

# LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİ KULLANMAYA YÖNELİK TUTUMLARI İLE STANDART TESTLERE YÖNELİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ<sup>1</sup>

## EXAMINATION OF HIGH SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS USING STUDENT-CENTERED TEACHING METHODS AND TECHNIQUES AND BELIEFS ABOUT STANDARDIZED TESTS

Murat YİĞİTTEKİN<sup>2</sup>

Erkan Hasan ATALMIŞ<sup>3</sup>

Başvuru Tarihi: 20.03.2023 Yayına Kabul Tarihi:24.04.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1267865  
(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu araştırmanın amacı lise öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum (ÖMÖYTKYT) ile standart testlere yönelik inanç (AUSTMT) (STYİ) düzeylerini incelemektir. Nicel bir çalışma olan araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde yer alan liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 585 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Koç (2014) tarafından geliştirilen ÖMÖYTKYT ölçeği, Magee ve Jones (2012) tarafından geliştirilen ve İlhan, Çetin ve Kinay (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan STYİ ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT ve STYİ düzeyleri sırasıyla 3.98 ve 2.43 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin ÖMÖYTKYT düzeyleri cinsiyet, haftalık girdiği ders saati ve öğretmenlik mesleğini severek yapma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterirken; STYİ düzeyleri ise cinsiyet ve kıdem yılına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Son olarak lise öğretmenlerin ÖMÖYTKYT ve STYİ düzeyleri arasında ilişki anlamlı, negatif yönde ve orta düzey bulunmuştur. Çalışmanın sonunda araştırma bulguları alan bulgularlarla ilişkilendirilip davranışçı ve yapısalcı yaklaşım çerçevesinde tartışılmış ve ardından politika geliştiricilere, uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

**Abstract:** The aim of this research is to examine high school teachers' attitudes towards using student-centered teaching methods and techniques (AUSTMT) (STYİ) levels. The research, which is a quantitative study, was designed in a relational descriptive model. The universe of the study consists of teachers working in high schools in Kahramanmaraş in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 585 teachers selected by simple selective sampling method. Scale of AUSTMT developed by Koç (2014) and scale of BAT developed by Magee and Jones (2012) and adapted into Turkish by İlhan, Çetin and Kinay (2015) were used as a data collection. In the study, the AUSTMT and BAT levels of high school teachers were found to be 3.98 and 2.43, respectively. While teachers' AUSTMT levels show a significant difference in terms of gender, weekly lesson hours and whether they enjoy the teaching profession; BAT levels vary significantly in term of gender and seniority. Finally, the relationship between high school teachers' AUSTMT and BAT levels was found to be significant, negative and moderate. At the end of the study, the research findings were associated with the findings in the literature, discussed within the framework of the behaviorist and structuralist approach, and then recommendations were made to policy makers, practitioners and researchers. Keywords: *Student-centered, standardized tests, high-stake tests, teaching methods*

**Anahtar Sözcükler:** *Öğrenci merkezli, standart testler, merkezi sınavlar, öğretim yöntemleri*

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığında Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, muratyigittekin@outlook.com, ORCID: 0000-0002-2781-9804

<sup>3</sup> Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, erkanatalmis@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9610-491X

## Giriş

Eğitim süreci öğrenme ve öğretme kavramları ile doğrudan bağlantılıdır. Öğrenme ve öğretme kavramları eğitim sürecinin merkezinde yer almaktadır. Alan yazında öğrenme kavramı farklı şekilde tanımlanmaktadır. Örneğin Orhaner ve Hussein (2007) öğrenmeyi insanda davranış değişikliği oluşturmak yoluyla daha sonra karşılaşılan durumlara farklı yaklaşımlar gösterilmesi olarak tanımlarken; Senemoğlu (2020) bu kavramı yaşantılar sonucunda elde edilen ve nispeten kalıcı izli davranış değişiklikleri olarak tanımlanmıştır. Öğretme kavramı ise öğrenmenin kılavuzlanması olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2002). Bu sebeple öğrenme ve öğretme kavramları birbirlerinden bağımsız olarak düşünülemez.

Öğretim kavramı öğrenim kavramı gibi alan yazında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Senemoğlu (2020) ve Sünbül (2010) bu kavramı öğrenmeyi destekleyecek etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Açıkgöz (2003) öğretimi, öğrenmenin başlamasından gerçekleşmesine kadar gerçekleştirilen planlı etkinliklerin yer aldığı bir süreç olarak tanımlarken; İnce (2018) ise öğretimi, eğitimin okulda yapılması olarak tanımlamıştır. Bu nedenle, eğitimin planlı ve programlı olarak okullarda sağlanması için öğretime yönelik ilkeler, stratejiler, yöntem ve teknikler önem arz etmektedir.

