüksek düzeyde olan toplam 18 öğrenci ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada başarı düzeyi orta ve yüksek seviyeli olan öğrencilerin ölçüt olarak alınma sebebi her ikisinin de görüşlerini almak ve aynı sınıfta farklı bakış açılarını elde etmektir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Performans Görevi Ölçeği (PGÖ) ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Performans Görevi Ölçeği (PGÖ)'nin geliştirilmesi aşamasında konu ile ilgili literatürden yararlanılarak onu olumsuz, otuz ikisi olumlu toplam kırk iki madde hazırlanmıştır. Bu maddeler Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve İlköğretim Bölümünde program geliştirme, ölçme değerlendirme ve matematik eğitimi alanında uzman altı öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonuçlarına göre ilk eleme ve düzeltmeler yapılmıştır. Bundan sonra PGÖ'nde 35 madde yer almıştır. Hazırlanan deneme PGÖ'nin pilot uygulaması örneklemin dışında kalan 37 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrası deneme PGÖ'ne son hali verilmiştir.

PGÖ kişisel bilgilerler (cinsiyet, okul ve matematik karne notu) ve performans görevinin hazırlanması sürecine ilişkin 35 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin her bir maddeye katılma (Tamamen katılıyorum (5) - Hiç katılmıyorum (1)) düzeyleri beşli derecelendirme ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan 1122 öğrenciden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve maddelerin yapı geçerliliği faktör analizi çalışması ile sınanmıştır. Ölçekte yer alan olumlu ifadeler 5’den 1’e doğru puanlanırken olumsuz ifadeler 1’den 5’e doğru puanlanmıştır. Daha sonra ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacı ile temel bileşenler analizi yapılmıştır.

Analizlerde öncelikle performans görevi kapsamında alınan maddelerin çarpıklık ve sivrilik katsayıları, madde-toplam puan korelasyonları, maddelerin korelasyon matris değerleri, faktör yükleri (en az .30) ve birden fazla faktöre yüklenen maddelerin faktör yükleri arasındaki farklar (en az .20) incelenmiş ve incelemeler sonucunda (madde numaraları 6,7,9,10,11,12,13,14,15,16,20,25,27,29) on dört madde çıkarılmıştır. Temel bileşenler analizi uygulanan 21 madde, öz değeri 1.00’den büyük olan dört faktör altında toplanmaktadır. Temel bileşenler analizine göre birinci faktörün öz değeri 4.85 açıkladığı varyans değeri %23.08, ikinci faktörün öz değeri 3.41 ve açıkladığı varyans değeri ise %16.25, üçüncü faktörün öz değeri 1.53 ve açıkladığı varyans değeri ise %7.30, dördüncü faktörün öz değeri 1.15 ve açıkladığı varyans değeri ise %5.50’dir. Faktör analizi sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar yüksek olursa, ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır. Bu üç faktör tarafından açıklanan toplam varyans %52.12’dir.

Yapılan analizler sonucunda ile ilgili hazırlanan tüm maddelerin gereken koşulları sağladığı (faktör yükü .50’nin üstünde, iki faktör altındaki yükler arasındaki fark .22’den büyüktür) görülmüştür. Bu maddeler kısaca, matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme, matematiği diğer derslerle ilişkilendirme, grupta birlikte çalışabilme ve çevre ile iletişim kurulabilmesi gibi becerilerin gelişimine yönelik ifadelerden (17., 18., 19., 21., 22., 35.) oluşmaktadır. Bu nedenle bu alt ölçeğe “*Matematiği İlişkilendirme*” adı verilmiştir. Bu alt ölçekte yer alan 6 maddeye ilişkin madde-toplam korelasyon değerleri .65 ile .77 arasındadır. Bunun yanı sıra, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .84 olarak hesaplanmıştır. Bu değer .70’den büyük olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Performans görevlerinin hazırlanma sürecinin zaman alıcı, yorucu, zor ve stresli olmasına yönelik maddelerden oluşan 23., 24., 26., 28. ve 30. maddeler “*Matematik Öğrenmenin Zorluğu*” şeklinde isimlendirilmiştir. Bu alt ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde toplam korelasyon değeri .71 ile .77 arasındadır. Bunun yanı sıra, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır.

Performans görevlerinin hazırlanma sürecinin zevkli olması, öğrencinin derse olan ilgisinin artması, hoşlanması ve istekli olmasına yönelik maddelerden oluşan 1., 2., 3., 4., 5., 8. maddeler “*Matematik Öğrenmeden Zevk Alma*” şeklinde isimlendirilmiştir. Bu alt ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde toplam korelasyon değeri .61 ile .69 arasındadır. Bunun yanı sıra, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .88 olarak hesaplanmıştır.

Performans görevi hazırlama sürecinde araştırma yapılan konuyla ilgili aileden gerekli yardımın sağlanması, gerekli araç ve gerecin kolaylıkla edinilebilmesi ve çeşitli kaynaklara kolay ulaşılabilmesi ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik maddelerden oluşan 31., 32., 33. ve 34. maddeler “*Matematik Öğrenmede Destek*” şeklinde isimlendirilmiştir. Bu alt ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde toplam korelasyon değeri .63 ile .74 arasındadır. Bunun yanı sıra, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .81 olarak hesaplanmıştır.

Performans görevine ilişkin maddelerin faktör ve güvenilirlik analizlerinden elde edilen faktör yükleri, madde-toplam puan korelasyonları (r) faktörlerin öz değerleri, varyansı açıklama oranları, madde sayıları ve ranjları ile Cronbach Alpha değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1 faktör yükleri açısından incelendiğinde, en düşük faktör yükünün .54 olduğu (3. madde) ve faktör yüklerinin .54 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu, performans görevine ilişkin maddelerin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olan maddelerden oluştuğu ve amaç olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Faktör analizinde ise açıklanan toplam varyans değeri %52.12’dir. Bu bulgu da performans görevine ilişkin faktör yapısının güçlü olduğunu göstermektedir. Aynı maddeyi ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında; maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerlerinin yüksek olmasına ve maddelerin tek bir değerde yüksek, diğer faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olmasına dikkat edilmiş ayrıca madde faktör yüklerinin en az .54 ve tek faktör altında yer alması (maddenin iki faktör altında faktör yükü alması durumunda farkın en az .10 olması) (Büyükoztürk, 2006) esas alınmıştır.

Tablo 1

*Performans Görevi Ölçeği (PGÖ)'ne İlişkin Maddelerin Faktör Yükleri, Ortak Varyans Değerleri, Düzeltilmiş Madde-Toplam Puan Korelasyonları (r), Faktörlerin Öz Değerleri, Varyansı Açıklama Oranları, Madde Sayıları, Ranjları ve Cronbach Alpha Değerleri*

| Madde No                 | Matematiği İlişkilendirme | Matematik Öğrenmenin Zorluğu | Matematik Öğrenmeden Zevk Alma | Matematik Öğrenmede Destek | r*            |
|--------------------------|---------------------------|------------------------------|--------------------------------|----------------------------|---------------|
| 19                       | .77                       |                              |                                |                            | .77           |
| 21                       | .76                       |                              |                                |                            | .77           |
| 22                       | .75                       |                              |                                |                            | .75           |
| 18                       | .69                       |                              |                                |                            | .75           |
| 17                       | .66                       |                              |                                |                            | .65           |
| 35                       | .59                       |                              |                                | .37                        | .70           |
| 24                       |                           | .74                          |                                |                            | .77           |
| 23                       |                           | .73                          |                                |                            | .75           |
| 28                       |                           | .72                          |                                |                            | .77           |
| 26                       |                           | .68                          | .31                            |                            | .75           |
| 30                       |                           | .66                          |                                |                            | .71           |
| 4                        |                           |                              | .72                            |                            | .69           |
| 5                        |                           |                              | .72                            |                            | .67           |
| 8                        |                           |                              | .65                            |                            | .67           |
| 1                        |                           |                              | .60                            |                            | .69           |
| 2                        |                           | .30                          | .58                            |                            | .69           |
| 3                        |                           |                              | .54                            |                            | .61           |
| 34                       |                           |                              |                                | .72                        | .74           |
| 33                       |                           |                              |                                | .72                        | .74           |
| 31                       |                           |                              |                                | .61                        | .66           |
| 32                       |                           |                              |                                | .61                        | .63           |
| <b>Özdeğer</b>           | 4.85                      | 3.41                         | 1.53                           | 1.15                       | <b>Toplam</b> |
| <b>Açıklanan Varyans</b> | 23.08                     | 16.25                        | 7.30                           | 5.50                       | <b>%52.12</b> |
| <b>Cronbach Alpha</b>    | .84                       | .89                          | .88                            | .81                        | .82           |
| <b>Ranj</b>              | .59-.77                   | .66-.74                      | .54-.72                        | .61-.72                    | .54-.77       |
| <b>Madde sayısı</b>      | 6                         | 5                            | 6                              | 4                          | 21            |

**Not:** İzleme kolaylığı açısından .30 değerinin altındaki faktör yükleri yazılmamıştır.

r\*:Madde toplam puan korelasyonu; \* p=0<0.01

Tablo 1 incelendiğinde maddelerin ayırt ediciliğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyon katsayısı .63 ile .77 arasında değişmektedir. “*Matematiği İlişkilendirme*”, “*Matematik Öğrenmenin Zorluğu*”, “*Matematik Öğrenmeden Zevk Alma*” ve “*Matematik Öğrenmede Destek*” alt ölçeklerinde yer alan 21 maddenin aritmetik ortalamaları 2.93- 4.02 ve standart sapmalar ise 1.29 - 1.55 arasında değişmektedir. Bunların yanı sıra, verilerin toplandığı bireylerin aldıkları toplam puanlar en yüksekten en küçüğe göre sıralanmıştır. Bu sıralamada alt %27 ve üst %27’lik gruplar oluşturularak maddelerin bu iki grubu ayırt edip etmediği incelenmiş ve tüm maddelerin grupları anlamlı (p<0.01) bir şekilde ayırt edebildiği görülmüştür. Altı iterasyondan ulaşılan bu çözüm için KMO katsayısı örneklem yeterliliği değeri .87 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın nitel verileri için 18 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında ilgili literatürün taranmasıyla elde edilen kuramsal bilgiler ve uzman görüşleri esas alınmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve İlköğretim Bölümü'nde görev yapan program geliştirme ve matematik eğitimi alanında uzman altı öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve gelen öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve son halini almıştır. Soruların anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini test etmek amacıyla gönüllülük ilkesine bağlı kalarak üç öğrenci ile pilot uygulama yapılmış ve bu süreçte herhangi bir soruna karşılaşılmamıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu genel olarak öğrencilerin performans görevlerinin hazırlanma süreci, bu süreçte yaşanan sorunları içermektedir. Yarı yapılandırılmış formda yer alan soruların yanı sıra, görüşme sırasında gerekli görüldükçe ek sorular da yöneltilmiştir. Yaklaşık 6-12 dakika süren görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ayrıca her görüşmenin tarihi, yeri ve saati de formun ilgili kısmına işlenmiştir. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve toplam 42 sayfalık ham veri elde edilmiştir. Bu aşamada öğrencilerle görüşme sırasına göre ilk görüşülen öğrenciye Ö1, ikinci görüşülen öğrenciye Ö2 biçiminde kodlar verilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin çözümlemesinde ise betimsel istatistik, açıklayıcı faktör analizi, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu süreçte toplanan verilerin önce kavramsallaştırılmış, daha sonra belirlenen kavramlara göre mantıklı bir şekilde organize edilmiş ve uygun temalar, kodlar oluşturulmuştur. Kodlamalar oluşturulurken öğrenci görüşmelerinden elde edilen ham veriler satır satır okunmuş ve araştırmanın amaçları doğrultusunda bazen doğrudan verilerden yola çıkarak bazen de ortaya çıkan anlamlara göre belli kodlar oluşturularak metin üzerinde işaretlenmiştir. Kodlanan veriler incelenerek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Daha sonra birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). İçerik analizi aşamasında, program geliştirme konusunda bir uzman ile matematik eğitimi konusunda uzman bir öğretim üyesi ikinci kodlayıcı olarak ise rastgele seçilen iki öğrenci görüşme metnini analiz etmiş ve iki kodlayıcı arasındaki uyuma oranı sırasıyla .89 ve .87 olarak bulunmuştur. Ayrıca araştırmacı iki ayrı zamanda yaptığı kodlamalardaki tutarlılığı da incelemiştir. Bunun için araştırmacı üç hafta sonra rastgele seçilmiş iki öğrenciye ait görüşme formunu ikinci defa kodlayarak kendi tutarlılığını da sınamıştır. Bunun sonucunda araştırmacı kodlama güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin performans görevlerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerin performans görevlerini hazırlama süreçlerine ilişkin görüşleri faktör analizi yapılarak incelenmiştir. Buna göre veriler “*Matematiği İlişkilendirme*”, “*Matematik Öğrenmenin Zorluğu*”, “*Matematik Öğrenmeden Zevk Alma*” ve “*Matematik Öğrenmede Destek*” alt ölçeklerinde toplanmıştır. Bu alt ölçeklerden öğrencilerin aldıkları puanlara göre elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

*Öğrencilerin Performans Görevi Hazırlama Sürecine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri*

| Alt Ölçekler                   | N    | $\bar{X}$ | S    |
|--------------------------------|------|-----------|------|
| Matematiği İlişkilendirme      | 1122 | 3.60      | .88  |
| Matematik Öğrenmenin Zorluğu   | 1122 | 3.41      | 1.09 |
| Matematik Öğrenmeden Zevk Alma | 1122 | 3.73      | 1.03 |
| Matematik Öğrenmede Destek     | 1122 | 3.72      | .99  |

Tablo 2 incelendiğinde, “*Matematik Öğrenmeden Zevk Alma*”, “*Matematik Öğrenmede Destek*” ve “*Matematiği İlişkilendirme*” alt ölçeklerine ilişkin aritmetik ortalamaların sırasıyla 3.73, 3.72 ve 3.60 olduğu ve öğrencilerin “*Katılıyorum*” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca, “*Matematik Öğrenmenin Zorluğu*” alt ölçeğinin ortalamasının 3.41 olduğu bu kapsamda öğrencilerin bu alt ölçeğe daha az katıldıkları görülmektedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilere matematik dersinde performans görevi hazırlama sürecine ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtların tema, kod ve frekans dağılımları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3

*Öğrencilerin Performans Görevi Hazırlama Sürecine İlişkin Genel Görüşlerine Yönelik Tema, Kod ve Frekans Dağılımı*

| Tema            | Kodlar                      | f  |
|-----------------|-----------------------------|----|
| <b>Beceri</b>   | İlişkilendirme Becerisi     | 14 |
|                 | İletişim Becerisi           | 12 |
|                 | Araştırma Becerisi          | 4  |
| <b>Bilişsel</b> | Konuyu Daha İyi Anlama      | 7  |
|                 | Zihinsel Gelişim Artması    | 6  |
|                 | Akademik Başarıyı Yükseltme | 5  |
| <b>Duyuşsal</b> | Zorlanma                    | 5  |
|                 | Stres Olma                  | 3  |
|                 | Sorumluluk Duygusu          | 2  |

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğrencilerin görüşleri beceri, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç ana tema halinde ele alınmıştır. İlk temada öğrencilerin çoğunluğu beceri boyutunda ilişkilendirme, iletişim ve araştırma becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bilişsel temada ise öğrenciler, bilişsel gelişimlerinin arttığını ve akademik başarılarının yükseldiğini belirtmişlerdir. Son temada ise öğrencilerin yaklaşık yarısı, duyuşsal temada zorlandıklarını, stres olduklarını ve sorumluluk duygularının arttığını belirtmişlerdir.

Beceri temasına ilişkin olarak görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu performans hazırlama sürecinde ilişkilendirme (14 öğrenci) ve iletişim (12 öğrenci) becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda bir öğrencinin görüşü şöyledir: “Arkadaşlarımla birlikte performans ödevlerimi beraber yapınca onlarla olan iletişimim artıyor, daha iyi öğreniyorum.” (Ö3). Aynı tema kapsamında dört öğrenci ise araştırma becerilerinin geliştiğini şu sözleriyle ifade etmiştir. “İnternette nasıl araştırma yapılacağını öğrendim. Her konuda araştırma yeteneği kazandırıyor.” (Ö4).

İkinci tema olarak bilişsel tema boyutunda öğrencilerin yaklaşık yarısı (7 öğrenci) konuyu daha iyi anladıklarını örneğin “...ödevler biraz zor, ama konuları daha iyi öğreniyoruz. Özellikle doğal sayıları daha iyi öğrendik...”(Ö2) sözleriyle vurgulamıştır. Aynı paralelde öğrencilerin yaklaşık üçte biri zihinsel gelişimlerinin arttığını ifade ederken beşi ise akademik başarılarının yükseldiğini belirtmiştir. Bu konuda bir öğrencinin görüşü şöyledir: “Matematik dersinde ne kadar başarısız olursak olalım matematik performansları derslerimizdeki başarılarımızı hem deneme sınavlarında artırıyor hem de notumuzu yükseltiyor. Mesela benim matematik dersim 4 düşüyordu, 5 düştü.” (Ö18).

Son tema olarak duyuşsal boyutta ise öğrencilerin beşi performans görevlerinin hazırlanma sürecinde zorlandıklarını, üçü stres olduklarını ikisi ise sorumluluk duygularının geliştiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, Ö6 kodlu öğrenci “... Bazı şeylerin öyle görüldüğü gibi zor olmadığını öğrendik. Sorumluluk almayı öğrendik. Arkadaşlarla beraber bir araya geldiğimizde bir şeyler yapabileceğimizi öğrendik. Sonuç olarak iyi bir şey yaptığımıza inanıyoruz...” sözleriyle görüşünü dile getirmiştir.

Görüşmeye katılan öğrencilere performans görevini nasıl hazırladıkları sorulmuştur. Bu soruya öğrenciler tarafından verilen yanıtlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

*Öğrenci Görüşüne Göre Performans Görevinin Hazırlanmasına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı*

| Tema                | Kodlar                                               | f  |
|---------------------|------------------------------------------------------|----|
| <b>Araştırma</b>    | Çeşitli kaynak kitap ve ansiklopedilerden yararlanma | 8  |
|                     | İnternette yararlanma                                | 7  |
|                     | Hem internette hem de kaynak kitaplardan yararlanma  | 4  |
| <b>Aile desteği</b> | Aileden yararlanma                                   | 14 |

Tablo 4’te görüldüğü gibi performans görevinin hazırlanmasına ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerden gelen yanıtlar araştırma ve aile desteği olmak üzere iki temada toplanmıştır. Araştırma temasıyla ilgili olarak öğrencilerden yaklaşık yarısı çeşitli kaynak kitaplardan faydalandıklarını, yedisi ise internetten yararlanarak performans görevini hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerden dördü ise hem internetten hem de çeşitli kaynak kitaplardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu yönde öğrencilerden birinin görüşü şöyledir: “*Konum cebirle ilgiliydi, Cebirsel ifadeleri kimin bulduğunu, nasıl bulunduğunu, hangi alanda kullanıldığını araştırmak istedim. Önce kütüphaneye gittim ama orada çok az şey buldum. Sonra internete cafeye gittim internetten araştırdım. ...*” (Ö8)

Aile desteği temasına ilişkin olarak görüşmeye katılan öğrencilerin çoğu (14 öğrenci) ödevlerde ailelerinden yardım aldıklarını vurgulamışlardır. Bu bağlamda, ailelerinden yardım alarak ödevleri hazırlamaya çalıştıklarını ifade eden öğrencilerden birinin görüşü şöyledir: “*performans ödevimi hazırlarken ailemden yardım aldım...benim bilgisayarla aram pek iyi değildi. Çünkü teknolojik aletleri fazla kullanamıyorum. Resimleri ablam bilgisayardan çıkarttı. Bir de onun ansiklopedisinden Einstein ile ilgili bilgi aldım.*” (Ö5).

### Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Performans Görevine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “*Matematiği İlişkilendirme*”, “*Matematik Öğrenmenin Zorluğu*”, “*Matematik Öğrenmeden Zevk Alma*” ve “*Matematik Öğrenmede Destek*” alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

*Öğrencilerin Performans Görevi Hazırlama Süreçlerinin Cinsiyet Değişkenine Olan Etkisine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

| Alt Ölçekler                          | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | S    | sd   | t      |
|---------------------------------------|----------|-----|-----------|------|------|--------|
| <b>Matematiği İlişkilendirme</b>      | Kız      | 555 | 3.65      | .83  | 1120 | 1.962  |
|                                       | Erkek    | 567 | 3.54      | .92  |      |        |
| <b>Matematik Öğrenmenin Zorluğu</b>   | Kız      | 555 | 3.57      | 1.07 | 1120 | 4.717* |
|                                       | Erkek    | 567 | 3.26      | 1.09 |      |        |
| <b>Matematik Öğrenmeden Zevk Alma</b> | Kız      | 555 | 3.78      | .97  | 1120 | 1.778  |
|                                       | Erkek    | 567 | 3.67      | 1.08 |      |        |
| <b>Matematik Öğrenmede Destek</b>     | Kız      | 555 | 3.90      | .92  | 1120 | 6.009* |
|                                       | Erkek    | 567 | 3.55      | 1.03 |      |        |

\*:p<.001

Tablo 5 incelendiğinde, cinsiyet değişkeni ile “*Matematik Öğrenmenin Zorluğu*” ve “*Matematik Öğrenmede Destek*” alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. (Sırasıyla; ( $t_{[1120]}=4.717$ ,  $p=0<.001$ ), ( $t_{[1120]}=6.009$ ,  $p=0<.001$ )). Bu alt ölçeklerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde farkın kız öğrenciler lehine olduğu; ancak diğer alt ölçeklerde ise aritmetik ortalamalar incelendiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

### Akademik Başarı Değişkeni Bağlamında Performans Görevini İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “*Matematiği İlişkilendirme*”, “*Matematik Öğrenmenin Zorluğu*”, “*Matematik Öğrenmeden Zevk Alma*” ve “*Matematik Öğrenmede Destek*” alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

*Akademik Başarı Değişkeni Bağlamında Performans Görevine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve F Değerleri (sd:2)*

| Alt ölçekler                          | Akademik Başarı | N   | $\bar{X}$ | S    | F       | Anlamlı Fark (LSD) |
|---------------------------------------|-----------------|-----|-----------|------|---------|--------------------|
| <b>Matematiği İlişkilendirme</b>      | Düşük (1)       | 186 | 3.32      | .84  | 28.522* | 3>1, 2             |
|                                       | Orta (2)        | 369 | 3.45      | .86  |         |                    |
|                                       | Yüksek (3)      | 567 | 3.79      | .86  |         |                    |
| <b>Matematik Öğrenmenin Zorluğu</b>   | Düşük (1)       | 186 | 3.20      | 1.07 | 15.657* | 3>1, 2             |
|                                       | Orta (2)        | 369 | 3.25      | 1.11 |         |                    |
|                                       | Yüksek (3)      | 567 | 3.59      | 1.06 |         |                    |
| <b>Matematik Öğrenmeden Zevk Alma</b> | Düşük (1)       | 186 | 3.43      | .96  | 17.233* | 3>1, 2             |
|                                       | Orta (2)        | 369 | 3.62      | 1.06 |         |                    |
|                                       | Yüksek (3)      | 567 | 3.89      | 1.01 |         |                    |
| <b>Matematik Öğrenmede Destek</b>     | Düşük (1)       | 186 | 3.57      | .96  | 22.954* | 3>1, 2             |
|                                       | Orta (2)        | 369 | 3.50      | .99  |         |                    |
|                                       | Yüksek (3)      | 567 | 3.92      | .96  |         |                    |

\*:p<.01

Tablo 6 incelendiğinde, akademik başarı düzeyi ile bütün alt ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. (Sırasıyla ( $F_{[2]}=28.522$ ,  $p=.0$ ); ( $F_{[2]}=15.657$ ,  $p=.0$ ); ( $F_{[2]}=17.233$ ,  $p=.0$ ); ( $F_{[2]}=22.954$ ,  $p=.0$ )). Farklılaşmanın yönünü belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları incelendiğinde bütün alt ölçeklerde istatistiksel olarak anlamlı farkın yüksek, orta ve düşük başarı düzeyindeki öğrenciler arasında, yüksek başarı düzeyinde olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

#### Performans Görevinin Hazırlanma Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde performans görevi hazırlama sürecine ilişkin sorunlar çeşitlilik göstermektedir. Ancak, öğrencilerin yaklaşık üçte biri (5 öğrenci) bu süreçte herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Performans görevi hazırlama sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

*Öğrencilerin Performans Hazırlama Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı*

| Tema                     | Kodlar                     | f |
|--------------------------|----------------------------|---|
| <b>Zaman</b>             | Zaman alıcı olması         | 4 |
|                          | Zamanında teslim etme      | 2 |
| <b>Yetersiz koşullar</b> | Kaynağa ulaşma             | 3 |
|                          | Resim bulma                | 2 |
| <b>El becerisi</b>       | Düzgün çizim yapma         | 3 |
|                          | Raporun elle yazım aşaması | 2 |

Tablo 7’de görüldüğü öğrencilerin performans görevini hazırlarken karşılaştıkları sorunlar zaman, yetersiz koşullar ve el becerisi olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

Performans görevinin hazırlanması aşamasında en çok karşılaşılan sorunlardan biri zaman temasına aittir. Bu bağlamda sorun yaşadığını belirten öğrencilerden dördü bu sürecin zaman alıcı olduğunu, ikisi ise zamanın az olmasından dolayı verilen performans görevini yetiştirmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu paralelde öğrencilerden biri görüşünü şöyle dile getirmiştir: “Araştırma süreci çok zamanımı aldı. Babam arkadaşlarına sordu. Çevremdekilerin mesleklerini araştırmada zorlandım. Bir de işlemler ve grafikleri çizmek çok zamanımı aldı. Ben grafikleri çizerken belli bir ölçüde küçülttüm. Bunları hazırlamak çok zamanımı aldı... Zamanı ayarlayamadım ve performans ödevini yetiştiremedim.” (Ö9).

Bunların yanı sıra, öğrencilerin karşılaştıkları diğer önemli sorun bulundukları koşullarla ilgilidir. Öğrencilerden üçü yaptıkları araştırmada kaynağa ulaşmada, ikisi ise araştırma konusuyla ilgili resim bulmada zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerden ikisi görüşlerini şöyle belirtmiştir: “...*Soruların cevaplarını ansiklopediden bulamadım. Çok araştırdım en sonunda annem yardım etti*” (Ö6) ve “*Resimleri bulmakta önce zorlandım. Sonra internet cafeden resim çıkarttım...*” (Ö13).

Son temada, el becerileri açısından sorunlar yaşadıklarını ifade eden öğrencilerden üçü çizim yapmada, ikisi ise raporun elle yazım aşamasında zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu konuda bir öğrencinin görüş şöyledir: “...*Raporu hazırlarken yazılara, çizgilere biraz dikkat etmezsek yamuk oluyor. Ben o yüzden ona dikkat etmek zorunda kaldım. Bir de pilot kalemle yazdığımızdan çok kağıt harcadık. Önce güzel olmadı tekrar yaptım. Bu yüzden yazmada çok zorlandım.*” (Ö10).

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, ilköğretim öğrencilerinin matematik dersi bağlamında performans görevi hazırlama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda, performans görevi yardımı ile öğrencilerin, matematiği günlük yaşamla ilişkilendirebildikleri, arkadaşlarıyla ve çevreyle olan iletişim becerilerini arttırdıkları; ayrıca, çevre ve aileden gerekli yardımları aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Nitel veriler bağlamında da öğrencilerin ilişkilendirme, iletişim ve araştırma becerilerinin geliştiği araştırmadan elde edilen diğer önemli bir bulgudur. Buna göre nicel ve nitel veriler birbirlerini destekler niteliktedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular Arslan, 2009; Bayrakçı, 2007; Coşkun, 2007; Coşkun ve diğerleri, 2009; Çetin ve Çakan, 2010; Güney, 2010; Güvey, 2009; Öztürk 2010; Yılmaz ve Benli, 2011 ve Yücel’in, 2008 çalışmalarıyla da benzer sonuçları işaret etmektedir. Örneğin, Çetin ve Çakan (2010), beşinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%63) performans görevi ile araştırma becerilerini geliştirdiklerini, konuyla ilgili bilgi ve akademik başarılarını arttırdıklarını ortaya çıkarmışlardır. Yine, Yılmaz ve Benli (2010) de araştırmalarında performans görevlerinin öğrencileri düşünmeye yönlendirdiğini, kalıcı öğrenmeler sağladığını, öğrencilerin araştırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirdiklerini ortaya çıkarmışlardır.

Araştırmada nicel ve nitel veriler birlikte irdelendiğinde öğrencilerin performans görevi hazırlama sürecini zaman alıcı, yorucu ve stresli olarak algıladıkları görülmektedir. Bu bulgu Arı, 2010; Coşkun, 2007; Çetin ve Çakan, 2010; Çiftçi, 2010; Güvey, 2009 ve Öztürk’ün 2010 çalışmalarıyla da paralellik göstermektedir. Örneğin, Güvey (2010) araştırmasında performans görevi hazırlama sürecinin çok zaman aldığını ve süre sıkıntısı yaşandığını ortaya koymuştur.

Çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğu, performans görevi hazırlama sürecinden hoşlandıklarını, bu konuda istekli olduklarını ve derse olan ilgililerinin arttığını belirtmişlerdir. Bu bulgu Öztürk’ün (2010) çalışmasıyla da paralellik göstermektedir. Öztürk araştırmasında 6., 7. ve 8. sınıfa giden ilköğretim öğrencilerinin performans görevlerini eğlenceli ve ilgi çekici bir süreç olarak bulduklarını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmaya katılan öğrenciler, performans görevi hazırlama sürecinde en çok çeşitli kaynaklardan, internetten ve ailelerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Akarsu, 2008; Akdağ ve Çoklar, 2009; Arı, 2010; Arslan, 2009; Bayrakçı, 2007; Güvey, 2009; Kumandaş ve Kutlu, 2010; Kutlu ve Doğan, 2007; Öztürk, 2010 ve Yücel 2007’nin, araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Akdağ ve Çoklar, (2009) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde performans görevini hazırlarken en çok internetten yaralandıklarını sonra kaynak kitap ve kütüphane ve diğer kaynaklara başvurdıklarını ortaya koymuştur. Bayrakçı (2007) da ilköğretim beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde performans ve proje gibi araştırma ödevlerinin hazırlanması sürecinde ailelerinden daha çok yardım aldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Cinsiyet değişkeni bağlamında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre performans görevi hazırlamada daha çok zorlandıkları ve daha fazla destek aldıkları araştırmadan elde edilen diğer önemli bir bulgudur. Bu araştırma bulgusu Akarsu (2008) ve Arı (2010) nın çalışmaları ile de paralellik göstermektedir. Akarsu (2008) öğrencilerin performans ve proje görevleriyle ilgili araştırmasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Arı (2010) da çalışmasında erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre performans ve proje çalışmaları konusunda daha olumlu görüşte olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ancak bu bulgunun tam tersine yönde araştırmalarda vardır (Öztürk 2010; Arslan 2009). Bu bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi yapılan araştırmalarda cinsiyet ile performans görevi konusunda ortak bir sonuca ulaşılamamıştır. Bu durumda, performans görevi açısından, cinsiyet değişkeninin etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öte yandan araştırmada, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin performans görevi hazırlama sürecinde diğer (orta ve düşük) akademik başarıdaki öğrencilere göre matematiği daha çok ilişkilendirdikleri, daha çok zevk aldıkları, sürecin kendilerini etkilediği ve çevresel destek aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Öztürk 2010 ile Saban ve Şeker’in (2010) çalışmalarıyla da kısmen benzerlik göstermektedir. Ancak bu

araştırma bulgusunun tersine Coşkun (2007) araştırmasında performans görevi uygulanan deney grubu ile standard kağıt kalem testi uygulanan kontrol grubu arasında akademik başarı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın son alt amacında ise öğrencilerin performans görevlerini hazırlama sürecinde zaman ve kaynağa ulaşma aşamasında sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Zaman ve kaynağa ulaşma konusunda karşılaşılan sorunlar Akdağ ve Çoklar (2009), Arı (2010); Coşkun (2007); Çetin ve Çakan, (2010); Çiftçi, (2010); Güvey, (2009) ve Öztürk'ün (2010) çalışmalarıyla da paralellik göstermektedir.

Örneğin; Arı (2010) çalışmasında performans görevlerinin hazırlanması sürecinde okulda yeterli kaynak olmamasından ya da öğrencilerin bilgi kaynaklarına ulaşamamalarından dolayı sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Akdağ ve Çoklar (2009) da performans görevlerindeki içeriğin anlaşılmasında, gerekli kaynaklara ulaşamama ve zamanında teslim konularında güçlük yaşandığını ortaya koymuştur. Çiftçi (2010) de zamanın yetersiz olmasından dolayı performans görevlerinin amacına ulaşamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kısaca, araştırmanın sonucunda, performans görevi yardımı ile öğrencilerin, matematiği günlük yaşamla ilişkilendirebildikleri, arkadaşlarıyla ve çevreyle olan iletişim becerilerini arttırdıkları, araştırma becerilerini geliştirdikleri; ayrıca, çevre ve aileden gerekli yardımları aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin performans görevi hazırlama sürecinden hoşlandıkları, bu konuda istekli oldukları ancak bu sürecin zaman alıcı, yorucu ve stresli olduğunu belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkeni bağlamında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre performans görevi hazırlamada daha çok zorlandıkları ve daha fazla destek aldıkları ortaya çıkmıştır. Öte yandan araştırmada, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin performans görevi hazırlama sürecinde orta ve düşük akademik başarıdaki öğrencilere göre matematiği daha çok ilişkilendirdikleri, daha çok zevk aldıkları, sürecin kendilerini etkilediği ve çevresel destek aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak da öğrencilerin performans görevlerini hazırlama sürecinde zaman ve kaynağa ulaşma aşamasında sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunların giderilmesine yönelik olarak öğrencilere, performans görevi hazırlama sürecinin planlanarak yapılması; ayrıca, öğrencilere uygun bilgi kaynaklarının kullanılması konusunda yardımcı olunması önerilebilir.

### Kaynakça

- Acar, M. ve Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2, 354-363.
- Akarsu, İ. (2008). *Öğrencilerin internetten yararlanma durumları, performans görevlerini proje türlerini ve öğretmen davranışlarını etkilemekte midir?*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Akdağ H. ve Çoklar, A. N. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi proje ve performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar, internet'in yeri ve karşılaştıkları güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-16.
- Arı, A. (2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 34-55.
- Arslan, Z. (2009). *İlköğretim II. kademe Türkçe dersi performans görevlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Atkin, J. M., Black, P. & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*, Washington, DC: National Academies Press.
- Bahar, M., Nartgün, Z. , Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: PegemA.
- Başboğaoğlu, U. ve Demir, M. (2011). İlköğretimde uygulanan performans görevlerinin etkililiğine ilişkin geliştirilen tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 23-30.
- Bayrakçı, Ö. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersindeki araştırma ödevlerinin (etkinlik, performans ve proje) öğrencilerin sosyalleşmesine katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bryant, D. D. (2001). *The perception of secondary mathematics teachers in Christian schools on the effectiveness of alternative assessment on academic achievement*. Unpublished Master Thesis, University of Memphis, Memphis.
- Bryant, D. D. (2001),. "The perception of secondary mathematics teachers in christian schools on the effectiveness of alternative assessment on academic achievement",. Unpublished *Master Thesis*, University of Memphis, Memphis.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Cavanagh, M. (2006). Mathematics teachers and working mathematically: Responses to curriculum change. [http://www.merga.net.au/publications/counter.php?pub=pub\\_conf&id=289](http://www.merga.net.au/publications/counter.php?pub=pub_conf&id=289) adresinden 10 Ekim 2008 tarihinde alınmıştır.
- Christou, C., Eliophotou-Menon, M. & Philippou, G. (2004). Teachers' concerns regarding the adaptation of a new curriculum: an application of CBAM. *Educational Studies in Mathematics*, 57(2), 157-177.
- Cooney, T. J. , Sanchez, W. B. & Ice, N. F. (2001). Interpreting teachers' movement toward reform in mathematics. *The Mathematics Educator*, 11(1), 10-14.
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Kan, M. O. (2009). Türkçe derslerindeki performans görevleri konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 22-55.
- Coşkun, G. (2007). *Performansa dayalı durum belirlemenin öğrencilerin matematik dersindeki özyeterlik algısına, tutumuna ve başarısına etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design qualitative and quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 99-114.
- Çetin, M. O., Çakan, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi başarılarının farklı yaklaşımlarla ölçülmesi ve bu yaklaşımlara ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 93-99.
- Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 934-951.
- Dominguez Carmino, G. (2004). *Designing an assessment tool to describe students' mathematics knowledge*. PhD Dissertation, Purdue University, Indiana, USA.
- Green, K. & Emerson, A. (2008). Reorganizing freshman business mathematics II: Authentic assessment in mathematics through professional memos. *Teaching Mathematics and its Applications*, 27(2), 66-80.
- Güney, Z. (2010). *İlköğretim 4-5. Sınıflarda verilen performans ve proje ödevleriyle ilgili öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Güvey, E. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıf öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri (Eskişehir İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Krulick, S. , Rudnick, J. & Milou, E. (2003). *Teaching mathematics in the middle school*, Newyork: Pearson Education.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi. Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kumandaş H. ve Kutlu, Ö. (2010). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin performans görevlerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler. *İlköğretim online*, 9(2), 714-722.
- Kütükte, Z. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin performans ve proje ödevlerine ilişkin algı görüş ve uygulama durumları* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Lingefjärd, T. (1997). Assesment and mathematics examinations in the CDIO Project. [www.cdio.org/papers/assessing\\_exams.pdf](http://www.cdio.org/papers/assessing_exams.pdf) adresinden 7 Haziran 2006 tarihinde alınmıştır.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & McTing, J. (1993). Assessing student outcomes: performance assessment using the dimens of learning model. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development <http://eric.ed.gov/PDFS/ED461665.pdf> adresinden 7 Aralık 2011 tarihinde alınmıştır.
- McMillian, J. H. (2004). *Classroom assessment principles and practice for effective instruction*. Boston: Pearson Education.
- MEB, (2009). Proje ve performans görevleri genelge no: 2009/37.
- Miller, T. (2004). *Assessment in practice grade 9 academic and applied mathematics*. Master Thesis. Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Motsoeneng, K. G. (2005). *The attitude of teacher and parents and learners involved in primary and intermediate schools in the Thabo Mofutsanyane district regarding assessment reform in education*. Master Thesis, Bloemfontein University, Mofutsanyane Thabo.

- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*, Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Oğuz, Ö. (2008). *Matematik dersi performans görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztürk, P. (2010). *İlköğretim II.kademe Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Punch, K. P. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Saban, İ. A. Ve Şeker, M. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 361-390.
- Senger, E. S. (1999). Reflective reform in mathematics: The recursive nature of teacher change. *Educational Studies in Mathematics*, 37, 199-221.
- Tan, Ş. (2009). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. (3. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Uchiyama, M. K. (2004). *Teachers use of formative assessment in middle school reform based mathematics classrooms*. PhD Dissertation, University of Colorado Boulder, Colorado.
- Uchiyama, M. K. (2005). Teachers' use of formative assessment. Annual meeting of the american educational research association, Colorado State University, www.aera.net adresinden 13 Nisan 2005 tarihinde alınmıştır.
- Weigold, J. K. (1999). *Self concept and attitude towards traditional or alternative assessments: An exploration of gender differences in mathematics and science*. Master Thesis, Eastern Michigan University Ypsilanti, Michigan.
- Wiggins, G. P. (1989). Teaching to the (authentic) test. *Educational Leadership*, 46(7), 141-147.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2011). İlköğretim 1. kademe verilen performans görevlerinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 30. Yücel, A. (2008). *İlköğretimde 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen-Veli-Öğrenci Görüşleri (Konya Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

#### **Ek: Görüşme soruları**

1. Matematik dersinde hazırladığın performans görevleri hakkında ne düşünüyorsun?
2. Matematik dersinde yaptığın performans görevinin yararı var mı, varsa neler?
3. Matematik dersinde performans görevini nasıl hazırladın? (Hazırlarken nelere dikkat ettin?, Yardım aldığın kişiler oldu mu?, Eğer olduysa kimler sana nasıl yardımda bulundu?)
4. Performans görevini hazırlarken; her hangi bir sorunla karşılaştın mı? (Eğer karşılaştıysan bu sorunun giderilmesine yönelik neler yaptın?)
5. Bunların dışında eklemek istediğin her hangi bir görüş var mı?



# Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Gözünde Öğretmenin Sahip Olması Gereken Değerler

## Values That Teachers Should Have From Perspectives of Principals, Teachers, Students and Parents

Zühal ÇUBUKÇU\*, Demet EKER ÖZENBAŞ\*\*, Nilüfer ÇETİNTAŞ\*\*\*,

Derya SATI\*\*\*\* & Ümit YAZLIK ŞEKER\*\*\*\*\*

### Özet

Çocukları topluma hazırlayan bir eğitim kurumu olarak okullar, değerlerin kazandırılmasında oldukça etkilidir. Okulların temel amacı, hem akademik açıdan başarılı hem de temel değerleri benimsemiş bireyleri yetiştirmektir. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Okullar; hoşgörü, adaletli olma, paylaşma, işbirliği, güvenilir olma vb. temel değerlerin kazandırılmasında bilinçli uygulamalara yer vererek, bu değerlerin öğrencilerin uygulamada kazanmalarına çalışmalıdır. Değerlerin öğrenme-öğretme ortamında işe koşulması, çocukların toplumsal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlar. Değerleri kazandırmada, etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesi için, öğretmenlerin değerlere ilişkin kazanımları ve birikimlerinin göz önünde bulundurulması önemlidir. Bu çalışma, ortaöğretim kurumlarında görevli yönetici, öğretmen ve öğrenim gören öğrenci ve velilerinin öğretmenin sahip olması gereken değerlere ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir il merkezindeki 2 ortaöğretim kurumunda görev yapan 5 okul yöneticisi, 30 öğretmen, 112 öğrenci (9, 10, 11. sınıf) ve 50 veli oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, çalışma grubunda yer alan yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli için dört ayrı soru formu hazırlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, yöneticilerin görüşlerinde 5 tema grubuna ulaşılmıştır. Yöneticiler en yüksek frekansla öğretmenin sahip olması gereken bir değer olarak özverili ve hoşgörülü olmayı ifade etmişlerdir. Öğretmenler, kendi bakış açıları doğrultusunda öğretmende olması gereken en gerekli “değer”in rehberlik yapabilme, en az gerekli gördükleri “değer”i ise dili kullanabilme becerisi olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinde öğretmenlerin sahip olması gereken temel değer olarak, iletişim becerisi en yüksek frekansa sahiptir. Veliler, öğretmenin mesleki niteliklerine daha çok değer vermektedirler. Bulgular, ilgili alanyazın ışığında yorumlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Mesleki değer, öğretmenlik mesleği, değer, meslek ahlakı.

\* Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zuhal\_cubukcu@hotmail.com

\*\* Öğretmen, Eskişehir Cemal Mümtaz Anadolu Öğretmen Lisesi

\*\*\* Öğretmen, Eskişehir Cemal Mümtaz Anadolu Öğretmen Lisesi

\*\*\*\* Öğretmen, Eskişehir Cemal Mümtaz Anadolu Öğretmen Lisesi

\*\*\*\*\* Öğretmen, Eskişehir Muzaffer Çil Anadolu Lisesi

**Abstract**

Schools as educational institutions bringing children for community are very effective for gaining values. The fundamental goal of schools is to nurture academically successful individuals adopted with basic values. Values are understandings that are sources of behaviors and used to judge them. Schools should work gaining of these basic values through practices by giving place to conscious implementations for gaining of values like tolerance, being fair, sharing, cooperation, being reliable, etc. Activation of values in learning-teaching environment contributes to social and emotional developments of children. For effective learning-teaching environment in gaining values, teachers' consideration of acquisition and accumulation related to values is significant. This study is performed with the purpose of exploring views of principals, teachers, students and parents about the values that teachers should have. Working group of the study includes 5 school principals, 30 teachers, 112 students (9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup> grades) and 50 parents within 2 high schools in the city center of Eskişehir. As a data collection tool, four different question forms are prepared for administrators, teachers, students and parents. Qualitative research method was used. According to analysis results, 5 themes are reached depending on administrators views. With highest frequency, administrators indicated that teachers should have values as being selfless and tolerate. Teachers expressed their point of views that the most essential value teachers should have is guidance and the least necessary value is use of language. According to students' views, communication ability has the highest frequency as a basic value that teachers should have. Parents give more value to professional qualifications of teachers. The findings are interpreted in the light of relevant literature.

**Key words:** Professional values, teaching profession, values, professional ethics.

## Giriş

Eğitimin genel hedefleri toplumdan topluma değişir ve toplumun kültüründen etkilenir. Ancak genel hedefler aynı zamanda toplumun ulaşmak istediği noktayı da tanımlayıcı niteliktedir. Bir ülkenin eğitim sisteminin genel hedefleri o ülkede yapılacak olan bir toplum analizine dayanır. Genel hedefler, birey ve toplumun refahı arasında denge kurmalı, ekonomik kalkınmanın ve demokratik hayatın gerçekleşmesini sağlamalıdır (Varış, 1998). Bu genel hedeflere ulaşmak için eğitimin her kademesinde bilgi, beceri, tutum ve değer kazanımları oluşturulur. Bir ülkenin eğitimde oluşturduğu hedeflerin o topluma uygunluğu ve hedeflere ulaşılma düzeyleri, o toplumun gelişmesinde ve ilerlemesinde önemli bir yer tutar. Bireyin toplumla olan ilişkilerinde ve kendi içsel duygularında, temel aldığı değer yargılarına ilişkin geliştirmiş olduğu tutumu ve davranışları önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin toplumsal anlamda statüsü, benliği, güvenilirliği, kabul görmesi sahip oldukları değerlerle belirlenmektedir.

Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatlerini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlardır (Kızılcı ve Erjem, 1994). Başka bir ifadeyle değer, bir durumu diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler ayrıca bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir (Erdem, 2003). Değerlerin özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Değerler, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- Bilinç, duygu ve heyecanlara ilişkin yargılardır.
- Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
- Değerler normları kapsayan ve aşan özelliklerdir.

Değerler bireyin düşünce, tutum, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkarlar ve toplumsal bütünselliğin ayrılmaz bir ögesini oluştururlar. Bir toplumun yaşamında, her şey değerlere göreli olarak algılanır ve diğerleriyle karşılaştırılır. Bireyler, içinde yaşadıkları grup, toplum ve kültür değerlerini genellikle benimseyerek, bunları muhakeme ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanırlar. Böylece daha iyi, daha doğru, daha uygun, daha güzel, daha önemli ve daha adil gibi genel yargılara varma olanağını bulacaklardır. Bireysel tutum ve davranışlar, büyük ölçüde ahlaksal ve dinsel değerlerle, örf ve adetlerin içerdiği değerlerin etkisi altında kalır. Ancak bu değerler norm içerisinde somutlaşır ve normlar aracılığıyla etkinlik kazanır. Zira daha genel ve soyut olan değerlere karşılık normlar, yaptırım güçleriyle toplumsal yaşamın belirgin bir unsurunu oluştururlar (Durmuş, 1996).

İnsanların yaşamlarında yer alan ve önemsedikleri en belirgin değerlerden bazıları şunlardır (Tezcan,1992):

*İnsanları sevmek:* İnsan sevgisi sınırsızdır. İnsana ve hayata verilen önem çok büyüktür. İnsanlar arasında, birlik, beraberlik, mutluluk ve refah esas alınır.

*Uyumlu olmak:* İnsanlar iç dünyalarında ahenkli olmayı tercih ederler. İnsanlar yaptıkları eylemlerde, bunalıma, kırılganlığa ve bölünmeye gidecek yolları terk eder. Kendi iç ve dış dünyasında kurmaya çalışır, bilir ki ancak bu durumda mutlu olabilecektir.

*Hırsları kontrol altına almak:* İnsanlar kendi kendilerini eğiterek iç dünyasında arzuları ile yetenekleri arasında bir denge kurmaya çalışır. Servet hırsı, şöhret hırsı, şehvet hırsının esiri olmadan davranışlarını kontrol eder. İhtiraslarını törpülemeye ve mükemmel bir insan olmaya çalışır.

*Başkalarının mutluluğunu istemek:* İnsanlar kendi mutlulukları için harcadığı enerjiyi başkalarının mutluluğu için de harcar.

*Kendini kontrol etmek:* İnsanlar her zaman hatalarından ve kusurlarından kurtulmaya çalışır. Bunun için bazen insan, iç dünyasına dalar ve iç dünyasının muhasebesini yapar.

*İyi insan olmak:* İyi insan kalbinde ve kafasında temizliğe ve sadeliğe erişmiş, gönlü insan sevgisiyle dolu ve kâinatın sevgi mabedine inanan kimsedir.

*Manevi değerlere inanma:* Manevi değerler insanın kötü özelliğini yok etmeye çalışırlar. İnsanlar arasında dine göre ayırım bahis konusu değildir.

Yukarıda sıralanan değerlerin aile ve okuldaki eğitimle kazanılması kaçınılmazdır. Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır (Altundepe, 1999).

Toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri değerlerini yeni nesillere aktarmaları ile olanaklıdır. Bu nedenle, değerler eğitimi toplumsal bakımdan açık ve vazgeçilmez bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır. Ailelerden çok az ahlak eğitimi almış ya da almamış çocuklar için eğitim kurumlarının böyle bir görev yüklenmesi yaşamsal önem taşımaktadır (Ekşi, 2003).

Değerler eğitiminde göz önünde bulundurulması gereken temel ilkelerden biri öğrencilerin gelişim düzeyidir. Somut işlemler döneminde öğrenciler bir değer sistemi oluşturmadıkları için, içinde bulundukları koşullara göre değerlendirme yapmaktadırlar. Bu dönemde çocukların soyut değer ve ilkeleri kavrayabilmeleri için yalnızca öğüt vererek telkinde bulunmak yeterli olmamakta, değerlerin varlığı ve yokluğunda karşılaşılabilecek durumları gözlerinde canlandırmalarına yardımcı olmak gerekmektedir (Erden ve Akman, 1996). Değer eğitiminde üzerinde durulması gereken bir diğer ilke öğretmenin sosyal boyutu ve öğretmenin model olma rolüdür. Öğretmenin olumlu model olarak yer aldığı demokratik bir sınıf ve örtük programın etkinleştirildiği okul ortamı oluşturulması önem taşımaktadır.

Değer eğitimi süreci içerisinde hiç kuşkusuz en önemli öğelerden biri “öğretmen”dir. Toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesinde önemli bir role sahip olan öğretmenlik, bilgelik ve erdem boyutlarını içeren bir meslektir. Öğretmen, yaptığı işin özelliği itibarıyla ülkenin geleceğine yön veren bir konumdadır. Ülkenin geleceği olan çocukları yetiştirme görevi, öğretmeni bu konuma taşımıştır (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmen öğrenciler için önemli bir rol modelidir. Öğretmenin sınıf içindeki ve dışındaki davranışları öğrenciler tarafından dikkatli bir biçimde gözlenir. Öğretmen öğrencileri koruyan seven, onların iyiliği için emek veren otorite figürüdür. Bu nedenle öğrenciler öğretmenlerini model alırlar. Öğretmenin davranışları, nasıl hareket edilmesi gerektiği konusunda öğrencilere yol gösterir.

Öğretmenlik mesleği, yetişmekte olan nesli, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır. Öğretmenlerin yetiştirdiği bu insanlar, ailesini ve milletini mutlu kılar, yurdunu kalkındırır, devletini güçlendirir. Bu bakımdan, milletimizin, yurdumuzun ve devletimizin geleceği, ekonomik yönden kalkınması her şeyden önce öğretmenlerin mesleklerinde göstereceği başarıya bağlıdır (Tekişik, 1987).

Orta öğretimin amaç ve görevleri, Milli Eğitimin genel amaçları ve ilkelerine uygun olarak öğretmenin görevi:

- Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilinci gücünü kazandırmak,
- Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgili, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.

### Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri

İnsanlarla ilişkiler yönünden öğretmenlik, diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir. Öğretmenlik, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin kendine özgü bazı özellikleri vardır. Her ne kadar bu özellikler öğretmenin görev yaptığı eğitim sisteminin amaçlarına, okulun misyonuna, okulun bulunduğu çevreye, velilerin beklentilerine, okulunun hedef yapısına, idareci ve öğretmenlerin vizyonuna göre değişirse de aşağıda bu özelliklerden bazıları sunulmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005):

**A) Kişisel Özellikler:** Öğretmende bulunması gereken kişisel özellikler hakkında birçok araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalar sonucu farklı kişilik özelliklerinin önemi üzerinde durulmuştur. Bugün iyi bir öğretmenin özellikleri konusunda henüz herkesin ulaşabileceği standartların oluşturulduğu söylenemez.

**B) Mesleki Özellikler:** Öğretmenin temel görevi öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin mesleki niteliği genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine bağlıdır.

Çocukları topluma hazırlayan bir eğitim kurumu olarak okullar, değerlerin kazandırılmasında oldukça etkilidir. Okulda çocuk, öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ve diğer yetişkinlerle kurduğu ilişkiler aracılığıyla sosyal davranışları öğrenir. Okullar; hoşgörü, adaletli olma, paylaşma, işbirliği, güvenilir olma vb. temel değerlerin kazandırılmasında bilinçli uygulamalara yer vererek, öğrencilerin uygulamada bu değerleri kazanmalarına çalışmalıdır. Değerlerin öğrenme-öğretme ortamında işe koşulması, çocukların toplumsal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlar. Çocukların kendi değerlerinin farkında olmaları, tanımları ve bilmelerine yardım eder. Değerleri kazandırmada, etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesi için, öğretmenlerin değerlere ilişkin kazanımları ve birikimlerinin göz önünde bulundurulması önemlidir. Öğretim kurumlarında çocuklara temel değerleri kazandırabilmek için öncelikle, öğretmenlerin kendi değerlerinin farkında olmaları, bilmeleri ve bu değerlerin kazandırılmasında model olmalarının, öğrenci açısından önemini kavramış olmaları gerekir.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görevli yönetici, öğretmen ve bu kurumlarda öğrenime devam eden öğrenci ve velilerinin öğretmenlerin sahip olması gereken değerlere ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür.

Bu amaç doğrultusunda alt amaçlara yanıt aranmıştır.

1. Yöneticilerin “öğretmenin sahip olması gereken değerlere” ilişkin olarak görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenin kendi gözünde “öğretmenin sahip olması gereken değerler” nasıl ortaya konmaktadır?
3. Öğrenci görüşüne göre “öğretmen” kimdir?
4. Velilerin “öğretmenin sahip olması gereken değerler” konusundaki görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanmasında yararlanılan istatistiksel analizler açıklanmıştır.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, sosyal bilimlerin ilgi alanını oluşturan sosyal gerçeklikle fen bilimlerinin ilgi alanlarını oluşturan fiziksel gerçekliği birbirinden ayırmaktadır. Fiziksel gerçekliğin kişisel yorumlardan bağımsız olduğu kabul edilirken sosyal gerçekliğin bir ölçüde de olsa, kişisel yorumlarla oluştuğu öne sürülmektedir. Bu nedenle sosyal gerçekliğin nesnellik kadar öznellik de içerdiği ve her bireyin algılayış biçimine bağlı olarak farklılaştığı; dolayısıyla sosyal verilerin ancak yorumlandıkları zaman değer kazandığı kabul edilmektedir (Ersay, 2009).

Nitel araştırma özellikle olgu ve olayları doğal çevre içerisinde tespit etmeyi amaçlamakta ve araştırma bulgularının genellenmesi yerine çalışılan durumla ilgili gerçeğe ulaşmaya çalışmaktadır (Ekiz, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ise, güncel bir olgunun gerçek şartlar altında derinliğine, bütüncül bir yaklaşım içerisinde araştırılmasıdır (Yin, 2003). Bu araştırmada ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, bu kurumlarda öğrenime devam eden öğrenciler ve onların velilerinin, öğretmenin sahip olması gereken değerleri, o değerlere yükledikleri anlamlar doğrultusunda ortaya koymak amaçlandığı için, araştırmanın amacına paralel olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir il merkezindeki 2 ortaöğretim kurumunda görevli 5 yönetici, 30 öğretmen, bu okullarda öğrenim görmekte olan 112 öğrenci ve bu öğrencilerin velileri olan 50 kişi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin sınıflara göre dağılımı, 9. sınıf 42 öğrenci, 10. sınıf 40 öğrenci ve 11. sınıf 30 öğrenci şeklindedir. Öğrencilerin toplam 65'i kız, 47'si erkek öğrencidir. Öğrenci velilerinin dağılımı 9. sınıf velisi 20, 10. sınıf velisi 15 ve 11. sınıf velisi 15 şeklindedir. Çalışma grubu belirlenirken, Amaçlı Örneklem Yöntemleri içerisinde yer alan “maksimum çeşitlilik örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki amaç, çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik arz eden durumlar arasında ne tür ortaklıkların ve benzerliklerin var olduğunu bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### Verilerin Toplanması

Araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görevli yönetici, öğretmen ve bu kurumlarda öğrenime devam eden öğrenci ve velilerinin öğretmenin sahip olması gereken değerleri o değerlere yükledikleri anlamlar doğrultusunda ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu amaca ulaşmak için veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında kolay anlaşılır olma, odaklı sorular hazırlama, çok boyutlu sorular sormaktan kaçınma, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, alternatif sorular ve sondalar hazırlama, farklı türden sorular yazma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme ilkeleri dikkate alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma verileri, açık uçlu soru formu aracılığıyla yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerden yazılı olarak toplanmıştır. Her bir grup için ayrı soru formu hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilere “Bir yönetici olarak kendi düşüncelerinize göre “öğretmen olması gereken değerler” nedir?”; öğretmenlere “Bir öğretmen olarak kendi gözünüzde “öğretmen hangi değerlere sahip olmalıdır?”; öğrencilere “Öğrenci kimliğiniz doğrultusunda sizin düşüncelerinize göre, “öğretmen kimdir” nasıl tanımlarsınız?” ve velilere “Bir veli olarak sizin düşüncelerinize göre “öğretmen olması gereken değerler” nedir?” soruları verilerek, bu sorulara ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir.

### Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışma, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin öğretmenin sahip olması gereken değerlere ilişkin olarak görüşlerini ortaya koymak üzere, nitel araştırma paradigması içinde değerlendirilen nitel veri analizi “içerik analizi” tekniği çerçevesinde yürütülmüştür. İçerik analizi belli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenabilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Çalışmada yer alan katılımcıların öğretmenin sahip olması gereken değerleri o değerlere yükledikleri anlamları belirlemek amacıyla, her bir katılımcının yanıtı tek tek incelenmiş; bu inceleme sonucunda araştırmaya katılanların ileri sürdükleri görüşler araştırmacılar ve bir uzman tarafından ayrı ayrı belirlenmiştir. Belirlenen görüşlere ilişkin temaların oluşturulmasında araştırmacılar ve uzman birbirlerinden bağımsız olarak çalışmışlardır. Elde edilen görüşler, frekanslarıyla birlikte tablolar biçiminde sunulmuştur.

Verilerin analizinde, birinci aşamada, “açık uçlu sorular formu” yoluyla katılımcılardan sorulara gelen yazılı biçimde alınan yanıtlar analiz edilmiş, ikinci aşamada, analizler sonucu elde edilen bulguların ortak özellikleri bakımından belirli tema ve alt temalar oluşturulmuş ve son aşamada frekans dağılımları verilerek sunulmuştur.

Elde edilen görüşler, “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olarak ortaya konulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Haberman’ın (1994), belirttiği aşağıdaki formül kullanılmıştır. Bu hesaplama sonucunda  $P = \%86,5$  değeri bulunmuştur.  $(P \text{ (Uzlaşma Yüzdesi)}) = [Na \text{ (Görüş Birliği)} / Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}] \times 100$ .

Bulguların yorumlanması aşamasında, her soru formuna dayalı veriler analiz edilerek, katılımcıların her soruya verdikleri yanıtların frekans dağılımları belirlenmiştir. Katılımcıların açıklayıcı ve belirleyici görüşleri doğrudan alınarak bulgulara eklenmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde, ortaöğretim kurumlarında görevli yönetici, öğretmen ve bu kurumlarda öğrenime devam eden öğrenci ve velilerinin öğretmenin sahip olması gereken değerlere ilişkin görüşleri araştırma sorularına göre alt başlıklar halinde düzenlenmiştir. Bulgular, tablolar halinde verilmiş ve analiz edilerek yorumlanmıştır.

#### Yöneticilerin “Öğretmenin Sahip Olması Gereken Değerlere” İlişkin Görüşleri

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici katılımcıların “Öğretmenin sahip olması gereken değerlere” ilişkin görüşleri 5 tema altında toplanmıştır. Belirlenen 5 temanın frekans dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Yöneticilerin “Öğretmenin Sahip Olması Gereken Değerlere” İlişkin Görüşleri

| Temalar/Davranışlar             | f                                           |
|---------------------------------|---------------------------------------------|
| Toplumsal Değerler              | Saygı ve sevgi görme                        |
|                                 | Gelecek kuşakların güvencesi olma           |
|                                 | Vatandaşlık bilincine sahip olma            |
| Öğretmenin Bireysel Nitelikleri | Mesleğini sevgiyle yapma                    |
|                                 | Özverili ve hoşgörülü olma                  |
|                                 | Öğrencileri sevmek                          |
|                                 | Vicdanlı olma                               |
|                                 | Olumlu bakış açısına sahip olma             |
|                                 | Adil davranma                               |
| Öğretmenin Mesleki Nitelikleri  | Mesleki açıdan hedeflere sahip olma         |
|                                 | İletişim becerilerine sahip olma            |
|                                 | Bilgi aktarma                               |
|                                 | Kültür aktarma                              |
| Manevi Değerler                 | Ahlaki değerlere bağlı olma                 |
|                                 | Öğretmenliği kutsal bir meslek olarak görme |
|                                 | Aile ile eşdeğer görme                      |
| Olumsuz Değerler                | Model olamama                               |

Tablo 1 incelendiğinde, yöneticiler genel olarak öğretmenlerin sahip olması gereken değerler olarak özverili ve hoşgörülü olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Yöneticiler öğretmenlerin bir amaç karşısında bireysel davranışlarından kaçınması gerektiğini ve ayrıca öğretmenlerin her şeyi olabildiğince anlayışla karşılaması, tolerans sahibi olması gerektiği görüşünde oldukları görülmektedir. Genel anlamda yöneticiler öğretmenlerin toplumsal anlamda öncü ve örnek, bireysel manevi özellikler bakımından model oluşturan ve mesleki açıdan da yeterli bireyler olmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Yöneticilerin öğretmenlerin sahip olması gereken temel değer olarak onların özverili ve hoşgörülü olması gerektiğidir.

Bu bağlamda araştırma kapsamında yer alan yöneticilerden birisi şunları söylemektedir:

*“Öğretmen hamuru karan kişi gibi elindeki öğrenciyi hayata hazırlayan kişidir. Peygamberlik mesleğidir. Vicdanı ve sevgisi önde, devamlı iyimser, hedefine kilitlenmiş, ayrımcılık yapmadan, öğrencisinin cinsiyetine, tipine, inancına göre lehinde ve aleyhinde olmayan, iletişimi güçlü bir alperendir”* (Yönetici, 4).

### Öğretmenlerin “Öğretmenin Sahip Olması Gereken Değerlere” İlişkin Görüşleri

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen katılımcıların “Öğretmenin sahip olması gereken değerlere” ilişkin görüşleri 2 tema altında toplanmıştır. Belirlenen 2 temanın frekans dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.



|                         |                                             |   |   |   |   |    |   |    |
|-------------------------|---------------------------------------------|---|---|---|---|----|---|----|
|                         | <b>Sorumluluk bilinci aşılayan</b>          | 1 | - | - | - | -  | 1 | 2  |
|                         | <b>Özenilen</b>                             | 2 | - | - | - | 1  | - | 3  |
|                         | <b>Geleceği şekillendiren</b>               | 7 | - | - | - | 14 | 7 | 28 |
|                         | <b>Yaratıcı</b>                             | 1 | - | - | - | -  | - | 1  |
|                         | <b>Öğretmenlik statüsünü doğru kullanan</b> | - | - | - | - | 1  | - | 1  |
|                         | <b>Öğrenciyle ilgili</b>                    | - | - | - | - | 1  | - | 1  |
|                         | <b>Lider</b>                                | - | - | - | - | 1  | 1 | 2  |
|                         | <b>Mesleğini seven</b>                      | - | - | - | - | 1  | 1 | 2  |
|                         | <b>Yenilikçi</b>                            | - | - | - | - | -  | 1 | 1  |
|                         | <b>Kişiliği şekillendiren</b>               | - | - | - | - | -  | 2 | 2  |
| <b>Olumsuz Değerler</b> | <b>Tehditkâr</b>                            | 3 | - | 1 | - | 3  | 1 | 8  |
|                         | <b>Bencillik</b>                            | - | - | 1 | - | -  | - | 1  |
|                         | <b>Mesleğine inanmama</b>                   | 4 | - | 1 | - | 3  | 4 | 12 |
|                         | <b>Mesleki yetersizlik</b>                  | 2 | - | - | - | -  | 1 | 3  |
| <b>İnsani Değerler</b>  | <b>Çıkar güdülen</b>                        | 1 | - | - | - | 1  | 1 | 3  |
|                         | <b>Şiddet uygulayan</b>                     | - | - | - | - | -  | 2 | 2  |
|                         | <b>Önyargılı</b>                            | - | - | - | - | -  | 1 | 1  |
|                         | <b>Salt bilgi aktaran</b>                   | - | - | - | - | -  | 1 | 1  |
|                         | <b>Samimiyet</b>                            | - | - | 3 | - | 2  | 1 | 6  |
|                         | <b>Sabırlı olma</b>                         | 2 | - | 3 | - | 5  | - | 10 |
|                         | <b>Sevgi gösteren</b>                       | 1 | - | 5 | - | 1  | 2 | 9  |
|                         | <b>Sırdaş</b>                               | 4 | - | 2 | - | 7  | 4 | 17 |
|                         | <b>Saygıyı paylaştan</b>                    | - | - | 1 | - | 2  | 2 | 5  |
|                         | <b>Hoşgörülü</b>                            | - | - | 2 | - | 2  | 5 | 9  |
|                         | <b>Vicdanlı</b>                             | - | - | 1 | - | -  | - | 1  |
|                         | <b>Güven veren</b>                          | 1 | - | 5 | - | 1  | - | 7  |
|                         | <b>Cesaretli</b>                            | 1 | - | 1 | - | -  | - | 2  |
|                         | <b>Adil olan</b>                            | - | - | 2 | - | 7  | 2 | 11 |
|                         | <b>Seviyeyi koruyan</b>                     | 1 | - | 1 | - | -  | - | 2  |
|                         | <b>Değerlerine bağlı</b>                    | - | - | 1 | - | -  | - | 1  |
|                         | <b>Kutsal bir değer sayılan</b>             | 1 | - | - | - | 5  | 7 | 13 |
|                         | <b>Saygı ve sevgi duyulan</b>               | 4 | - | - | - | 2  | 6 | 12 |
|                         | <b>Özveri</b>                               | 3 | - | - | - | 1  | 1 | 5  |
|                         | <b>Eşsiz olan</b>                           | 3 | - | - | - | -  | - | 3  |
|                         | <b>Aileyle eşdeğer görülen</b>              | 6 | - | - | - | 7  | 7 | 20 |
|                         | <b>Empati kurabilen</b>                     | - | - | - | - | 4  | - | 4  |
|                         | <b>Sorumlu</b>                              | - | - | - | - | 1  | - | 1  |
|                         | <b>Hakkı ödenmeyen</b>                      | - | - | - | - | 3  | 1 | 4  |
|                         | <b>İdealist</b>                             | - | - | - | - | 1  | 1 | 2  |
|                         | <b>Destek çıkan</b>                         | - | - | - | - | 1  | - | 1  |
|                         | <b>Dürüst</b>                               | - | - | - | - | 1  | 1 | 2  |
|                         | <b>Önyargılı olmayan</b>                    | - | - | - | - | -  | 1 | 1  |
|                         | <b>Soğukkanlı</b>                           | - | - | - | - | -  | 1 | 1  |

Öğrencilerin öğretmenlerin sahip olması gereken değerlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, bütün gruplarda en fazla karşımıza çıkan kavram öğretmenin rehber oluşudur. Öğrenci katılımcıların birçoğunun ifadesinde öğretmenin rehber olması gerektiği ön plana çıkmaktadır. Bu bulguyu destekleyen öğrenci görüşü şöyledir:

*“Öğretmen okuldaki rehberimizdir. Tabi bu rehberlik yalnızca okulda değil tüm hayatımız boyunca bize yardımcı olacak. Öğretmenin değeri okulda ders öğretmekle ölçülemez. Öğretmen demek hayatımızın her anında bize yol gösteren demektir.”* (Öğrenci, 73).

Bunun yanında öğrenciler öğretmenin eğitici ve öğretici yönünü de vurgulamaktadır. Öğrenciler öğretmenlerini mesleki değer olarak, eğiten, öğreten, rehber olan, özverili, geleceği şekillendiren, iletişim yeteneğine sahip, lider bireyler olarak görmektedir. Aşağıdaki öğrenci görüşü bu bulguyu desteklemektedir:

*“Bana, her şeyi öğreten, geleceğe hazırlayan, kişiliğimin gelişmesine yardımcı olan, doğru alışkanlıklar kazandıran ve ömür boyu saygıyla anacağım insanlardır. Ülkemizin gelişmesinde çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmasında, ışık saçan aydınlık yüzleriyle emeklerini esirgemeyen fedakâr insanlardır. Öğretmenler bir toplumun temel taşıdır. Çevremizde gördüğümüz tüm meslekleri, onlar yetiştiriyorlar”* (Öğrenci, 66).

Bulgular incelendiğinde, öğretmenlere öğrenciler tarafından yüklenen pek çok olumlu mesleki değer yanı sıra, olumsuz ifadelerle de karşılaşmak olasıdır. Öğrenci katılımcıların bu bağlamda en çok üstünde durdukları konu, öğretmenlerin kendi mesleklerine inançlarını yitirmiş olmalarıdır. Bunun dışında göze çarpan diğer bir özellik ise, öğretmenlerin öğrencilere karşı tehditkâr olmalarıdır. Öğrenci görüşleri de bu bulguyu desteklemektedir:

*“...Fakat artık öğretmenler her şeyi notla değerlendiriyorlar. İnsanları karşılaştırıp, sadece derslere hazırlanmamız gerektiğini söylüyorlar.”* (Öğrenci, 80)

*“Öğretmenler benim için ikiye ayrılır; öğrenciyi öğretirken yardımcı olan, ikincisinde mesleğini sevmeyerek yapan tamamen para için bu mesleği zorla seçen insanlar benim için öğretmen değildir.”* (Öğrenci, 45)

Öğretmenin insani değerleri de önemli değerler olarak karşımıza çıkmaktadır. “Öğretmenin en önemli erdemi çok bilgili olmak değil, şevk sahibi olmaktır. O kendi mizacından farklı mizaçların ve farklı zihinlerin de bulunduğu iyi bilmeli, çocuğun düzeyine inmeli, çocuğun karşısına hasım gibi değil, bir dost gibi çıkmalıdır” (Akyüz, 1983).

Araştırma bulgularında dikkati çeken bir nokta, öğretmenlerin kendi bakış açılarına göre öğretmenlerin sahip olması gereken temel değer, öğretmenlerin rehberlik görevini yapması, aynı şekilde de, öğrencilerinde öğretmenlerinden bekledikleri temel niteliğin öğrencilere rehberlik yapabilmesi olduğu görülmektedir.

**Velilerin “Öğretmenin Sahip Olması Gereken Değerlere” İlişkin Görüşleri**

Veli katılımcıların “Öğretmenin sahip olması gereken değerlere” ilişkin görüşleri 5 tema altında toplanmıştır. Belirlenen 5 temanın frekans dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

*Velilerin “Öğretmenin Sahip Olması Gereken Değerlere” İlişkin Görüşleri*

| Temalar/Davranışlar                 |                                             | <i>f</i> |
|-------------------------------------|---------------------------------------------|----------|
| Toplumsal anlamda yüklenen değerler | Vatandaşlık bilincine sahip olma            | 6        |
|                                     | Gelecek kuşakların güvencesi olarak görme   | 16       |
|                                     | Toplumların kalkınmasında etkili olma       | 3        |
|                                     | Özenilen bir statüye sahip olma             | 16       |
|                                     | Model davranış sergileme                    | 11       |
|                                     | Toplumda saygı gören bir meslek olma        | 6        |
|                                     | Toplumda güven duyulan kişi olma            | 7        |
| Öğretmenin bireysel nitelikleri     | Adaletli davranma                           | 6        |
|                                     | Sürekli kendini geliştirme                  | 4        |
|                                     | Mesleğini sevgiyle yapma                    | 4        |
|                                     | Sabırlı olma                                | 2        |
|                                     | Rehberlik (kılavuzluk) eden kişi olma       | 13       |
|                                     | Hoşgörülü olma                              | 7        |
|                                     | Disiplinli olma                             | 3        |
|                                     | Empati becerisine sahip olma                | 1        |
|                                     | İletişim becerisine sahip olma              | 1        |
|                                     | Çocuklara sevgiyle yaklaşma                 | 12       |
| Öğretmenin mesleki nitelikleri      | Eğitme işlevi                               | 19       |
|                                     | Kültür aktarma                              | 15       |
|                                     | Bilgi verme                                 | 23       |
| Manevi anlamda yüklenen değerler    | Öğretmeni zanaatkâr olarak görme            | 1        |
|                                     | Kutsal bir meslek olarak görme              | 14       |
|                                     | Öğretmeni yaşayan bir canlı olarak görme    | 3        |
|                                     | Aileyle eşdeğer görme                       | 14       |
|                                     | Emeğinin karşılığı ödenmeyen kişi olma      | 5        |
| Olumsuz değerler                    | Bilgiyi paylaşmama                          | 2        |
|                                     | Öğretmenlik mesleğini reddetme              | 4        |
|                                     | Sadece para kazanılan bir iş olarak düşünme | 5        |
|                                     | Okul kavramını değerli görmeme              | 1        |
|                                     | Olumsuz davranışlar sergileme               | 1        |

Velilerin öğretmenlerin sahip olması gereken değerler ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde Tablo 4'teki bulgular ortaya çıkmıştır. Velilerin öğretmenlerde olması gereken değerler arasında en çok öne çıkan özellik bilgi verici olmalarıdır. Katılımcı bir velinin görüşü bu durumu desteklemektedir:

*“... onları eğitip, bilgilendirmek ve en önemlisi iyi bireyler yetiştirmek öğretmenlerin görevi”* (Veli, 29).

Bir başka katılımcı veli, öğretmenlik mesleğine karşı düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Öğretmen; öğrenciyi bilgilerle donatan kişidir...”* (Veli, 39).

Velilerin öğretmenlere yükledikleri manevi değerler arasında göze çarpanlardan biri de öğretmenlik mesleğinin kutsal bir değer olarak görülmesidir.

*“Öğretmen çocuğuma hem ikinci Anne baba hem de öğretici ve bilgilendirici olmalıdır. Çocuğumun geleceği için öğretmenlerimizin onlara yön göstereceği ve daima yanında olması gerektiği kanısındayım. Çocuğumun yakınında olup kendini sevdiren birisi ve çocuğumun kalbinde yeri olan bir yerde olmasını isterim”* (Veli, 24).

*“Öğretmen sudur, ekmektir, havadır, yaşam felsefesidir. Öğretmen anadır, babadır, sanayicidir, sporcudur, cumhurbaşkanı, başbakandır. Çünkü bunların tümü çağdaş, bilgili, birikimli, kutsal bir görevi icra eden öğretmenlerin öğretim ve eğitimlerinin meyvesidir”* (Veli, 40).

Bunların dışında veliler öğretmenleri gelecek kuşakların güvencesi olarak görmekle beraber, sahip oldukları statünün toplumun diğer kesimleri tarafından özenilen bir konumda olduğunu belirtmektedirler. Özellikle öğretmenlerden beklenen nitelik eğitime ve kültür aktarma işlevi velilerin gözünde de büyük değer taşımaktadır. Bütün bunların yanında veliler öğretmeni aile kavramıyla eşdeğer görmektedirler.

Öğretmenler toplum tarafından olumlu değerlerle donanmış, yeterli, yetkili ve kutsal insanlar olarak görülse de kimi zaman olumsuz görüşlere rastlanmaktadır. Bunu destekleyen örnek bir görüş,

*“...Ancak şimdileri öğretmenler mesleklerini sadece para kazanıp ailelerini geçindirebilmek için çalıştıkları bir meslek olarak gördüklerinden öğrencilerine yeterli ilgiyi ve gerekli bilgileri tam olarak verememektedirler. Tüm öğretmenler için bu geçerlidir diyemem ama çoğu için böyle olduğunu düşünüyorum.”* (Veli, 26).

Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerle ilgili olarak ekonomik kaygıların ön planda olduğu veliler tarafından dile getirilmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, ortaöğretim kurumlarında görevli yönetici, öğretmen ve bu kurumlarda öğrenime devam eden öğrenci ve velilerinin öğretmenlerin sahip olması gereken değerlere ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. İnsan yaşamını etkileyen, insanı geliştirip onun hayattaki duruşunu belirleyen en önemli unsurların başında hiç kuşkusuz öğretmenler gelmektedir. Öğretmenin işini en iyi biçimde gerçekleştirdiğinin kanıtı ise yetiştirdiği bireylerdir. Toplumların gelişmesi, ilerlemesi, tüm olumsuz davranış biçimlerinin uzaklaşması öğretmenlerin mesleklerine ne kadar uygun davrandıklarıyla ilgilidir. Bireyler, öğretmenlerinin izlerini taşımakta; olumlu ya da olumsuz öğretmen davranışlarını hayatlarının değişik dönemlerinde ortaya koymaktadırlar. Öğretmenler toplumsal anlamda öncü ve örnek, bireysel manevi özellikler bakımından model oluşturan ve mesleki açıdan da yeterli bireyler olmaları gerekmektedir. Öğretmenler bir amaç karşısında bireysel davranışlarından kaçınmalı ve ayrıca her şeyi olabildiğince anlayışla karşılamalı, tolerans sahibi olmalıdırlar. Öğretmenlerin bireysel davranışlarından kaçınması, her şeyi olabildiğince anlayışla karşılaması, tolerans sahibi olması için çalışma ortamlarının rahatlatılıp, şartlarının iyileştirilmesi gerekir. Aynı zamanda öğretmen liseleri ve eğitim fakülteleri gibi kurumlara öğrenci alımında yeterlik sınavlarının yanı sıra psikolojik testler ve kişilik testleri de uygulanmalıdır.

Bu çalışmada, öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde en fazla karşımıza çıkan bulgu, öğretmenlerin yol gösterici ve rehber olma özellikleridir. Öğretmenlere yüklenen rehberlik ve yol gösterici olma özelliklerini ön plana çıkarılabilmesi için hâlihazırda görev yapmakta olan öğretmenlere rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında eğitici seminerler düzenlenmelidir.

Öğretmenler veliler tarafından gelecek kuşakların güvencesi olarak görülmekte, sahip oldukları statünün toplumun diğer kesimleri tarafından özenilen bir konumda değerlendirilmektedir. Özellikle öğretmenlerden beklenen nitelik, eğitime ve kültür aktarma işlevi velilerin gözünde de büyük değer taşımaktadır. Bütün bunların yanında veliler öğretmeni aile kavramıyla eşdeğer görmektedirler.

Öğretmenlerin mesleki yeterlik kapsamında bilgi verme özelliklerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için kendi alanlarında ve genel kültür alanında güncellenen bilgiler ile ilgili bazı hizmet içi eğitim programlarına katılmaları, belirli aralıklarla mesleki yeterlik sınavlarının düzenlenmesi gerekmektedir.

Barış, saygı, sevgi, işbirliği, mutluluk, dürüstlük, alçakgönüllülük, sorumluluk, saflık, hoşgörü, özgürlük ve bütünlük/birlik gibi temel değerleri kazandırmak amaçlı çocuklar ve gençlerin evrensel değerlere sahip olmaları için imkan sağlama konusunda, rol model olma konusunda yöneticilere, öğretmenlere, rehberlere, ebeveynlere önemli görevler düşmektedir.

## Kaynakça

- Akyüz, Y. (1983). *Çağdaş eğitim düşünürleri ders notları*. Ankara: A. Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Altundeppe, Ö. (1999). Orta öğretim kurumlarında öğretmen performansının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 81-106.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Durmuş, C. (1996). *Değerlerin meslek grupları açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 25-34.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1996). *Eğitim psikolojisi: gelişim, öğrenme, öğretme* (3. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ersoy, A. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*. 8. Bölüm: Eğitim Biliminde Araştırma Yöntemleri, Ed: Gültekin, M. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ekiz, D. (2004). Eğitim dünyasının nitel araştırma paradigmasıyla incelenmesi; Doğal ya da yapay. *Türk Eğitim Bilimleri*, 2(4), 415-439.
- Kızılcıkelik, S. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London:Sage Publication.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 1-140.
- Şişman, M. ve Acat, B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tekışık, H. H. (1987). Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 24-33.
- Tezcan, M. (1992). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset.
- Variş, F. (1998). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research, design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.



# Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Demokratik Davranışlarına İlişkin Algıları (Kars İli Örneği)

## The Perceptions Of The Prospective Teachers About The Democratic Attitudes Of The Teaching Staffs (City Of Kars Case)

Halil İbrahim KAYA\*, Murat TAŞDAN\*\*, Yaşar KOP\*\*\* & Meral METİN\*\*\*\*

### Özet

Çağın gereklerine uygun ve nitelikli insan gücünün temellerini atan öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde hazırlanan donanımlı öğrenme ortamlarında öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına karşı tutumları arzu edilen öğretmen özelliklerinin oluşmasını sağlayabilir. Davies (1999) demokratik bir yaşam anlayışının oluşabilmesi, eğitim sistemlerinin ve ortamlarının demokratik oluşuna bağlamaktadır.

Öğrenme ortamının fiziki, sosyal, psikolojik, teknik özellikleri istendik davranışların oluşmasında büyük bir role sahip olduğu açıktır. Günümüz öğretmen eğitiminde amaç; özgür düşünebilen, öğrenme sorumlulukları alabilen, öğrenme ortamlarında katılımcı rol üstlenen, eleştiriler yapabilen ve eleştirilere açık olabilen, öğrendikleri arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilen ve öğrendiklerini sorgulayabilen, bilgiyi yaratıcı biçimde kullanabilen, öğrendiklerini yansıtabilen, öğrendikleriyle problem çözebilen, demokratik tutum ve davranışları kazanmış iyi donanımlı öğretmen adayları yetiştirmektir. Eğitim fakültelerinde özellikle işi "öğretmen yetiştirmek" olan öğretim elemanlarının da öncelikle öğretmen adaylarına kazandıracakları bu özellikleri kendilerinde bulundurmaları gerekmektedir (Şen ve Erişen, 2002).

Bu noktadan hareketle araştırmada, öğretim elemanlarının demokratik tutumlarına ilişkin öğretmen adaylarının algıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı ise öğretmen eğitiminde oluşturulan öğrenme ortamlarında öğretim elemanlarının demokratik tutumlarının tespitini yaparak çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Araştırmanın yöntemi, "Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutumlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Algılamaları (Kars İl Örneği)" belirlemek amacıyla tarama yöntem kullanılmıştır. Tarama yöntemi; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışan, incelemelerdir. Bunlar nedir? sorusuna cevap bulmaya yöneliktirler. Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 akademik yılı bahar yarıyılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliğinde 1., 2., 3. ve 4. sınıflarına kayıtlı olan 1700 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplamada, Duman ve Koç (2004) tarafından hazırlanan "Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Algılamaları" anket formu kullanılmıştır. Likert tipinde hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen adayı ve öğretim elemanlarına ilişkin demografik özellikler yer alırken, ikinci bölümde öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışları ne

\* Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü hik\_kaya@hotmail.com

\*\* Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü murattasdan@gmail.com

\*\*\* Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü yasarkop@hotmail.com

\*\*\*\* Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü meralmetin@hotmail.com

düzeyde gösterdiklerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Ölçme aracından elde edilen verilerin analizinde SPSS18.00 istatistik analiz programında veri girişi yapılarak araştırma problem tespiti için değişkenlerin özelliklerine göre analizler yapılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen eğitimi, demokratik eğitim, demokratik tutum.

### Abstract

In the hardware learning environments prepared during the process of training the teachers who have established the base of the high quality and appropriate for the era necessities of human capacity. The attitudes of teaching staffs to the teacher candidates can provide the formation of the desired characteristics of the teacher. To Davies (1999) in order to form the understanding of a democratic life, it has been connected to being democratic of the educational system and environments.

It is obvious that the physical, social, psychological and technical characteristics of learning environment have a great role to form the desired behaviors. The aim of the contemporary teacher training is to educate the well hardware and gained democratic attitudes and behaviors teacher candidates who think freely, take the responsibilities of learning, take participative part in learning environments, can criticize and be open to be criticized, can make the reason – result relationship among the things they learned, can interrogate the things they learned, can use the knowledge creatively, can reflect the things they learned and can solve the problems by the things they learned.

And also the teaching staff in Educational Faculty whose especially work is to train teachers first should have the same characteristics to be given to the teacher candidates (Şen and Erişen, 2002).

From this point of view, in the survey, we have tried to determine the perceptions of the teacher candidates about the democratic attitudes of the teaching staffs.

The aim of this research is from the point of various changes to determine if they have been differentiated or not by defining the democratic attitudes of the teaching staff gained during the teacher education in the learning environments.

The research method is, by using survey method to determine the perceptions of the teacher candidates about the democratic attitudes of the teaching staffs (**city of Kars case**).

The survey method is the study that tries to describe and to explain what the events, the objects, the existences, the institutions, the groups and the different fields are it has been aimed at giving an answer to the question” What are these?”.

The study group of the survey is consisted of the teacher students registered in the 1st, 2nd, 3rd, 4th classes, 1856 of the teacher students in the department of Primary school teaching, Social science teaching, Turkish teaching, Preschool teaching and Science teaching of the Educational Faculty of Kafkas University. In data collection the questionnaire form for the perceptions of the teacher candidates about the democratic attitudes and behaviors of the teaching staffs prepared by Duman and Koç, has been used. The questionnaire prepared in likert attitude has been consisted of two sections. In the first section there are demographic features about the teacher candidates and teaching staffs, and in the second section, there are expressions about the democratic attitudes and the behaviors at what level the teaching staffs have shown. In the analysis of the data taken from the measure instrument by doing dataentry in the SPSS 18.00 statistical analyzing program, in order to determine the searching problem some analysis have been made according to the features of the variabilities.

**Key Words:** Teacher education, democratic education, democratic attitude.

## Giriş

Eğitim sistemlerinin en önemli amaçlarından birisi de o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimi vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak, eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir (Karagözoğlu, 2003). Temel toplumsal kurumlardan birisi olan eğitim, toplumların temel sorunları arasında yer almaktadır. Bu temel sorunun ana öznesi de hiç kuşkusuz öğretmenlerdir (Battal, 2003).

Öğretmene mesleği ile ilgili olarak bir çok misyon yüklenmiştir. Balcı (1991)'ya göre bunları şöyle sıralamak mümkündür; öğretmen bir nevi öğrenme aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu hatta vekilidir. Ayrıca öğretmen güvenilir kişidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Bu denli misyona sahip öğretmenin değerlendirilmesi de birçok kritere dayanmaktadır. Bilgi, kişilik, çevreye uyum, çevre kalkınmasına katılma, halkla ilişkiler gibi ölçütler bunlardan önemli olanlarıdır (Çelikten ve Can, 2003). Bir ülkenin geleceğinin mimarı olarak öğretmenler anlaşılacağı üzere eğitim sisteminin en temel ögesini de oluşturmaktadırlar. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenler adeta duvar ustası edasıyla temel yapı taşlarını oluşturmaktadır (Özden, 1999).

Bunun yanı sıra egemenliğin halktan kaynaklandığı yönetim biçimi; bir kurum, bir topluluk içerisinde kişilerin karşılıklı hak ve özgürlüklerin varlığına dayanan yaşam biçimi olan demokraside, bireylerin demokratik değerlere dayalı davranışları benimsemesi ve göstermesi beklenir. Bu bağlamda demokrasinin ihtiyaç duyduğu insan davranışları sıralanacak olursa; demokratik bir insan (Varış, 1995; Gözütok, 1995; Karakütük, 2001):

- Kendisi gibi düşünmeyenlerin hatalı olduklarını iddia etmekten sakınır,
- Başkalarının düşüncelerine saygı gösterir,
- Olaylara çok yönlü bakar,
- Başkalarını düşüncelerinden dolayı suçlamaktan sakınır,
- Farklı görüşlere, tarafsız bir gözle bakar ve anlamaya çalışır,
- Görüşlerini hiçbir etki altında kalmadan açıkça söyler,
- Başkalarının görüşlerini özgürce açıklamalarını engelleyecek davranışlardan sakınır,
- Başkalarının konuşmalarını sonuna kadar dinler,
- Verilecek bir kararın kendi düşünceleri doğrultusunda çıkmasını sağlamak için çevresini etkileme çabası gösterir,
- Karşı fikirlerde olanları engellemekten sakınır,
- Çoğunluğun kararlarına uyar, benimsediği kararları eleştirir, nedenlerini araştırır, Haklarını kullanır, haksızlıkları eleştirir,
- Olaylara eleştirel bir gözle bakar, karşı görüşler ve teklifler önerir,
- Başkaları aleyhine konuşmaktan kaçınır, özel ya da gizli bilgiler açıklamamaya özen gösterir,
- Grupta çalışırken sorumluluk alır, yerine getirir, bilgilerini başkaları ile paylaşır, işbirliği yapmaktan hoşlanır,
- Başkalarına karşı sevgi dolu ve dostça bir yaklaşım içine girer.

Yukarıda bahsi geçen davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesinde, öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Özellikle öğretmenin öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücü diğerlerine göre daha fazladır. Bu nedenle eğitim hedefleri, eğitim programları, derslerin içeriği vb. ne denli iyi hazırlanırsa hazırlansın; bu programların uygulayıcısı olan öğretmenler iyi yetiştirilmezse, yapılan çalışmalar ve çabalar amacına ulaşamayacaktır (Kumral, 2009). Tüm bu kazanımların sağlanabilmesi için, öğretmenlerin de demokratik davranışlara sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının demokratik değerlere sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri, geleceğin demokratik davranışlara sahip bireylerinin yetiştirmeleri açısından önemlidir (Bulut, 2006).

Rowland (2003) öğretim elemanlarının sergiledikleri demokratik tutumların, öğrencilerin demokratik tutum kazanmalarında etkili olduğunu ifade etmiştir (Akt.Taşdan ve Akın, 2009). Öğretmen yetiştiren kurumlardaki ders içerikleri öğretmenlerin demokratik değerleri kazanmasında ve demokratik tutum sergilemelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Willemse, Lunenberg ve Korthagen, 2005).

Sınıf ortamında demokratik değerleri benimsetmesi beklenen öğretmenlerin öncelikle kendilerinin bu değerleri uygulamalarına yansıtması beklenecektir (Selvi, 2006). Bundan da öte öğretmenlerin öğrencilere demokratik anlayış, tutum ve değerleri benimsetebilmesi söz konusu değerleri kendi yaşamının ayrılmaz bir boyutu haline getirmesi getirmiş olması ile olanaklıdır (Saracaloğlu, 1997).

Fakültelerde görev alan öğretim elemanları, akademik kimliklerinin yanında aynı zamanda öğretim rolünü üstlenmiş profesyonel öğretici kişiler olmalıdırlar. Bu amaçla son yıllarda eğitim fakültesi çıkışlı doktora öğrencileri hariç, akademisyenliğe hazırlanan diğer fakültelerin doktora öğrencilerine formasyon anlamında eğitim bilimleri için “Gelişim ve Öğrenme” dersi ile “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersi verilmektedir. Özellikle söz konusu olan öğretmen yetiştirme ise, burada görev alacak olan akademik personelin eğiticilik rolü ve model olma gücü daha ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, eğitim fakültelerinde görev alan ve geleceğin eğitim kadrosunu yetiştiren öğretim elemanlarının, kendi davranışlarının da ön plana çıkarılıp değerlendirilmesi gerektiği düşünülebilir.

Halk arasında yaygın olan “en büyük öğretmenlerim, öğrencilerimdir” atasözünden hareketle, yeni kuşakların eğitiminde önemli bir rol üstlenecek olan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini yapmaya başladıklarında, diğer öğrenim basamaklarındaki öğretmenlerin davranışlarından etkilendikleri gibi, öğrenciliklerinin son basamağında oldukları fakültelerinde eğitim rolünü üstlenen öğretim elemanlarının da davranışlarından farkında olarak ya da olmadan etkilenecekleri ve kendilerine bir rol modeli çizecekleri düşünülebilir. Bu düşünceyle, eğitim fakültelerinin son sınıfında okuyan öğretmen adaylarının kendi öğretmenlerini değerlendirmeleri yoluyla, bir taraftan mesleğe atıldıklarında çizecekleri öğretmen profilinin ortaya çıkarılması, bir taraftan da model olacağı düşünülen öğretim elemanlarının davranışlarının öğrenci gözüyle değerlendirilmesi, öğretmen eğitiminde önemli veriler sağlayabilir. Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda ders veren ve eğitimcilerin eğiticileri olan öğretim elemanları bu araştırmanın sonuçları ile kendi davranışlarına yönelik bir resim çizerek, bilinçli ya da farkında olmaksızın gösterdikleri davranışların öğrencilerin gözünde nasıl görüldüğüne yönelik bir anlayış geliştirmesi bakımından da önemli olarak görülebilir (Kumral, 2009).

Öğrencilerin dersi ve öğretim elemanını değerlendirmesi aynı zamanda demokratik sınıf oluşturma da bir gereğidir. Sorgulayan, eleştiren, yeni görüşlere ve eleştirilere açık bireyler ancak demokratik bir ortamda yetiştirilebilir. Bunun en temel koşulu ise öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım benimsemektir. Böyle bir ortamda hem anlamlı öğrenme gerçekleşecek hem de öğretim elemanları öğretim yöntemlerini, tutum ve davranışlarını gözden geçirerek gerekli değişimleri yapabilecektir. Ayrıca öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışları ile geleceğin öğretmeni olacak öğrencilerine iyi bir örnek olması gerekmektedir. Bu nedenlerle, öğrencilerin algılarına göre öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarının ne düzeyde olduğunun saptanması önemli bulunmuştur (Duman ve Koç, 2004).

## Yöntem

Bu çalışmada “Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutumlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Algılamaları (Kars İl Örneği)”ni belirlemek amacıyla betimsel yöntem kullanılmıştır. Tarama yöntemi; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışan, incelemelerdir. Bunlar nedir? sorusuna cevap bulmaya yöneliktir. Bununla, mevcut durumlar, şartlar ve özellikler aynen ortaya konulmaya çalışılır (Kaptan, 1995). Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2000).

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini 2010-2011 öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarına kayıtlı olan toplam 1700 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada, evrenin tümüne ulaşmadaki zorluk, zamanın sınırlı olması ve ekonomik nedenlerle hedef evreni temsil edeceği düşünülen büyüklükte bir örneklem alma yoluna

gidilmiştir. 1700 kişilik bir evrenin % 5 tolerans gösterilebilir bir hata payı ve % 95’lik kesinlik düzeyi ile temsili için 400 kişilik bir örneklem büyüklüğünün olması gerektiği saptanmasına rağmen tespit edilen kişi sayısından 376 kişisi ölçme aracına cevap vermiştir.

Araştırmada seçkisiz örneklem yöntemlerinden olan tabakalı örneklem tekniği kullanılmıştır. Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndeki tüm bölümler benzeşik alt evrenlere ayrılmış, evrende temsil edildikleri oranda örnekleme alınmışlardır. Bunun için fakülte evreni, bölümlere göre sınıflar esas alınarak dört tabakaya ayrılmış ve Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

*2010-2011 Eğitim-Öğretim yılı Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bölüm ve Sınıflara Göre Öğrenci Sayısı*

| Bölümler | Sınıf | Sınıf Öğretmenliği |    | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği |    | Fen Bilgisi Öğretmenliği |    | Türkçe Öğretmenliği |    | Okul Öncesi Öğretmenliği |     | GENEL TOPLAM |   |
|----------|-------|--------------------|----|------------------------------|----|--------------------------|----|---------------------|----|--------------------------|-----|--------------|---|
|          |       | f                  | %  | f                            | %  | f                        | %  | f                   | %  | f                        | %   | f            | % |
| 1. Sınıf | 41    | 30                 | 28 | 20                           | 30 | 22                       | 27 | 20                  | 11 | 8                        | 137 | 34           |   |
| 2. Sınıf | 34    | 32                 | 23 | 23                           | 22 | 22                       | 21 | 21                  | 9  | 9                        | 109 | 25           |   |
| 3. Sınıf | 32    | 35                 | 18 | 20                           | 16 | 17                       | 19 | 21                  | 7  | 7                        | 92  | 23           |   |
| 4. Sınıf | 18    | 29                 | 14 | 22                           | 12 | 19                       | 13 | 21                  | 5  | 9                        | 62  | 18           |   |

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Duman ve Koç (2004) tarafından hazırlanan “*Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum ve Davranışlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Algılamaları*” ölçeği yazarların yazılı izni alınarak kullanılmıştır. Likert tipinde hazırlanan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen adayı ve öğretim elemanlarına ilişkin demografik özellikler yer alırken, ikinci bölümde öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışları ne düzeyde gösterdiklerine yönelik ifadeler yer almaktadır.

Ölçme aracında yer alan aralıkların eşit olduğu düşüncesinden hareket edilerek ölçme aracının seçeneklerine ait sınırlar şöyle ifade edilmiştir: Her Zaman (5) 4,20-5,00 Çoğu Zaman (4) 3,40-4,19 Orta Düzeyde (3) 2,60-3,39 Çok Az (2) 1,80-2,59 Hiçbir Zaman (1) 1,00-1,79.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerine ilişkin istatistiki işlemler yapmadan önce elde edilen veriler aralıklı ölçek verileri, normal dağılım göstermesi ve varyans değeri eşit olması nedeniyle parametrik test işlemleri uygulanmıştır. Araştırmada katılımcıların kişisel özelliklerine ait verilerin betimlenmesi için; yüzde standart sapma ve frekans kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre fark gösterip-göstermediğinin tespiti için Bağımsız gruplar “t” testi, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının bölüm, sınıf, okul ve öğretim üyelerine ilişkin görüşlerine göre farklılık gösterip-göstermediğinin tespiti için de “One- Way ANOVA” testi kullanılmıştır. Gruplar arası farklılığı görmek için One- Way ANOVA Analizi (Anova) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi yapılmıştır.

### Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının demokratik tutumlarına ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla beşli likert tipi formda yer alan maddelere “Hiçbir Zaman” 1 işaretleyenler 1 puan, “Çok Az” 1 işaretleyenler 2 puan, “Orta Düzeyde” yi işaretleyenler 3 puan, “Çoğu Zaman” 1 işaretleyenler 4 puan, “ Her Zaman” 1 işaretleyenler 5 puan üzerinden değerlendirilerek yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular tablo halinde yorumlarıyla birlikte aşağıda verilmiştir.

Tablo 2

*Demokratik Tutum ve Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları*

| Cinsiyet | Betimsel Değerler |       |       |      | t Testi |     |      |
|----------|-------------------|-------|-------|------|---------|-----|------|
|          | N                 | x     | ss    | sh   | t       | sd  | p    |
| Kız      | 176               | 85,38 | 20,49 | 1,54 | 2,027   | 374 | ,043 |
| Erkek    | 200               | 80,93 | 21,93 | 1,55 |         |     |      |

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan Bağımsız grup t testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=2,027$ ;  $p<0,05$ ). Söz konusu farklılık kızların lehine gerçekleşmiştir. Yani kızlar erkeklere göre öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarının daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 3

*Demokratik Tutum ve Davranış Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları*

| Puan                         | N, $\bar{X}$ , ss Değerleri |     |       |       | Anova değerleri |            |     |         | F     | p    |
|------------------------------|-----------------------------|-----|-------|-------|-----------------|------------|-----|---------|-------|------|
|                              | Bölüm                       | N   | X     | SS    | Var.K           | KT         | Sd  | KO      |       |      |
| Demokratik Tutum ve Davranış | Sın.Öğ.                     | 112 | 85,80 | 19,19 | <b>G.Arası</b>  | 2469,745   | 4   | 617,436 | 1,358 | ,248 |
|                              | Sos.Bil.                    | 82  | 80,85 | 24,10 | <b>G.İçi</b>    | 168656,159 | 371 | 454,599 |       |      |
|                              | Türkçe                      | 76  | 79,36 | 19,18 | <b>Toplam</b>   | 171125,904 | 375 |         |       |      |
|                              | Ok.Önc                      | 27  | 83,74 | 18,48 |                 |            |     |         |       |      |
|                              | FenBil                      | 79  | 84,56 | 23,80 |                 |            |     |         |       |      |
|                              | <b>Top</b>                  | 376 | 83,01 | 21,36 |                 |            |     |         |       |      |

Tablo 3’e göre, demokratik tutum ve davranışları tespitindeki ölçme aracından elde edilen puanlarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,358$ ;  $p>.05$ ). Yani, bölüm değişkenine göre Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğretmen adaylarına göre öğretim elemanlarının bölümlerde demokratik tutum ve davranışları benzer olarak görüldükleri söylenebilir.

Tablo 4

*Demokratik Tutum ve Davranış Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları*

| Puan                         | N, $\bar{X}$ , ss Değerleri |     |       |       | Anova değerleri |            |     |          | F     | p    |
|------------------------------|-----------------------------|-----|-------|-------|-----------------|------------|-----|----------|-------|------|
|                              | Sınıf                       | N   | X     | SS    | Var.K           | KT         | Sd  | KO       |       |      |
| Demokratik Tutum ve Davranış | 1                           | 129 | 88,21 | 23,32 | <b>G.Arası</b>  | 7158,143   | 3   | 2386,048 | 5,413 | ,001 |
|                              | 2                           | 105 | 81,41 | 19,23 | <b>G.İçi</b>    | 163967,761 | 372 | 440,774  |       |      |
|                              | 3                           | 85  | 82,23 | 18,62 | <b>Toplam</b>   | 171125,904 | 375 |          |       |      |
|                              | 4                           | 57  | 75,35 | 21,82 |                 |            |     |          |       |      |
|                              | <b>Top</b>                  | 376 | 83,01 | 21,36 |                 |            |     |          |       |      |

Tablo 4'e bakıldığında, demokratik tutum ve davranışları tespitindeki ölçme aracından elde edilen puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=5.413$ ;  $p<.005$   $p\leq .001$ ). Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post-hoc karşılaştırma analizine geçilmiştir. Hangi karşılaştırma tekniğinin tercih edileceğine karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyanslar homojen bulunduğundan ( $L=2.603$ ;  $p>.05$ ) Scheffe testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

*Demokratik Tutum ve Davranış Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

|       | SOEK(I) | SOEK(J) | (I-J)     | SH      | p    |
|-------|---------|---------|-----------|---------|------|
| Sınıf | 1       | 2       | 6,79801   | 2,75947 | ,110 |
|       |         | 3       | 5,98176   | 2,93299 | ,247 |
|       |         | 4       | 12,86618  | 3,33912 | ,002 |
|       | 2       | 1       | -6,79801  | 2,75947 | ,110 |
|       |         | 3       | -,81625   | 3,06324 | ,995 |
|       |         | 4       | 6,06817   | 3,45409 | ,380 |
|       | 3       | 1       | -5,98176  | 2,93299 | ,247 |
|       |         | 2       | ,81625    | 3,06324 | ,995 |
|       |         | 4       | 6,88442   | 3,59422 | ,301 |
|       | 4       | 1       | -12,86618 | 3,33912 | ,002 |
|       |         | 2       | -6,06817  | 3,45409 | ,380 |
|       |         | 3       | -6,88442  | 3,59422 | ,301 |

Tablo 5'te görüldüğü gibi, demokratik tutum ve davranışları tespitindeki ölçme aracından elde edilen puanlarının sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonrası Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 1. sınıf ve 4. sınıf grupları arasında 1. sınıf grubun lehine  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 6

*Demokratik Tutum ve Davranış Puanlarının Okulla İlgili Genel Algı ve Düşünce Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları*

| Puan                         | N, $\bar{X}$ , ss Değerleri |     |       |       | Anova değerleri |            |     |         |       |
|------------------------------|-----------------------------|-----|-------|-------|-----------------|------------|-----|---------|-------|
|                              | Düş.                        | N   | X     | SS    | Var.K           | KT         | Sd  | KO      | F     |
| Demokratik Tutum ve Davranış | Çok sev.                    | 13  | 87,00 | 20,50 | G.Arası         | 16688,399  | 4   | 4172,10 | 10,02 |
|                              | Sev.                        | 131 | 86,90 | 20,62 | G.İçi           | 154437,506 | 371 | 416,274 |       |
|                              | Kararsız                    | 77  | 88,36 | 18,83 | Toplam          | 171125,904 | 375 |         |       |
|                              | Sevmiyor                    | 80  | 82,85 | 18,90 |                 |            |     |         |       |
|                              | Hiç Sev                     | 75  | 70,21 | 22,93 |                 |            |     |         |       |
|                              | Top                         | 376 | 83,01 | 21,36 |                 |            |     |         |       |

Tablo 6 incelendiğinde, demokratik tutum ve davranışları tespitindeki ölçme aracından elde edilen puanlarının okulla ilgili genel algı ve düşünce değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=10.02$ ;  $p<.005$   $P<.001$ ). Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post-hoc karşılaştırma analizine geçilmiştir. Hangi karşılaştırma tekniğinin tercih edileceğine karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyanslar homojen bulunduğundan ( $L=.712$ ;  $p>.05$ ) Scheffe testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

*Demokratik Tutum ve Davranış Puanlarının Okulla İlgili Genel Algı ve Düşünce Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farlılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

|                                    | SOEK(I)    | SOEK(J)    | (I-J)      | SH      | p     |
|------------------------------------|------------|------------|------------|---------|-------|
| Demokratik<br>Tutum ve<br>Davranış | Ç.Sev.     | Sev.       | ,09160     | 5,93285 | 1,000 |
|                                    |            | Kararsız   | -1,36364   | 6,11778 | 1,000 |
|                                    |            | Sevmi      | 4,15000    | 6,10119 | ,977  |
|                                    |            | Hiç Sevmi. | 16,78667   | 6,12955 | ,114  |
|                                    | Sev.       | Ç.sev.     | -,09160    | 5,93285 | 1,000 |
|                                    |            | Kararsızım | -1,45524   | 2,92981 | ,993  |
|                                    |            | Sevmiyorum | 4,05840    | 2,89501 | ,742  |
|                                    |            | Hiç Sevmi. | 16,69506*  | 2,95431 | ,000  |
|                                    | Kararsızım | Ç.sev.     | 1,36364    | 6,11778 | 1,000 |
|                                    |            | Sev.       | 1,45524    | 2,92981 | ,993  |
|                                    |            | Sevmi      | 5,51364    | 3,25723 | ,581  |
|                                    |            | Hiç Sevmi. | 18,15030*  | 3,31006 | ,000  |
|                                    | Sevmiyorum | Ç.sev.     | -4,15000   | 6,10119 | ,977  |
|                                    |            | Sev.       | -4,05840   | 2,89501 | ,742  |
|                                    |            | Kararsızım | -5,51364   | 3,25723 | ,581  |
|                                    |            | Hiç Sevmi. | 12,63667*  | 3,27929 | ,006  |
|                                    | Hiç Sevmi. | Ç.sev.     | -16,78667  | 6,12955 | ,114  |
|                                    |            | Sev.       | -16,69506* | 2,95431 | ,000  |
|                                    |            | Kararsızım | -18,15030* | 3,31006 | ,000  |
|                                    |            | Sevmi.     | -12,63667* | 3,27929 | ,006  |

Tablo 7.'ye bakıldığında, demokratik tutum ve davranışları tespitindeki ölçme aracından elde edilen puanlarının okulla ilgili genel algı ve düşünce değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonrası Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın Seviyorum, Kararsızım, Sevmiyorum ve Hiç seviyorum cevapları arasında Seviyorum, Kararsızım, Sevmiyorum cevapını verenlerin hiç seviyorum cevabını verenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Diğer seçeneklerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Tablo 8

*Demokratik Tutum ve Davranış Puanlarının Öğretim Elemanları İlgili Genel Algı ve Düşünce Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farlılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları*

| Puan                               | N, $\bar{X}$ , ss Değerleri |     |       |        | Anova değerleri |            |     |         |            |
|------------------------------------|-----------------------------|-----|-------|--------|-----------------|------------|-----|---------|------------|
|                                    | Düş.                        | N   | X     | SS     | Var.K           | KT         | Sd  | KO      | F p        |
| Demokratik<br>Tutum ve<br>Davranış | Çok sev.                    | 14  | 102,7 | 18,452 | G.Arası         | 36165,785  | 4   | 9041,44 | 24,85 ,000 |
|                                    | Sev.                        | 182 | 89,00 | 19,752 | G.İçi           | 134960,119 | 371 | 363,774 |            |
|                                    | Kararsız                    | 106 | 81,49 | 17,588 | Toplam          | 171125,904 | 375 |         |            |
|                                    | Sevmiyor                    | 41  | 73,60 | 19,890 |                 |            |     |         |            |
|                                    | Hiç Sev                     | 33  | 58,21 | 19,042 |                 |            |     |         |            |
|                                    | Top                         | 376 | 83,01 | 21,362 |                 |            |     |         |            |

Tablo 8'de görüldüğü üzere, demokratik tutum ve davranışları tespitindeki ölçme aracından elde edilen puanlarının öğretim elemanı ile ilgili genel algı ve düşünce değişkenine göre anlamlı bir farlılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=24.85$ ;  $p < .005$   $P < .001$ ). Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post-hoc karşılaştırma analizine geçilmiştir. Hangi karşılaştırma tekniğinin tercih edileceğine karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyanslar homojen bulunduğundan ( $L=.548$ ;  $p > .05$ ) Scheffe testi tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

*Demokratik Tutum ve Davranış Puanlarının Öğretim Elemanları İlgili Genel Algı ve Düşünce Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

|       | SOEK(I)    | SOEK(J)    | (I-J)     | SH      | P    |
|-------|------------|------------|-----------|---------|------|
| Sınıf | Ç.Sev.     | Sev.       | 13,78571  | 5,28986 | ,150 |
|       |            | Kararsız   | 21,29515  | 5,42362 | ,004 |
|       |            | Sevmi      | 29,17596  | 5,90393 | ,000 |
|       |            | Hiç Sevmi. | 44,57359  | 6,08336 | ,000 |
|       | Sev.       | Ç.sev.     | -13,78571 | 5,28986 | ,150 |
|       |            | Kararsızım | 7,50943   | 2,33036 | ,036 |
|       |            | Sevmiyorum | 15,39024  | 3,29716 | ,000 |
|       |            | Hiç Sevmi. | 30,78788  | 3,60863 | ,000 |
|       | Kararsızım | Ç.sev.     | -21,29515 | 5,42362 | ,004 |
|       |            | Sev.       | -7,50943  | 2,33036 | ,036 |
|       |            | Sevmi      | 7,88081   | 3,50776 | ,285 |
|       |            | Hiç Sevmi. | 23,27844  | 3,80201 | ,000 |
|       | Sevmiyorum | Ç.sev.     | -29,17596 | 5,90393 | ,000 |
|       |            | Sev.       | -15,39024 | 3,29716 | ,000 |
|       |            | Kararsızım | -7,88081  | 3,50776 | ,285 |
|       |            | Hiç Sevmi. | 15,39763  | 4,46049 | ,019 |
|       | Hiç Sevmi. | Ç.sev.     | -44,57359 | 6,08336 | ,000 |
|       |            | Sev.       | -30,78788 | 3,60863 | ,000 |
|       |            | Kararsızım | -23,27844 | 3,80201 | ,000 |
|       |            | Sevmi.     | -15,39763 | 4,46049 | ,019 |

Tablo 9 incelendiğinde, demokratik tutum ve davranışları tespitindeki ölçme aracından elde edilen puanlarının öğretim elemanı ile ilgili genel algı ve düşünce değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın Çok Seviyorum, Seviyorum, Kararsızım, Sevmiyorum ve Hiç sevmiyorum cevapları arasında Çok Seviyorum, Seviyorum, Kararsızım, Sevmiyorum cevabını verenlerin hiç sevmiyorum cevabını verenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p < .05$ ).

Tablo 10

*Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Adaylarının Genel Algı ve Düşüncelerine Göre Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları*

| No | Madde                                                                  | N   | X      | SS      |
|----|------------------------------------------------------------------------|-----|--------|---------|
| 13 | Öğrenciler derste rahatlıkla soru sorabilir                            | 376 | 3,4548 | 1,05481 |
| 8  | Öğrencileri sözlerini kesmeden dinler                                  | 376 | 3,2447 | 1,06519 |
| 24 | Öğrenciyi derse katar                                                  | 376 | 3,2021 | 1,01540 |
| 17 | Yalnızca başarılı öğrencilerle değil, tüm sınıfla etkileşim kurar      | 376 | 3,1755 | 1,15055 |
| 14 | Öğrenciye hoşgörü ile yaklaşır                                         | 376 | 3,1649 | 1,00635 |
| 21 | Öğrencinin de bazı hakları olduğunu kabul eder                         | 376 | 3,1596 | 1,01512 |
| 20 | Tek doğruyu savunmaz, çoklu bakış açılarının olabileceğini kabul eder  | 376 | 3,1436 | 1,04339 |
| 12 | Öğrencileri sınıfta küçük düşürecek davranışlarda bulunmaz             | 376 | 3,1170 | 1,12291 |
| 15 | Öğrencilere karşı kırıncı ve sert değildir                             | 376 | 3,1090 | 1,03348 |
| 28 | Öğrenciler arasındaki iletişimi ve görüş alış verişini destekler       | 376 | 3,1037 | 1,11110 |
| 22 | Fakültenin ve sınıfın kurallarına kendisi de uyar                      | 376 | 3,0878 | 1,12440 |
| 5  | Tüm sınıflı ilgilendiren konularda öğrencilerin görüşlerini alır       | 376 | 3,0505 | 1,15705 |
| 23 | Öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerini destekler | 376 | 3,0186 | 1,04418 |
| 25 | Kendi görüşlerini öğrencilere empoze etmez                             | 376 | 3,0186 | 1,11340 |
| 7  | Öğrencilerin görüşlerine saygı duyar                                   | 376 | 2,9574 | 1,04985 |
| 6  | Öğrencileri, duygu ve düşüncelerini açıklamaları için cesaretlendirir  | 376 | 2,9388 | 1,12142 |
| 19 | Öğrencilerin kendilerine güven duymalarına yardım eder                 | 376 | 2,9309 | 1,01220 |
| 11 | Öğrenciler arasında ayırım yapmaz, herkese eşit davranır               | 376 | 2,9149 | 1,20364 |
| 26 | Güler yüzlü ve esprilidir                                              | 376 | 2,9069 | 1,02728 |

|               |                                                                 |               |               |         |
|---------------|-----------------------------------------------------------------|---------------|---------------|---------|
| 10            | Samimi, içten ve sevecendir                                     | 376           | 2,9043        | 1,00473 |
| 27            | Sınıfta tartışmalara yer verir                                  | 376           | 2,8777        | 1,02810 |
| 18            | Öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine yardımcı olur   | 376           | 2,8484        | 1,06628 |
| 1             | Öğrencilere güven verir                                         | 376           | 2,8378        | 1,10406 |
| 16            | Değerlendirmelerde objektiftir, öğrenciye hak ettiği notu verir | 376           | 2,7580        | 1,18319 |
| 9             | Her türlü düşünceye ve eleştiriye açıktır                       | 376           | 2,6250        | 1,12205 |
| 4             | Öğrencilerin yaptığı eleştirileri hoşgörü ile dinler            | 376           | 2,5532        | 1,13247 |
| 2             | Öğrencilerin duygularını paylaşır                               | 376           | 2,5160        | 1,04550 |
| 3             | Hatalarını kabul eder                                           | 376           | 2,3963        | 1,03532 |
| <b>TOPLAM</b> |                                                                 | <b>2,9649</b> | <b>2,3739</b> |         |

Tablo 10'a bakıldığında öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçme aracına verdikleri cevaplar doğrultusunda “Öğrenciler derste rahatlıkla soru sorabilir” (X= 3,45), “Öğrencileri sözlerini kesmeden dinler” (X= 3,24), “Öğrenciyi derse katar”(X= 3,20) maddeleri en yüksek ortalamaya sahip olduğu; “Öğrencilerin yaptığı eleştirileri hoşgörü ile dinler” (X= 2,55), “Öğrencilerin duygularını paylaşır” (X= 2,51), “Hatalarını kabul eder” (X= 2,39) maddeleri en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada Eğitim Fakültesinde öğrenim gören kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre öğretim elemanlarından daha olumlu demokratik tutum ve davranış gördükleri saptanmıştır.

Araştırmada birinci sınıf öğrencileri, öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarını dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha demokratik gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin son sınıfta demokratik algılarının düşmesi, beklentilerinin karşılanmamasından kaynaklanıyor olabileceği gibi ortaöğretim kurumlarına göre daha çok serbestliğin olduğu yükseköğretim kurumuna geçmenin etkisi de olabilir.

Öğrencilerin okulla ilgili genel algı ve düşünce değişkenine göre öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri arasında “Seviyorum”, “Kararsızım”, “Sevmiyorum” ve “Hiç sevmiyorum” cevapları arasında Seviyorum, Kararsızım, Sevmiyorum cevabını verenlerin hiç sevmiyorum cevabını verenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin öğretim elemanı ile ilgili genel algı ve düşünce değişkenine göre öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri arasında “Çok Seviyorum”, “Seviyorum”, “Kararsızım”, “Sevmiyorum” ve “Hiç sevmiyorum” cevapları arasında “çok seviyorum”, “seviyorum”, “kararsızım”, “sevmiyorum” cevabını verenlerin hiç sevmiyorum cevabını verenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri sonucunda “Öğrenciler derste rahatlıkla soru sorabilir” (X= 3,45), “Öğrencileri sözlerini kesmeden dinler” (X= 3,24), “Öğrenciyi derse katar”(X= 3,20) maddeleri en yüksek ortalamaya sahip olduğu; “Öğrencilerin yaptığı eleştirileri hoşgörü ile dinler” (X= 2,55), “Öğrencilerin duygularını paylaşır” (X= 2,51), “Hatalarını kabul eder” (X= 2,39) maddeleri en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okudukları bölüme göre öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın bulgularına göre şunlar önerilebilir:

- Araştırmada öğrenciler öğretime elemanlarının demokratik tutum ve davranışları orta ve daha alt düzeylerde gösterdiklerini düşünmektedir. Özellikle öğrencilerin duygularını paylaşma, eleştirilerini dinleme ve hatalarını kabul etme davranışları çok az düzeydedir. Buna göre öğretim elemanlarının öğrencilere duygusal yakınlığı pek fazla göstermedikleri ve hatalarını kabullenmedikleri görülmektedir. Diğer davranışların ortalaması ise ancak orta düzeydedir. Bu bulgular sonucunda öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarının istenilen demokratiklik düzeyinde olmadığı söylenebilir ve öğretim elemanlarının daha demokratik davranışlar gösterebilmeleri için “öğretim elemanlarının göstermesi gereken demokratik davranışlar” konusunda “hizmet içi eğitim” verilebilir.

- Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları “danışmanlık saatleri” nde öğrencilerle olan iletişimlerinde öğrencinin ders dışındaki sorunlarına daha fazla yer verebilir.
- Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları yürüttükleri derslerin tasarımında demokratik davranışları geliştirme yönünde etkinliklere yer verebilirler.
- Öğrenciler tarafında davranışları ”her zaman” demokratik algılanan öğretim elemanlarını “örnek” olması açısından ödüllendirebilir.

### Kaynakça

- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin rolleri. *Eğitim sosyolojisi*, Ankara.
- Battal, N. (2003). Cumhuriyet Üniversitesi’nin açılışında yaptığı konuşma. *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas, ss.13-14.
- Bulut, N. (2006). Bir grup üniversite öğrencisinin demokratik tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 37-59.
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267.
- Duman, T. ve Koç, G. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Erdem, A. R. ve Sarıtaş, E. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algıları (PAÜ Örneği),  
[http://www.google.com.tr/search?sourceid=navclient&hl=tr&ie=UTF-8&rlz=1T4ADSA\\_trTR388TR388&q=ali+r%c4%b1za+erdem+demokrasi](http://www.google.com.tr/search?sourceid=navclient&hl=tr&ie=UTF-8&rlz=1T4ADSA_trTR388TR388&q=ali+r%c4%b1za+erdem+demokrasi) adresinden 15.04.2011 tarihinde alınmıştır.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış. *Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, ss.10-12.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*, Ankara: Pegem A Yayınları,
- Saracaloğlu, A.S. (1997). *The democratic attitudes of Turkish prospective physical education teachers*. Paper presented at the 40th World Congressfor ICHPER-SD: The Revitalization and Humanity and a Better Environment. Seoul, South Korea.
- Selvi, K. (2006). Developing a teacher trainees’ democratic values scale: validity and reliability analyses. *Social Behavior and Personality*, 34 (9), 1171–1178.
- Taşdan, M. Ve Akın, U. (2009) Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik değerleri. *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi*.: 8(16).
- Willemse, Lunenberg ve Korthagen (2005). Values in education: a challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*. 21 (2), 205-217.



# İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematikçe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

## Examination of Academic Motivation Level of Prospective Elementary Mathematics Teachers Towards Mathematics of in Terms of Certain Variables

Mustafa TERZİ\*\*, Mahmut ÜNAL\*\*\* & Mustafa Çağrı GÜRBÜZ\*\*\*\*

### Özet

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim Matematik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmaya 2010-2011 öğretim yılında Gazi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 248 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Akademik Güdülenme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmış, veriler üzerinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve t testi kullanılmış ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre İlköğretim Matematik Öğretmen adaylarının akademik başarı ortalaması ile akademik güdülenme düzeyleri arasında düşük, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r = .21$ ) olduğu görülmüş, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin tercih sıralarına, öğrenim gördükleri öğretim türüne ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik eğitimi, ilköğretim matematik öğretmenliği, akademik güdülenme.

### Abstract

The purpose of this research is to examine the level of academic motivation of the students at the Department of Elementary Mathematics in terms of certain variables. 248 students studying at the Department of Elementary Mathematics Education of the Faculty of Education at the Gazi University in academic year 2010 - 2011 participated in this research. The research employed the Academic Motivation Scale and Personal Information Form, and One-Way Analysis of Variance (ANOVA), t test was conducted on the data, and Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was calculated. According to the results obtained from the research, there is low, positive and meaningful relation ( $r = .21$ ) between the academic achievement average of the Prospective Mathematics Teachers and their academic motivation levels; and it has been found out that the levels of academic motivation of students show meaningful differences based on their preference orders, type of education they study and class levels.

**Key words:** Mathematics education, elementary mathematics education, academic motivation.

\* Bu çalışma, 23-25 Eylül 2011 tarihleri arasında Işık Üniversitesi 10. Matematik Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, mstfterzi@gmail.com

\*\*\* Matematik Öğretmeni, Kırıkkale

\*\*\*\* Matematik Öğretmeni, Ankara

## Giriş

Literatürde yer alan matematik tanımları, insanların matematikteki beklentileri, matematiğe yönelik tutumları ve geçirmiş oldukları tecrübeler gibi nedenlerden dolayı matematiğin sadece bir yönünü yansıttığı için, matematiğin ne olduğuna dair bugüne kadar kesin bir tanım verilememiştir. Bu nedendir ki, matematiğin ne olduğu ile ilgili yapılan tanımlara tarihsel bir süzgeç içinde bakıldığında, iki farklı görüş ortaya çıkmaktadır. Birinci görüşe göre matematik, “insan hayatının devamını sağlayan bir bilim dalı” iken ikinci bir görüşe göre matematik, “düşünme ve doğaya ulaşma aracı”dır (Hardy, 1997).

Matematik, soyut düşüncelerin sistematik bir biçimde ifade edilmesini sağlayan bir evrensel dil, evrensel kültür ve bir yazılım teknolojisidir (Hacısalıhoğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar, 2004). “Evren matematik diliyle yazılmıştır; harfleri üçgenler, daireler ve geometrik biçimlerdir. Bunlar olmadan tek sözcüğü bile anlaşılamaz, ancak karanlık bir labirente dolaşılır”. Gahleo 21.yy da matematik eğitimi sadece doğa olaylarının araştırılmasında ve teknolojide değil bireyin mantıklı, eleştirel ve estetik düşünme duygularını geliştiren niteliklere sahip birey yetiştirmede her geçen gün önemi artmaktadır. Matematik eğitiminin en önemli görevi kalkınma için gerekli olan özelliklere sahip olan bireyler yetiştirilmesidir. Bu nedenle ilköğretim matematik eğitimi genel olarak öğretim, eğitim ve bilgi edinme açısından en önemli derslerden biridir (M.E.B.,2000).

Eğitim alanında günümüze kadar yapılan araştırmaların ortak bulgusu, gelişim ve ilerleme için eğitim ve öğretimin vazgeçilmez olduğudur. Toplumların sosyal, ekonomik, kültürel ve demokratik yönden gelişiminde eğitim, yaşamsal bir öneme sahiptir. Bilginin üretimi, kullanımı ve toplumsal gelişmeye olan katkısı göz önünde bulundurulduğunda eğitim, toplumların öncelikli konularının başında yer alır. Öte yandan eğitimin bilinen en önemli işlevleri arasında bilginin öğrenilmesi, bireyin yaşama hazırlanması, toplumsal değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması da vardır. Söz konusu beklentinin içeriğinde özet olarak, genelleme yapabilme, keşfedebilme, doğru tahmin edebilme, bilgiye ulaşabilme, bilgidan bilgi üretebilme, matematiksel düşünebilme, matematiksel güç kazanma, iletişim kurabilme, problem çözebilme ve benzeri nitelikler yer alır (NCTM, 2000). Bu bağlamda günlük yaşamda gereksinim duyulan işlemleri yapabilme gibi birçok neden matematik öğretiminin önemini ortaya koymaktadır (Terzi, 2010).

Johnson ve Johnson’a göre “Matematik eğitiminin temel amacı bütün öğrencilerin uygun ve yeterli matematiksel temele sahip olmalarını karmaşık bilgi ve teknoloji toplumunda üretken birer birey haline gelmelerini sağlamaktır...” (Akt. Pusluoğlu, 2002). Benzer şekilde matematik eğitiminin temel amacı; çocukların zihin gelişimlerini desteklemenin yanı sıra çözüm yolları üretebilmelerini ve anlamalarını sağlamak, kavramsal anlayışlarını desteklemek (Tanrıseven, 2000) ve bir olayı tanımlama, anlama, irdeleme, çözümü tahmin etme, uygun genellemelere ulaşma, soyutlama, ispat, analiz, sentez ve değerlendirme yapma gibi davranışları içeren matematiksel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmektir (Dobos, Ocsko ve Vasarhelyi, 2001). Bu bağlamda eğitiminin en temel amaçlarından biri de bireyi istekli bir halde okula gelmesini sağlamak olmalıdır. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleşmesinde güdülenme temel bir öğedir. Güdülenme kelimesi motivasyon kelimesi ile dilimizde eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Motivasyon kelimesi Latince “movere”, yani “hareket ettirme, hareketlendirme” kelimesinden gelmektedir. Güdülenme kavramı birden fazla anlamda kullanılmaktadır. Tam ve kesin bir tanımlama yapılamamakla birlikte; “güdülenme insan davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olan ve davranışlara yön veren içsel durum” şeklinde basit bir tanımlama yapılabilir (Ertem, 2006).

Psikolog ve eğitimcilerin çoğu aşağıdaki durumları açıklamak için güdülenme kelimesini kullanır.

1. Davranışı uyandırmak,
2. Davranış için amaç ve talimat vermek,
3. Davranışın devamlılığını sağlamak,
4. Bir davranışı seçmesi ya da tercih etmesi için yol göstermek (Wlodkowski, 2003).

Güdülenme, öğrenmede temel bir öğedir; bir eylemin, harekete geçirilinceye kadar teşvik edilmesi ya da bir uyarıcı ile başlatılarak eyleme yön verilmesi olarak tanımlanmaktadır (McClelland,1996). Schunk (1990) güdülenmeyi, belirli bir amaca yönelik davranış sürecine yönelme ve o süreci devam ettirme olarak tanımlarken Chun ve Choi (2005) ise bir bireyin bir aktiviteyle meşgul olmasını sağlayacak güç olarak tanımlamaktadır. Pintich ve Schunk (2002) ise güdülenmeyi bir işi yerine getirmede bireyin göstermiş olduğu çaba, ısrarlılık ve beceri yönetimi olarak ifade etmektedirler. Bozanoğlu (2004) ise akademik güdülenmeyi kısaca “akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi” olarak tanımlamaktadır.

Güdülenme durumu fiziksel (acıkma, susama, cinsellik ve uyku) ya da psikolojik (istek, ilgi ya da tutum) olabilir. İnsan daima bazı ihtiyaçlarının yönlendirmesi altındadır. 20. yüzyılın başlarına kadar tanımlanamamış bir kavram olan güdülenme günümüzde özellikle öğrenme konusunda dikkati çeken bir kavram olarak yerini almıştır. Bireyin verimli bir öğrenim yaşantısı geçirmesi bireyin güdülenme düzeyi ile yakından ilişkili olup, bu konuda yapılan çalışmalar güdülenmenin akademik çıktılar üzerinde önemli ve güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Kuyper, van der Werf ve Lubbers, 2000; Wolters, 1999; Vallerand ve Bissonnette, 1992; Vallerand ve diğ., 1992, 1993).

Güdülenme, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biri olarak belirtilmiştir (Fidan 1986). Öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katan ve öğrenmesinin sorumluluğunu alması gerektiğini öne süren yaklaşımlar, öğrenme ile başarı arasındaki süreçte güdülenmenin önemli bir yeri olduğunu kabul etmektedirler (Wittrock, 1986).

Genel anlamda güdülenmenin yüksek olduğu tek durumun öğrencinin beklentilerinin, beklentileriyle ilgili arzu etme oranının ve söz konusu beklentilerini gerçekleştirebilme olasılığının yüksek olduğu durumlarda işlevsellik kazandığı görülmüştür (Varol, 2007). Yörük'e (2007) göre güdülenme, öğrencilerin belirli akademik amaçlara ulaşmak için duydukları isteklilik olarak ele alındığında, akademik görevlere yeterince motive olamamış (edilememiş) bir öğrencinin şu davranışları göstermesi beklenmektedir: Derse düzenli olarak devam etmez, derslere geç gelir. Dersleri dikkatli dinlemez, ilgisini arkadaşlarına ya da farklı konulara yöneltmiştir. Ödevlerinde güçlükle karşılaşınca çözüm yolları aramaz ve işleri olurlarına bırakır. Kendi yetenek ve becerileri konusunda gerçekçi bir bakış açısı yoktur (kendisini ya olduğundan daha iyi ya da, daha kötü olarak algılayabilir). Kendisine yönelik olumsuz inançlara sahiptir. Derslere ya da konulara ilgisiz görünür, öğretmen tarafından derse çekilmesi güçtür. Buna karşılık güdülenme düzeyi yüksek olan öğrenci ise derslere zamanında ve hazırlıklı gelmeye özen gösterir. Dersle ilgili materyalleri yanında bulundurmaz ve kullanır. Soru sorarak ve kendi fikirlerini belirterek, derse katılım gösterir. Derslerle ve akademik görevlerle ilgili sorumluluğu yüksektir. Akademik görevlerle ilgili bir sorunla karşılaşırsa araştırma ve sorunu çözme konusunda enerjisi yüksektir. Güdülenmişlik düzeyi yüksek olan birey, akademik yaşantısı boyunca gereken görevleri (sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okuma ödevi yapma vb.) yerine getirirken daha başarılı bir süreç geçirebilmektedir. Bu nedenle, akademik yaşantıda güdülenme önemli bir yere sahiptir. Akademik anlamda güdü eksikliği durumunda ise, zorluklar karşısında hemen vazgeçme, sabırsızlık, sebatlılık, yaptığı işte zevk almama "uyumsuz akademik davranışlar" olarak kabul edilmektedir (Colengelo, 1997).

İlgili alan yazın incelendiğinde akademik güdülenmenin güdülenme türleri (Ertem, 2006; Yaman ve Umay, 2005), akademik erteleme davranışı (Akbay ve Gizir, 2010), kaygı (Hancock, 2001; Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz, 2009), akademik başarı (Busato, Prins, Elshout ve Hamaker 2000; Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Şahin ve Çakar, 2011), özyeterlik (Pajares, 1996; Saracaloğlu, 2009) ve benlik saygısı (Baumeister, Heatherton ve Tice, 1993; Yun Dai, 2001) değişkenleri ile incelendiği görülmektedir.

Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması için, onun bu sürece katılmaya istekli olması, yani güdülenmiş olması gerekir. Okul öğrenmelerinin başarıyla sonuçlanması, öğretme sürecine bağlı olduğu kadar, bu süreçte yer alan öğrenenin niteliklerine de büyük ölçüde bağlıdır. Öğrencilerin öğrenmeye karşı olan isteksizliği, hedeflerin öğrenci düzeyine uygun olmasına, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan tekniklerin uygun ve yerinde olmasına rağmen, sürecin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açabilir (Kelecioğlu, 1992). Bu bağlamda matematik öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin irdelenmesinin, kaliteli öğretmen eğitimi açısından son derece önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim Matematik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü, algılanan sosyo-ekonomik düzey, tercih sırası ve mezun olunan öğrenim kurumu) açısından incelenmesi ve öğrencilerin akademik başarıları ile akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Bu araştırmaya 2010-2011 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 200 kız, 48 erkek olmak üzere toplam 248 öğrenci katılmıştır. Bu 248 öğrencinin 110 tanesi 1.sınıf, 32 tanesi 2.sınıf, 69 tanesi 3.sınıf ve 37 tanesi 4.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

## Veri Toplama Araçları

### *Akademik GÜDÜLENME Ölçeği*

Araştırmada İlköğretim Matematik Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik GÜDÜLENME Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 5'li dereceleme olanağı sunmaktadır (1= Kesinlikle uygun değil, 5= Kesinlikle uygun). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. Elde edilen puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçekte sadece bir madde (4. madde) tersine puanlanmaktadır. Akademik GÜDÜLENME Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi sonuçları, ölçeğin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak adlandırılan 3 alt ölçekten oluştuğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin güvenirliği üzerine yapılan çalışmalarda ise 101 lise öğrencisinin katıldığı test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun .87 olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının aynı grupta farklı zamanlarda .77 ile .85 farklı gruplarda ise .77 ile .86 arasında değiştiği belirtilmektedir (Bozanoğlu, 2004). Ölçeğin bu araştırmada yapılan güvenirlik çalışmasında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayı .83 olarak hesaplanmıştır.

### *Kişisel Bilgi Formu*

İlköğretim Matematik Öğretmen adaylarının bazı değişkenlerin akademik güdülenmeye etkisi ve ilişkisini belirlemek amacıyla öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur.

## İşlem

Kişisel Bilgi Formu ve Akademik GÜDÜLENME Ölçeği araştırmaya katılan İlköğretim Matematik Öğretmen adaylarına doğal sınıf ortamında ve tek oturumluk uygulamalarla veriler toplanmıştır. Uygulama esnasında araştırmanın amacı hakkında bilgiler İlköğretim Matematik Öğretmen adaylarına aktarılmıştır.

## Verilerin Analizi

Veri toplama işlemleri tamamlandıktan sonra elde edilen tüm veriler gerekli istatistiksel işlemlerin yapılması amacıyla hazır hale getirilerek SPSS 10.0 paket program kullanılmıştır. Verilerin analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve t testi kullanılmış ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı'ndan yararlanılmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın amacına uygun olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

### **Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik GÜDÜLENME Düzeyleri**

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik güdülenme düzeylerinin farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ilişkisiz/bağımsız t testi uygulanmış ve elde edilen sonuç Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Akademik GÜDÜLENME Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları*

| Cinsiyet | N   | $\bar{x}$ | S       | Sd  | t    | p    |
|----------|-----|-----------|---------|-----|------|------|
| Kız      | 200 | 65.65     | 10.4187 | 246 | .728 | .467 |
| Erkek    | 48  | 64.48     | 8.0000  |     |      |      |

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

### **Sınıf Düzeyine Göre Akademik GÜDÜLENME**

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre sayıları (N) , Akademik GÜDÜLENME Ölçeğine göre aldıkları puanların ortalamaları ( $\bar{x}$ ) ve standart sapmaları (S) Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

*Akademik Güdülenme Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel Verileri*

| Değişken                               | Faktör   | N   | $\bar{x}$ | S     |
|----------------------------------------|----------|-----|-----------|-------|
| Sınıf Düzeyine Göre Akademik Güdülenme | 1. sınıf | 110 | 65.55     | 9.58  |
|                                        | 2. sınıf | 32  | 62.65     | 12.72 |
|                                        | 3. sınıf | 69  | 64.44     | 9.09  |
|                                        | 4. sınıf | 37  | 69.24     | 9.36  |

Öğrencilerin Akademik Güdülenme Ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi(ANOVA) uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

*Akademik Güdülenme Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler ortalaması | F    | p     | Anlamlı fark    |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|-------|-----------------|
| Gruplar arası     | 852.270         | 3   | 284.090            | 2.91 | .035* | 2.sınıf-4.sınıf |
| Gruplar içi       | 23810.275       | 244 | 97.583             |      |       |                 |
| Toplam            | 24662.544       | 247 |                    |      |       |                 |

\*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin Akademik Güdülenme Ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $F(3-244) = 2.91$ ,  $p < .05$ ). Sınıf düzeyleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre, 4.sınıf öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin 2. sınıf öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

### Öğrencilerin Öğrenim Türlerine Göre Akademik Güdülenme Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettiği öğrenim türüne göre Akademik güdülenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ilişkisiz/bağımsız t testi uygulanmış ve elde edilen sonuç Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

*Akademik Güdülenme Ölçeği Puanlarının Öğrenim Türlerine Göre t Testi Sonuçları*

| Öğrenim Türü   | N   | $\bar{x}$ | S      | Sd  | t     | p     |
|----------------|-----|-----------|--------|-----|-------|-------|
| Normal Öğretim | 129 | 66.68     | 9.9263 | 179 | 2.079 | .039* |
| İkinci Öğretim | 119 | 64.05     | 9.9254 |     |       |       |

\*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin devam ettikleri öğrenim türüne göre akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre normal öğretimde öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ( $\bar{x} = 66.68$ ), ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinden ( $\bar{x} = 64.05$ ) daha yüksektir.

**Öğrencilerin Algıladıkları Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Akademik Güdülenme Düzeyleri**

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre sayıları (N), Akademik Güdülenme Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları ( $\bar{x}$ ) ve standart sapmaları (S) Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

*Akademik Güdülenme Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Algıladıkları Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Betimsel Verileri*

| Değişken                  | Sosyoekonomik durum | N   | $\bar{x}$ | S     |
|---------------------------|---------------------|-----|-----------|-------|
| Akademik Güdülenme Düzeyi | Alt düzey           | 49  | 60.88     | 5.84  |
|                           | Orta düzey          | 164 | 60.50     | 9.83  |
|                           | Üst düzey           | 17  | 68.42     | 18.24 |

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Akademik Güdülenme Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Algıladıkları Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler ortalaması | F    | p    |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Gruplar arası     | 249.604         | 2   | 124.802            | 1.24 | .291 |
| Gruplar içi       | 24410.103       | 243 | 100.453            |      |      |
| Toplam            | 24659.707       | 245 |                    |      |      |

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

**Öğrencilerin Tercih Sıralarına Göre Akademik Güdülenme Düzeyleri**

Araştırmaya katılan öğrencilerin tercih sıralarına göre sayıları (N), Akademik Güdülenme Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları ( $\bar{x}$ ) ve standart sapmaları (S) Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

*Akademik Güdülenme Ölçeği Puanlarının Tercih Sırasına Göre Betimsel Verileri*

|                                                     | Tercih sırası     | N  | $\bar{x}$ | S     |
|-----------------------------------------------------|-------------------|----|-----------|-------|
| Tercih Sıralarına Göre Akademik Güdülenme Düzeyleri | İlk 3 tercih      | 86 | 63.09     | 10.33 |
|                                                     | İlk 10 tercih     | 83 | 66.89     | 9.28  |
|                                                     | Sonraki tercihler | 79 | 66.41     | 9.99  |
|                                                     |                   |    |           |       |

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin tercih sıralarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 8'te verilmiştir.

Tablo 8

*Akademik Güdülenme Ölçeği Puanlarının Tercih Sıralarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler ortalaması | F    | p     | Anlamlı fark                    |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|-------|---------------------------------|
| Gruplar arası     | 724.049         | 2   | 362.025            | 3.71 | .026* | İlk 3 tercih –<br>İlk 10 tercih |
| Gruplar içi       | 23938.495       | 245 | 97.708             |      |       |                                 |
| Toplam            | 24662.544       | 247 |                    |      |       |                                 |

\*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin tercih sıralarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. ( $F_{(2-245)}=2.91$ ,  $p<.05$ ). Tercih sırası arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre, ilk 3 tercih sırası içerisinde öğretim programına yerleşen öğrencilerin, ilk 10 tercih sırası içerisinde öğretim programına yerleşen öğrencilere göre akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

### **Öğrencilerin Akademik Başarı Not Ortalaması İle Akademik Güdülenme Düzeyi Arasındaki İlişki**

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla, öğrencilerin Akademik Güdülenme Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile akademik başarı ortalamaları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin Akademik Güdülenme Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile akademik başarı ortalamaları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r = 0.21$ ,  $p<.05$ ) olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arttıkça akademik başarı ortalamalarının da arttığı söylenebilir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu araştırmada İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiş ve akademik güdülenme düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki ortaya konmuştur.

Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde literatürde öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda (Saracaloğlu, 2008; Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Saracaloğlu, Kanmaz ve Kumral, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2008; Şahin ve Çakar, 2011) akademik güdülenme düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda söz konusu çalışmalar birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmada 4.sınıf öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri 2. sınıf öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde bu bulguları destekleyen ya da desteklemeyen araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Ancak 4. sınıf öğrencilerinin üniversiteden mezun olma ve devamında Türkiye'de öğretmenlerin atanmaları için gerekli olan Kamu Personeli Seçme Sınavında yüksek bir puan alma gereklilikleri düşünüldüğünde araştırmanın bu bulgusunun anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç normal öğretimde öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğudur. Ayrıca ilk 3 tercih sırası içerisinde öğretim programına yerleşen öğrencilerin, ilk 10 tercih sırası içerisinde öğretim programına yerleşen öğrencilere göre akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Literatürde bu bulguları destekleyen ya da desteklemeyen araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Ancak normal öğretimde öğrenim gören ve ilk 3 tercih sırası içerisinde öğretim programına yerleşen öğrencilerin daha yüksek puanla üniversiteye girmeleri göz önünde bulundurulduğunda bu farklılığın anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Diğer taraftan araştırmada öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yıldız ve Sezen (2007) yaptıkları araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile akademik güdülenme düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki elde etmişlerdir. Bu araştırmada öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık elde edilememesi, öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri açısından benzer olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre akademik güdülenme düzeyinin düşük olduğu öğrencilerde akademik başarının da düşük olduğu ve buradan hareketle, akademik alanda başarıya ulaşmak için optimal düzeyde güdülenmenin önemli olduğu ifade edilebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ilgili literatür tarafından desteklenmektedir (Busato ve diğ., 2000; Garcia ve diğ., 1993; Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Karsenti ve Thibert, 1995; Şahin ve Çakar, 2011 ). Öğrencinin ders başarısı üzerinde etkili olan pek çok değişken bulunmaktadır. Öğrenme değişkeni olarak da adlandırılan bu değişkenler, hemen hemen tümüyle fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla ilgilidir. Öğrenme değişkenleri öğrencinin, öğrenme durumunu dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedirler. Bu öğrenme değişkenlerinden biri de akademik güdülenmedir. Öğrencinin akademik yaşamın gerektirdiği temel etkinliklere ilişkin güdülenme düzeyi yeteri kadar yüksek olmalıdır. Böylece öğrenciler hedeflediklerini elde etmek için çaba harcama, planlama, tekrarlama, düzenleme, izleme, karar alma, problem çözme ve süreci değerlendirme gibi bilişsel faaliyetler içerisine gireceklerdir.

Araştırmada elde edilen tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, akademik güdülenmenin matematik eğitiminde üzerinde durulması gereken önemli değişkenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Öğrenci güdülenmesini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, her öğrencinin farklı karakterlere sahip olmasından dolayı güdülenme düzeylerini de farklı etkiler. Bu anlamda öğrenci güdülenmesini artıran ve azaltan nedenlerin bilinmesi öğrenmedeki kalitenin de artmasını sağlayacaktır. Öte yandan öğretmen adaylarına derslerde ya da ders dışında güdülenmelerini arttırmak için kendilerini geliştirmelerine yardımcı olacak teknikler konusunda beceri kazanmalarının gerektiği düşünülmektedir. Derslerde öğretmen tarafından kullanılan öğretim teknikleri ile güdülenme arasında dolaylı bir ilişkinin olduğu düşünüldüğünde öğretim üyelerinin derslerde öğrencilerin güdülenmelerini sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın temel sınırlılığı tek fakültede uygulamanın yapılması ve kız/erkek öğrenci eşitliğinin sağlamamasıdır. Bu nedenle sonuçlar genelleştirilememekle birlikte elde edilen bulgular, akademik güdülenmenin önemini vurgulaması açısından dikkat çekicidir. Ayrıca bu çalışmada akademik güdülenme ile sadece demografik bazı değişkenlerin ilişkisi incelendiği için bundan sonra yapılacak çalışmalarda akademik güdülenme üzerinde etkili olan psikolojik değişkenlerin incelenmesi önemli görülmektedir.

### Kaynakça

- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlilik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 6 (1), 60-78.
- Bozanoğlu, D. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 37, 83-98.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences* , 29 , 1057-1068.
- Colangelo, N. G. (1997). *Handbook of gifted education*. Allyn and Bacon, MA.
- Chun, A. H. C., ve Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology* , 145, 245-264.
- Dobos, S., Ocsko, E. ve Vasarhelyi, E. (2001). Reference levels in School Mathematics Education in Europe [http://emis.matem.unam.mx/projects/Ref/doc\\_ems\\_pdf/EMS\\_NATIONAL\\_PRESENTATIONS/EMS\\_HUNGARY.pdf](http://emis.matem.unam.mx/projects/Ref/doc_ems_pdf/EMS_NATIONAL_PRESENTATIONS/EMS_HUNGARY.pdf) adresinden 24.11.2011 tarihinde alınmıştır.
- Ertem, H. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme türü (içsel ve dışsal) ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Garcia, T. ve diğ. (1993). Women and minorities in science: Motivational and cognitive correlates of achievement, Atlanta, American Educational Research Association. (Report No. Tm 020004) Eric Document Reproduction Service No: Ed 359 235.
- Hacısalıhoğlu, H. H., Mirasyedioğlu, Ş. ve Akpınar A. (2004). *İlköğretim 6-8 matematik öğretimi*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *Journal of Educational Research*, 94(5), 287-291.
- Hardy, G. H. (1997). *Bir matematikçinin savunması*. (Çev. Nermin Arık), 13. Basım. Tübitak Yayını 3, Ankara.
- Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16 (1), 21-30.
- Karsenti, T. P. ve Thibert, G. (1995). What type of motivation is truly related to school achievement? (Report No. Sp. 036 448) San Francisco: American Educational Research Association, Eric Document Reproduction Service No: Ed 391 783.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 175-181.
- Kuyper, H., van der Werf, M. P. C. ve Lubbers, M. J. (2000). Motivation, meta-cognition and self-regulation as predictors of long term educational attainment. *Educational Research and Evaluation*, 6(3), 181-201.
- M.E.B. (2000). *İlköğretim okulu matematik dersi programı 5. sınıflar*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- McClelland, D. C. (1996). *Studies In Motivation*, New York. Englewood Cliffs, Nj: Educational Technology. (1955); [AKT: Pintrich, P. R. & Schunk, D. H., Motivation in Education Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, (1996)].
- NCTM, (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Author.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pusluoğlu, Z. (2002). İlköğretim matematik dersinde problem çözme becerisinin kazandırılmasında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının etkililiği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saracaloğlu, A. S. ve Kumral, O. (2007). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algıları, kaygıları ve akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2008). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri*, Çanakkale.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Yenice, N. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenme düzeyleri, fen ve sosyal bilimlere ilişkin görüşleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri*, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisanüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 179-208.
- Saracaloğlu, A. S. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 320-325
- Schunk, D. H. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82, 3-6.
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (3), 519-540.
- Tanrıseven, I. (2000). Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Terzi, M. (2010). Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre tasarlanan öğretim durumlarının öğrencilerin geometrik başarı ve geometrik düşünme becerilerine etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tobias, S. (1993). *Overcoming math anxiety*. New York: W.W. Norton & Company
- Yaman, H. ve Umay, A. (2005) Öğretmen adaylarının başarı güdüsü ve motivasyon stilleri, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Yıldız, M. ve Sezen, A. (2007). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ile akademik güdülenmeler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *D.E.Ü.İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25, 213-239.
- Yörük, A. (2007). Motivasyon. <http://www.sivasram.gov.tr/> (18.03.2007 tarihinde alınmıştır).
- Vallerand, R. J. ve Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and a motivational style as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senécal, C., ve Vallieres, E. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senécal, C., ve Vallieres, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Education ve Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Varol, E. (2007). Akademik başarı ve motivasyon. (<http://www.tac.k12.tr>), (18.10.2011 tarihinde alınmıştır)
- Wittrock, M. C. (1986). *Student thought processes*. Handbook of Research on Teaching. New York.
- Wlodkowski, R. J., Motivation, Washington, D.C.: National Education Association, (1982); [AKT: Merlin, R., Student Motivation to Learn: Considerations for Elementary Teachers, Master's of Art and Education With an Emphasis in Curriculum and Instruction, Elementary Education, (July 2003)].
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11 (3), 281-300.

# Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri\*

## Opinions of the Prospective Teachers about Values

Taha YAZAR\*\*

### Özet

Bilindiği gibi eğitimin amaçlarından biri de toplumun değer yargılarını bir sonraki kuşağa aktarmaktır. Bu aktarım sürecinde eğitimciler, değerlerin aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu araştırmanın amacı, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde öğrenime devam eden öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi lisans programlarının son sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmaya 32 öğretmen adayı katılmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Veriler, görüşmede yer alan sorular dikkate alınarak sunulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yaşamlarına yön veren başlıca değerlerin manevi değerler olduğu, bunu ekonomik ve dini değerlerin takip ettiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının, değerlerin kazanılmasında ailenin önemli bir rolü oynadığını ve değerlerin kazandırılması konusunda ailelerin eğitilmeleri gerektiği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Öğretmen adayı, değerler, değerler eğitimi.

### Abstract

As it is known, one of the aims of education is to pass the values of community to the next generation. Educators in the process of this transfer, play an important role at the transfer of values. The aim of this research is to determine prospective teachers studying at Ziya Gökalp Education Faculty opinions about values. This research utilized qualitative research methods. Qualitative data collection techniques is used in research semi-structured interview technique. Participated prospective teachers were studying last year of their teacher education at Ziya Gökalp Education Faculty at Dicle University during 2010-2011 spring semester. Thirty-two prospective teachers participated in the research. The interview data obtained were analyzed through descriptive technique. The results were presented by considering research questions. In order to reflect prospective teachers opinions direct quotations were used. According to the findings from the research, the main values guiding the lives of prospective teachers are moral values, it is followed by economic and religious values. It is understood that prospective teachers have an opinion about family plays an important role in the acquisition of values and educating families is a need to gain values

**Keywords:** Prospective teachers, values, values education.

\* Bu makale, 26-28 Ekim 2011 tarihlerinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından düzenlenen Değerler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd.Doç.Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

## Giriş

Değer, “Davranışlara genel olarak rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standartlar” olarak tanımlanmaktadır (Halstead & Taylor, 2000, s.169).

Değerler kültüre ve topluma anlam ve önem veren ölçütlerdir. Değerler kavramsal olarak bilinir, coşkusallıkla yaşatılır, paylaşılır, önemsenir ve usullama normları gibi kullanılırlar. Değerler sistemi insan deneyimlerini yansıtır ve insan deneyimleri üzerinde doğrudan bir etkiye bulunurlar. Değerler sistemi kişilerden neyin istendiğini, kişilere neyin yasaklandığını; neyin ödüllendirilip neyin cezalandırıldığını belirler (Fichter, 2006, s.175).

Bilindiği gibi eğitimin amaçlarından biri de toplumun değer yargılarını bir sonraki kuşağa aktarmaktır. Bu aktarım sürecinde eğitimciler, değerlerin aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu sebeple hangi değerlerin veya değerler sisteminin ne şekilde aktarılacağı önem arz etmektedir. Bu süreçte eğitimcilerin kendilerine sormaları gereken en önemli sorular, bir eğitimci olarak hangi değerlere sahip olmalıyım, işimle ilgili olarak sahip olmam gereken iş etiği ilkelerim neler olmalıdır? sorularıdır (Akbaba Altun, 2003, s.10).

Değerler bir bütün olarak, alan sınırlaması aranmaksızın, öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenme ortamını düzenleyişinde, etkinliklerini uygulayışında, öğretim stratejisinde, içerik seçiminde, sınıf içindeki davranışlarda, öğretim stilinde, disiplin uygulamalarında, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarında yer almaktadır (Veugelaers & Vedder, 2003; akt:Balcı & Yanpar Yelken, 2010, s.82). Bir bütün olarak okul ortamı ve okul içi etkileşim alanları değerler için bir sosyalleşme ortamı sunmaktadır. Değer algısının öğretmenlerin hayat görüşü, değer öğretimindeki pratikleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerinde önemli etkilerinin olması beklenir (Balcı & Yanpar Yelken, 2010, s.82).

Sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri başta olmak üzere tüm öğretmenlerin doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerin değerlerle ilgili duyarlılıklarını geliştirmede ve onları bilinçlendirmede önemli görevler ve roller üstlenmektedir (Yalar, 2010, s.35).

İlgili alan yazına bakıldığında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin değerlerle ilgili görüş ve düşüncelerini belirlemeye yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Şahin’in (2010) yaptığı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal değer tercihleri ile ilgili çalışmada öncelikli değerler dini ve ahlaki değerler olarak saptanmıştır. Canpolat, Kaya ve Küçüktağ’ın (2010) yaptıkları çalışmada milli ve manevi değerleri kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri, kültürel ve evrensel değerleri ise erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Fidan (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları genel olarak değer öğretiminde belirleyici unsurun aile olduğunu, okulda ve ailede verilen değerlerin çatıştığı görüşündedir. Öğretmen adaylarının ayrıca, medyanın değer öğretiminde okulun ve öğrenmenin etkisini azalttığını, değerler eğitimi konusunda gerekli bilgilere sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Akbaş’ın (2004) yaptığı araştırmada öğretmenler, okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediğini, okul ve aile arasında işbirliği olmadığını ve okul ile ailede verilen değerlerin çatışabildiğini belirtmişlerdir. Tokdemir (2007) tarafından tarih öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmada tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun değerler ve değer eğitimi ile ilgili kuramsal bilgilere sahip olmadığı ancak değer eğitime karşı olumlu bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Yıldırım (2009) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminin ailede başlaması ve bu süreçte ailenin daha etkin bir rol üstlenmesi gerektiği daha sonra bu görevin okulun başlaması ile okul tarafından üstlenmesi gerektiği şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Yalar (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin, kitle iletişim araçlarındaki şiddet ve saldırganlık içeren bazı yayınların okulda verilen değerler eğitimi olumsuz etkilediği, okulda verilen değerlerin ailede ve sosyal çevrede yeterince pekiştirilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde değer eğitimi dersi almalarının değerleri öğrencilere kazandırmada yararlı olacağı görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Gelecekte eğitim kurumlarında görev alacak olan öğretmen adaylarının nasıl bir kültürlenme ve sosyalleşme süreci içerisinde olduklarının dolayısıyla onların değer sistemlerinin nasıl olduğunun bilinmesi önemlidir (Sarı, 2005, s.80). Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde değerler ve değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmaların alan yazınında yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesinde öğrenime devam eden öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacına bağlı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının yaşamlarına yön veren değerler nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının değerlerin kazanılmasında ailenin rolü hakkındaki görüşlerini nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının kitle iletişim araçlarının değerler üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının Eğitim Fakültelerinde “Değerler Eğitimi” dersinin olması ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik mesleğini oluşturan temel değerler neler olmalıdır?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar, kişilerin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabilmek için tercih edilen araştırmalardır (Ekiz, 2009, s.29). Nitel araştırmayı, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" türü olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2006, s.39).

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı soruları önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir. Bu görüşme tekniğinde, araştırılan kişilerin de araştırma üzerine kontrolleri söz konusudur (Ekiz, 2009, s.63).

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi lisans programlarının son sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmaya 32 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının 23'ü (% 72) erkek, 9'u (% 28) da kız'dır. Öğretmen adaylarının lisans programlarına göre dağılımı ise şöyledir:

Tablo 1

*Öğretmen Adaylarının Lisans Programlarına Dağılımları*

| Bölüm                       | N         | %          |
|-----------------------------|-----------|------------|
| Biyoloji Öğretmenliği       | 3         | 9.4        |
| Coğrafya Öğretmenliği       | 3         | 9.4        |
| Fransızca Öğretmenliği      | 4         | 12.5       |
| Matematik Öğretmenliği      | 4         | 12.5       |
| Resim-İş Öğretmenliği       | 3         | 9.4        |
| Sınıf Öğretmenliği          | 10        | 31.2       |
| Tarih Öğretmenliği          | 2         | 6.3        |
| Türk D. ve Ed. Öğretmenliği | 3         | 9.4        |
| <b>Toplam</b>               | <b>32</b> | <b>100</b> |

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemedeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2006, s.112). Bu araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmen adaylarının belirlenmesinde öğretmen adaylarının Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencisi olmaları ve bu araştırma için yapılan görüşmeye gönüllü olarak katılmaları ölçüt olarak alınmıştır.

### Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, görüşme tekniği türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından açık uçlu beş sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Geçerliliği sağlamak için eğitim bilimleri alanında çalışan dört alan uzmanına bu sorular sunulmuş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda sorular uygulama için son şeklini almıştır. Görüşme soruları, uygulamadan önce çalışma grubu dışında kalan dört öğretmen adayına verilmiş, soruların açık ve anlaşılır oldukları belirlenmiştir. Araştırma verileri, araştırmaya gönüllü olarak katılan ve son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından 6- 24 Haziran 2011 tarihlerinde toplanmıştır. Araştırmacının yaptığı görüşmelerde öğretmen adaylarının verdiği sözlü cevaplar daha sonra öğretmen adayları tarafından görüşme formuna yazılı olarak kaydedilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 25 ile 60 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleşmiştir.

Araştırmalarda elde edilen veriler ve yapılan analizler araştırmaya katılan kişilere sunularak araştırmacının anlama ve yorumlamalarının doğru olup olmadığı kontrol edilir. Eğer herhangi bir yanlışlık söz konusu ise bu durum araştırmaya katılan kişilerin söyledikleri doğrultusunda düzeltilir (Ekiz, 2009, s.40). Bu bağlamda görüşmeye katılan öğretmen adaylarının bir kısmının belirttiği görüşlerin teyidi yapılmış ve bu yolla güvenilirliğin sağlanmasına çalışılmıştır.

Yapılan görüşmede öğretmen adaylarına şu sorular yöneltilmiştir:

1. Yaşamınıza yön veren başlıca değerler hangileridir? (maddi, manevi, sosyal, kültürel, geleneksel, evrensel v.b. değerler) Açıklayınız?
2. Değerlerin kazanılmasında ailenin rolü hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız?
3. Toplumsal yaşamda kitle iletişim araçlarının değerler üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız?
4. Eğitim Fakültelerinde “Değerler Eğitimi” ile ilgili bir ders olursa bu konudaki görüşleriniz neler olur? Açıklayınız?
5. Öğretmenlik mesleğini oluşturan temel değerler sizce neler olmalıdır?

### Verilerin Analizi

Görüşme sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşmede yer alan sorular dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde görüşmeye katılanların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2006, s.224). Bu araştırmada, görüşme sorularının her birine verilen yanıtlardan elde edilen verilerle tematik bir çerçeve oluşturulmuş ve bu temalara görüşleriyle vurgu yapan öğretmen adaylarının sayıları 8 öğretmen adayı (8), 10 öğretmen adayı (10) şeklinde kısaltılarak parantez içinde belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerini yansıtmak için de öğretmen adaylarının belirttiği ifadelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılar yapılırken de öğretmen adaylarının isimleri yerine öğretmen adayı 5 (Ö.A.5), öğretmen adayı 8 (Ö.A.8), şeklinde kısaltarak kodlama yapılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdiği yanıtlar araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı incelenerek kodlanmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının araştırma sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular görüşme soruları doğrultusunda beş ana temada toplanarak sunulmuştur.

#### Yaşama Yön Veren Başlıca Değerler İle İlgili Bulgular

Öğretmen adayları, yaşamlarına yön veren değerlerin başında manevi değerleri belirtmişlerdir (n=13). Bunu sırasıyla; maddi/ekonomik değerler (n=6), dini değerler (n=5), kültürel değerler (n=3), sosyal değerler (n=2) ve diğer değerler (n=2) olarak ifade edenler takip etmiştir.

Manevi değerle ilgili görüş belirten öğretmen adaylarına ait bazı örnek ifadeler şöyledir:

*“Benim için tabi ki manevi değerler öncelikli konumdadır. Çünkü insanı insan yapan değerleri kazanmasına katkıda bulunan en önemli değerler manevi değerlerdir.” (Ö.A.7). “Yaşamımda daha çok manevi değerler yer tutar. Çünkü insanın bedensel ihtiyaçları kadar içsel hazları doyuma ulaştırıldığında mutlu olabileceğini düşünüyorum.” (Ö.A.4).*

Maddi/ekonomik değerler ilgili belirtilen görüşler şöyledir:

*“Yaşamıma yön veren değerler içinde ağırlıklı olarak maddi değerler yer alır. Çünkü diğer değerleri gerçekleştirebilmek için ekonomik olarak güçlü olmak gerekir diye düşünüyorum.” (Ö.A.2). “Benim için maddi değerler çok daha önemlidir. Çünkü insanın ekonomik özgürlüğü yoksa diğer değerlerin pek bir önemi kalmıyor. Bu acı bir gerçek. Maddi değerler ne acıdır ki benim için şuan tüm değerlerin üstünde yer alıyor.” (Ö.A.15).*

Dini değerlerle ilgili bir görüş şöyledir:

*“Yaşamıma yön veren en temel değer dini değerlerdir. Bunda dinin birleştirici evrensel ve sevgi üzerine kurulmuş olması etkilidir. Ben dini değerlerin bütün insanların huzuru için gerekli olduğunu düşünürüm. Zaten dini değerlerin insanlığın faydasına olacak bütün değerleri kapsadığını düşündüğümünden hayatıma yön veren değerlerin kapsayıcı olan dini değer olduğunu söyleyebilirim.” (Ö.A.11).*

Kültürel değerler ile ilgili bir görüş şöyledir:

*“Bence kültürel değerler yaşamımızda önde gelen değerlerdir. Çünkü insanın kültürel değerleri aslında insanın kendisidir. İnsan içinde bulunduğu kültürle olan etkileşimi sonucu kendini gerçekleştirir. Kişiliğin oluşumunda kültürel değerlerin etkisi göz ardı edilemez” (Ö.A.18).*

Sosyal değerler ile ilgili bir görüş şöyledir:

*“Aslında tüm değerler önemlidir. Benim için öncelikle sosyal değerler önemlidir. Çünkü insanları birbirine bağlayan değerlerdir. Bu sosyal değerleri de aile ile ve sosyal ilişkide bulunduğumuz arkadaşlarla yaşarız.” (Ö.A.20).*

### **Değerlerin Kazanılmasında Ailenin Rolü İle İlgili Bulgular**

Öğretmen adayları, değerlerin kazanılmasında ailenin rolü ile ilgili olarak “Değerlerin kazanımında aile önemli bir rol oynamaktadır” görüşünü ağırlıklı olarak ifade etmişlerdir (n=25). Bunun yanı sıra, öğretmen adayları değerlerin kazanılmasında ailenin rolü ile ilgili olarak “Aileler eğitilerek bilinçlendirilmeli” (n=8), “Aileler değerlerin kazanılmasında okul ile işbirliği içinde olmalı” (n=2) ve “Değerler arkadaş ve çevre ortamında kazanılır” (n=2) görüşlerini dile getirmişlerdir.

“Değerlerin kazanımında aile önemli bir rol oynamaktadır” görüşünü dile getiren öğretmen adaylarına ait bazı örnek ifadeler şöyledir:

*“Tabi ki değerlerin kazanılmasında ailenin rolü büyüktür. Yetiştirdiğim aile ortamı benim düşüncelerimi, kültürümü, değerlerimi büyük ölçüde etkilemiştir.” (Ö.A.10). “Aile çocuğun gelişmesinde çok önemli bir yer tutar. Çünkü çocuk her şeyi önce ailede yaşıyor. Çocuk ilk olarak iyi-kötü ayrımını ailede öğrenir.” (Ö.A.21). “Değerlerin kazanılmasında bana göre en önemli görev anne ve babaya düşüyor. Çünkü bir anne veya baba, çocuklarına değerlerin kazanılması sürecinde yaptıkları hal ve hareketlerle iyi bir model olursa çocuklar da onları model alarak değerleri daha kolay kazanırlar.” (Ö.A.19).*

“Aileler eğitilerek bilinçlendirilmeli” şeklinde görüş belirten öğretmen adaylarına ait bazı örnek ifadeler şöyledir:

*“Bana göre ailelerin de eğitime alınmaları gerekir. Öğretmen değerleri ne kadar öğretirse öğretsin eğer çocuk okulda öğrendiğini ailede görmüyorsa bu davranışın kazanılma şansı yoktur.” (Ö.A.20). “Ailelerin bilinçlendirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Sadece öğrenciler değil, aileler de eğitilmeli. Aile eğitilirse toplum eğitilmiş olur. Bilinçli düzgün bir toplum yapısı oluşur.” (Ö.A. 24). “Ailenin eğitilmesi ve bu konularda bilinçlendirilmesi gerekiyor. Sonuçta değerlerin ilk verildiği yer aile’dir.” (Ö.A. 15).*

### **Kitle İletişim Araçlarının Değerler Üzerindeki Etkisi İle İlgili Bulgular**

Toplumsal yaşamda kitle iletişim araçlarının değerler üzerindeki etkisi ile ilgili olarak öğretmen adayları “kitle iletişim araçları değerler üzerinde olumsuz etki yapar” (n=22) diye görüş belirtmişlerdir. Bunu, “kitle iletişim araçları değerlerin yozlaşmasına yol açmaktadır” (n=12) görüşü izlemektedir. Ayrıca öğretmen adayları tarafından “kitle iletişim araçları değerlerin topluma kazandırılmasında olumlu ve olumsuz yönleri ile önemli rol oynamaktadır” (n=7) ve “kitle iletişim araçları değerlerin kazanılmasını olumlu yönde etkiler” (n=4) görüşleri dile getirilmiştir.

“Kitle iletişim araçları değerler üzerinde olumsuz etki yapar” görüşünü dile getiren ifadeler şöyle yer almaktadır:

*“Bana göre kitle iletişim araçları özellikle günümüzde çocuklar üzerinde olumsuz etkilere yol açmaktadır. Çocuklar zamanlarını çevrelerindeki insanlardan çok bilgisayar oyunları ile sanal ortamda geçirmektedir. Bu da onların çevresindeki insanlarla sosyal bağlarını koparmakta onları olumsuz etkilemektedir.” (Ö.A.9). “Kitle iletişim araçlarının değerleri zayıflattığını düşünüyorum. Toplum olarak kitle iletişim araçlarını yerinde kullanmadığımız için aile içerisinde kopukluklar, insanların birbirinden uzaklaşmasını yani insani ilişkileri zayıflattığını düşünüyorum” (Ö.A.7). “Kitle iletişim araçlarının değerler üzerinde olumsuz etkilerinin fazla olduğunu düşünüyorum.” (Ö.A.18).*

“Kitle iletişim araçları değerlerin yozlaşmasına yol açmaktadır” görüşünü dile getiren öğretmen adaylarına ait bazı örnek ifadeler şöyledir:

*“Teknolojik gelişme ve değişmelerle birlikte daha fazla yaşamımıza giren kitle iletişim araçları değerlerin yitirilmesine, her şeyin gereksiz ve aşırı yaşanmasına yol açmıştır.” (Ö.A.3). “Kitle iletişim araçlarının toplumu yönlendirme gücü ile bazı diziler, filmler ve reklamlar ahlaki ve manevi değerlerin yozlaşmasına neden olmaktadır.” (Ö.A.5). “Kitle iletişim araçları bana göre değerleri yıpratmakta aynı zamanda bireyleri duyarsızlaştırmaktadır.” (Ö.A.31).*

“Kitle iletişim araçları değerlerin topluma kazandırılmasında olumlu ve olumsuz yönleri ile önemli rol oynamaktadır” görüşünü dile getiren öğretmen adaylarına ait bazı örnek ifadeler şöyledir:

*“Kitle iletişim araçlarının değerler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri vardır. Olumsuz yönü çocukların bu araçlardaki kimi yayınlardan duygusal olarak etkilenmesi ve çok fazla zaman geçirmeleridir. Olumlu yönü ise, merak edilen bilgilerin araştırma ve incelemeye olanak sağlamasıdır.” (Ö.A.17). “Kitle iletişim araçları değerler üzerinde çok büyük etkiye sahiptir. Bu araçların, kimi zaman olumlu yönde kimi zaman da olumsuz yönde değerleri etkilediği ve önemli rol oynadığı görülmektedir.” (Ö.A.28).*

“Kitle iletişim araçları değerlerin kazanılmasını olumlu yönde etkiler” görüşünü dile getiren örnek bir ifade şöyledir:

*“Kitle iletişim araçları değerlerin aktarılmasında objektif olarak sunulduğunda, evrensel haklar, ilkeler ve sosyal kuralların kabulü gibi olumlu düşüncelerin topluma kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır.” (Ö.A.2).*

### **Eğitim Fakültelerinde “Değerler Eğitimi” Dersinin Olması İle İlgili Bulgular**

Öğretmen adayları, Eğitim Fakültelerinde “değerler eğitimi” ile ilgili bir ders olması ile ilgili olarak bu dersin faydalı olacağını (n=17) ve öğretmen adayları için Değerler Eğitimi dersi olmalı (n=17) görüşünü aynı ağırlıkta ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları tarafından Değerler Eğitimi dersi gereksizdir (n=2) görüşü dile getirilmiştir.

Eğitim Fakültesinde “değerler eğitimi” ile ilgili bir ders olması konusunda bu dersin faydalı olacağını belirten öğretmen adaylarına ait bazı örnek ifadeler şöyledir:

*“Değerler eğitimi ile ilgili bir ders olursa çok güzel olur. Çünkü biz toplum olarak değerlerimize gereken önemi vermiyoruz. Ailelerin çocuklarına ilk öğrettiği şey okula gidecek ve başarılı olacaksın sonra doktor, avukat olacaksın diyor ama çoğu ayrıca bizim değerlerimize de sahip olmalısın demiyor.” (Ö.A.22). “Bence çok iyi olur. Çünkü değerler bizleri biz yapan özelliklerdir. Değerlerini yitirmiş, kaybetmiş bir toplum içten yozlaşmaya başlamış demektir. Değerlerimize sahip çıkmalıyız. (Ö.A.29).*

“Eğitim Fakültelerinde değerler eğitimi dersi olmalı” şeklinde görüş belirten öğretmen adaylarına ait örnek ifadeler şöyledir:

*“Böyle bir dersin olması sınıf öğretmenliği bölümü başta olmak üzere bütün bölümler için çok önemli katkı sağlar. Çocuklar ilerideki yaşamı boyunca öğretmenlerinin verdiği değerlere göre yaşayacak ve öğretmenini model alacaktır. Onun için değerler eğitimi ile ilgili bir dersin Eğitim Fakültelerinde verilmesi gerekir. (Ö.A.20). “Böyle bir ders olmalıdır. Bireylere ahlaklı olmayı, saygıyı vb. değerleri içeren derslerin olması hem biz öğretmenlere hem de değerleri kazandıracağımız öğrencilere yararı olacaktır. (Ö.A.25).*

*“Böyle bir dersin mutlaka olması gerektiğini düşünüyorum. Toplumun değerlerini yeni nesillere aktarmakla görevli olan öğretmenlerin değerleri içselleştirecek bir samimiyetle savunması gerekir. Bu da ancak akademik bir eğitim ile olur. (Ö.A.13). “Çocukları ve gençleri yetiştirecek öğretmen adaylarına yönelik bu dersin verilmesi şart. Değerler eğitiminin yokluğundan ötürü öğretmen adayları toplumun değer yargılarına yabancı kalabiliyor. (Ö.A.5).*

### Öğretmenlik Mesleğini Oluşturan Temel Değerler İle İlgili Bulgular

Öğretmen adayları, “Öğretmenlik mesleğini oluşturan temel değerler sizce neler olmalıdır” sorusuna verdiği yanıtlar şöyle sıralanmıştır: Öğretmen dürüst ve ahlaklı olmalıdır (n=10), fedakar olmalıdır (n=9), sorumluluk sahibi olmalıdır (n=5), kültürel ve sosyal değerlere sahip olmalıdır (n=5), öğrencilerine karşı eşit olmalıdır (n=5), öğrencilerine karşı adil olmalıdır (n=4), manevi ve dini değerleri olmalıdır (n=3), değerleri aktarmada model olmalıdır (n=3), vicdanlı olmalıdır (n=2).

“Öğretmen dürüst ve ahlaklı olmalıdır” görüşü ile ilgili örnek bir ifade şöyledir:

*“Bir öğretmen dürüst ve ahlaklı olmalıdır ki, yetiştireceği çocuklarda ilerde dürüst insanlar olabilsinler. Çünkü bu çocuklar ilerde toplumu oluşturacaklar. Dürüst, ahlaklı bir toplum için dürüst ve ahlaklı öğretmenlere ihtiyaç vardır.(Ö.A.21).*

“Fedakar olmalıdır” görüşü ile ilgili örnek bir ifade şöyledir:

*“Öğretmenlik mesleği için fedakarlık ve diğerkamlık olmazsa olmaz değerlerdir. Sadece kendi rahatını düşünen öğretmenler insan yetiştiremez. Öğretmen bunu kendine dert edinmelidir. (Ö.A.11).*

“Kültürel ve sosyal değerlere sahip olmalıdır” görüşü ile ilgili örnek bir ifade şöyledir:

*“Sosyal, kültürel ve ahlaki değerleri ön planda tutan, hiçbir öğrenci arasında ayırım yapmaksızın onu değerlendiren değerler sistemine sahip olması gerekir. (Ö.A.30).*

“Öğrencilerine karşı eşit olmalıdır” görüşü ile ilgili örnek bir ifade şöyledir:

*“Bana göre öğretmen herkesi eşit görmeli, koşulsuz kabul etmeli öğrencilerini. Öğretmenliği seven insanları sevip herkesi eşit görecektir.(Ö.A.28).*

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretmen adaylarının yaşamlarına yön veren öncelikli değerlerin manevi değerler, maddi/ekonomik değerler, dini değerler, kültürel değerler ve sosyal değerler olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguların Şahin’in (2010) yaptığı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal değer tercihleri ile ilgili çalışmada öncelikli değerler dini ve ahlaki değerler olduğu saptamasını desteklediği söylenebilir. Ayrıca; Canpolat, Kaya ve Küçüktağ’ın (2010) yaptıkları çalışmada manevi değerleri, kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri bulgusunun da manevi değerlere yapılan vurguyla bir anlamda araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma bulgularından öğretmen adaylarının, değerlerin kazanılması sürecinde ailenin önemli bir rol oynadığı görüşünde birleştikleri görülmektedir. Bu bulgu, Fidan (2009) tarafından yapılan çalışmada değer öğretiminde belirleyici unsurun aile olduğu bulgusunu desteklediği söylenebilir. Yıldırım (2009) tarafından yapılan araştırmada değer eğitiminin ailede başlaması ve bu süreçte ailenin daha etkin bir rol üstlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin etkin bir rol üstlenebilmesi için eğitilmiş ve bilinçli olması gerektiği düşünüldüğünde araştırma bulgularının Yıldırım’ın elde ettiği (2009) bulgularla bir anlamda örtüştüğü söylenebilir. “Aileler değerlerin kazanılmasında okul ile işbirliği içinde olmalı” ile ilgili elde edilen bulgular Akbaş’ın (2004) okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediği, okul ve aile arasında işbirliği olmadığı sonucuyla bir anlamda örtüştüğü söylenebilir. Değerlerin kazanılmasında okul ile ailenin işbirliği içinde olmasıyla okulda verilen değerlerin ailede ve sosyal çevrede pekiştirilmesi olanağı sağlanabilir.

Öğretmen adaylarının, kitle iletişim araçlarının değerler üzerinde olumsuz etki yaptığı ve değerlerin yozlaşmasına yol açtığı görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, Yalar (2010) tarafından kitle iletişim araçlarındaki şiddet ve saldırganlık içeren bazı yayınların okulda verilen değerler eğitimini olumsuz etkilediği görüşünü desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları, “kitle iletişim araçlarının değerlerin topluma kazandırılmasında olumlu ve olumsuz yönleri ile önemli rol oynadığı” görüşünde oldukları söylenebilir.

Elde edilen bulgulardan öğretmen adaylarının, Eğitim Fakültelerinde “değerler eğitimi” ile ilgili bir dersin faydalı olacağına inandıkları ve “değerler eğitimi” dersinin Eğitim Fakültelerinde olması gerektiği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulguların, Yalar (2010) tarafından yapılan araştırmada elde edilen “öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde değer eğitimi dersi almalarının değerleri öğrencilere kazandırmada yararlı olacağı” görüşü ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre; öğretmenin dürüst, ahlaklı, fedakar, sorumluluk sahibi, kültürel ve sosyal değerlere sahip, öğrencilerine karşı eşit ve adil olmasının öğretmen adayları için öğretmenlik mesleğini oluşturan temel değerler olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Çelikten ve diğerleri (2005)'ne göre, iyi bir öğretmende bulunması öngörülen özelliklerden biri "öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma" özelliğidir. Araştırmada yer alan "öğrencilere karşı eşit ve adil olma" bulgusunun bu ifadeleri desteklediği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmen adayları için Eğitim Fakülteleri programlarında değerler eğitimi ile ilgili bir ders verilmelidir.
- Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşlerinin kapsamlı olarak belirlenebilmesi için daha geniş katılımlı nitel ve nicel araştırmalar yapılmalıdır.

### Kaynakça

- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1),7-18
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. Kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, F.A. & Yanpar Yelken, T. (2010). ilköğretim öğretmenlerinin "değer" kavramınaYükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H .U. Journal of Education)*, 39,81-90.
- Canpolat, E., Kaya, M. & Küçüktağ, İ. (2010). "Öğretmen Adaylarının Değer Algısı", *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010)*, Elazığ,1123-1126.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 2:207-237.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir*. (Çev. Nilgün Çelebi). Ankara: Anı.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2,(20), 1-18. Erişim Tarihi: 16 Eylül 2011, [http:// www.keg.aku.edu.tr](http://www.keg.aku.edu.tr)
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*. 30,169-202.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.
- Şahin, D. (2010). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Toplumsal Değer Tercihleri: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Örneği", *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010)*, Elazığ, 545-548
- Tokdemir, M.A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Karadeniz Teknik Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Veugelers, W. & Vedder P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9, 377-389.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Mersin Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomeonological approach. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.