21. yüzyılda öğrenme, öğretme, eğitim ve öğretim kavramlarına yeni bir bakış geliştirilmiş, bu sonucunda günümüz toplumlarında bireye yönelik beklentiler değişmiştir. 21. yüzyılda yaşayan bir bireyin bilgiye rahatlıkla ulaşabilmesi, ulaştığı bilgiyi paylaşabilmesi ve elde ettiği bilgileri etkin bir şekilde kullanabilmesi beklenmektedir (Hamarat, 2019). Bu durum toplumların eğitimden beklentisini de etkilemiştir. Günümüzde eğitimin amacı bireylere; kendilerini geliştirme becerilerinin kazandırılması, gelişen ve değişen teknolojiye uyum sağlama becerilerinin kazandırılması, araştırma yapabilme ve yaptığı araştırmalar sonucunda analiz ve sentez yapabilme becerilerinin kazandırılması olarak sıralanabilir. Bireylere bu yeteneklerin kazandırılmasının öğrenci merkezli öğretim ile başarılacağı düşünülmektedir (Dönmez, 2008; Maden, Durukan ve Akbaş, 2011). MEB (2003:14) öğrenci merkezli öğretimi; *"bireysel özellikleri dikkate alarak bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşip onu kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için eğitim sürecinin her aşamasında öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır"* şeklinde tanımlamıştır. Bu doğrultuda öğrenci merkezli eğitiminde öğrenci aktif, sorumluluk alan ve öğrenmeyi

öğrenen bireyler olarak kabul edilirken, öğretmen ise daha çok öğrencilere danışmanlık yapan ve bireysel farklılıkları dikkate bilginin yapılandırıldığı ortamları hazırlayan bireylerdir (İncik ve Tanrıseven, 2012).

Son yıllarda eğitim öğretim süreçlerinde öğretmenlerin öğrenci-merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini benimsemelerine yönelik beklenti artmıştır (Yılmaz, 2023). Bununla birlikte ülkemizde uygulanan "Liselere Giriş Sınavı (LGS)", "Üniversite Giriş Sınavı (YKS)", kamu sektöründe çalışmak için girilen "Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)" gibi çeşitli standart testlerin gelecek kaygısı nedeniyle öneminin artması standart testleri öğrenciler, veliler, öğretmenler, okul yöneticileri ve hatta eğitim politikalarını belirleyenler açısından önemli hale getirmiştir. Toplum nezdinde başarılı okul, standart testlerde öğrencileri başarılı olan okul; başarılı öğretmen, standart testlere daha iyi hazırlayan öğretmen olarak görülmektedir.

Günümüzde öğretmenlerden beklenen hem öğrenci merkezli eğitim uygulamaları hem de öğrencilerin standart testlerde başarılı olmalarına yönelik çalışmalar yapmalarıdır. Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımları bilgiyi ezberlemekten kaçmayı, bunun yerine öğrenmeyi öğrenme ilkesini ön plana çıkarmaktadır (Sarpkaya ve Yılmaz, 2021). Standart testler ise farklı ve sınıf okullardaki hatta illerdeki öğrencilerin karşılaştırılmasını açık ve adaletli şekilde karşılaştırmasını sağlamaktadır (Özguven, 2011). Ancak bu testlerin dezavantajı ise tüm öğrencilerin aynı eğitimi aldıklarını varsayarak onların kişisel, kültürel ve dilsel özelliklerini göz ardı etmekte ve öğrenme süresine yeterince odaklanmamaktır (Gullo, 2005; Marston, Deno ve Tindal, 1983). Diğer bir ifade ile öğrenci merkezli eğitim uygulamaları süreçte bireyin gelişimine odaklanırken, standart testler ise daha çok öğrencilerin karşılaştırılmasına amaçlamaktadır. Bu durum öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan öğretmenlerin standart testlere yönelik inançlarının düşmesine sebep verebilmektedir.

Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenci merkezli eğitim ile ilgili birçok çalışmanın bulunduğu ancak standart testler ile ilgili daha önce bir çalışmaya rastlanmadığı görülmüştür. Bu çalışmada öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum (ÖMÖYTKYT) ile standart testlere yönelik inanç (STYİ) düzeyleri birlikte incelenerek literatüre katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Ayrıca mevcut çalışmadan elde edilecek sonuçların da eğitim politikacıları, uygulayıcılar ve araştırmacılar için katkı sağlayacağı da düşünülmektedir

Bu bağlamda mevcut çalışmada, lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT ile STYİ düzeyleri farklı

değişkenler (cinsiyet, branş, kıdem yılı, medeni durum, haftalık girilen ders saati, sınıf rehber öğretmenliği görevi olup olmadığı ve öğretmenlik mesleğini severek yapma durumu) açısından incelenmiş ve aralarındaki ilişki araştırılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeyleri nedir?
2. Lise öğretmenlerinin STYİ düzeyleri nedir?
3. Lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeyleri cinsiyet, branş, kıdem yılı, medeni durum, haftalık girilen ders saati, sınıf rehber öğretmenliği görevi olup olmadığı ve öğretmenlik mesleğini severek yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Lise öğretmenlerinin STYİ düzeyleri cinsiyet, branş, kıdem yılı, medeni durum, haftalık girilen ders saati, sınıf rehber öğretmenliği görevi olup olmadığı ve öğretmenlik mesleğini severek yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Lise öğretmenlerinin öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları standart testlere yönelik inançları ile anlamlı bir ilişki göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırma tarama modelinde desenlenmiş nicel bir çalışmadır. Tarama modellerinin bir alt türü olan ilişkiyel tarama modelinde amaç iki veya daha fazla değişkenler arasındaki değişim durumlarını ve var olan bu değişimin derecesini hiçbir müdahale etmeden ortaya çıkarmaktır (Karasar, 2014).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş'ta görev yapmakta olan 5562 lise öğretmeni oluştururken, örneklemi ise 585 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde örnekleme birimleri evren içerisinde seçkisiz/yansız olarak seçilmektedir (Büyüköztürk vd., 2019).

Bu örnekleme yönteminde kullanılan formüle göre, evren büyüklüğü 5562 olan bir araştırma için %95 güven aralığında örneklem büyüklüğünün en az 359 olması gerekmektedir (Karasar, 2014). Bu sebeple mevcut çalışmadaki 585 örneklem büyüklüğü yeterli görülmektedir. Örneklemi oluşturan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

*Katılımcıların Demografik Özellikleri (f ve %)*

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	360	61.5
	Erkek	225	38.5
Branş	Kültür Dersleri Öğretmeni	480	82.1
	Atölye ve Laboratuvar Öğretmeni	51	8.7
	Rehberlik Öğretmeni	17	2.9
	İHL Meslek Dersleri Öğretmeni	37	6.3
Kıdem	0-5 yıl	144	24.6
	6-10 yıl	143	24.4
	11-15 yıl	67	11.5
	16-20 yıl	73	12.5
	21-25 yıl	92	15.7
	25-30 yıl	46	7.9
	31 yıl ve üzeri	20	3.4
Medeni Durum	Bekar	157	26.8
	Evli	428	73.2
Bir Hafta İçinde Kaç Saat Derse Girdiği	0-12 saat	77	13.2
	13-21 saat	173	29.6
	22-31 saat	322	55.0
	32 saat ve üzeri	13	2.2
Sınıf Rehber Öğretmenliği Görevi	Evet	362	61.9
	Hayır	223	38.1
Öğretmenlik Mesleğini Severek Yapma Durumu	Evet	553	94.5
	Hayır	32	5.5

Tablo 1’de katılımcıların cinsiyet, branş, kıdem, medeni durum, bir hafta içinde kaç saat derse girdiği, sınıf rehber öğretmenliği görevi olup olmadığı ve öğretmenlik mesleğini severek yapma durumu değişkenlerine ait betimsel analiz sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre katılımcıların çoğunluğunun kadın (%61.5) ve daha çok kültür derslerine (%82.1) girdikleri görülmektedir. Kıdeme göre incelendiğinde katılımcıların daha çok 1 - 5 yıl (%24.6) ve 6-10 yıl (%24.4) deneyimli öğretmenlerin olduğu gözlemlenmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun evli (%73.2) ve yine çoğunluğunun haftalık ders saati yükünün 22-31 saat (%55.0) olduğu görülmektedir. Yine öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf rehber öğretmenliği görevinin bulunduğu (%61.9) ve öğretmenlik mesleğini severek yaptıkları (%94.5) dikkat çekmektedir.

**Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada; araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, ÖMÖYTKYT ve STYİ ölçekleri kullanılmıştır. ÖMÖYTKYT ölçeği Koç (2014) tarafından geliştirilirken, STYİ ölçeği ise

Magee ve Jones (2012) tarafından geliştirip İlhan, Çetin ve Kinay (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu ölçeklere yönelik ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmektedir.

### **Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem Ve Tekniklerini Kullanmaya Yönelik Tutum Ölçeği.**

ÖMÖYTKYT ölçeği 5'li likert tipinde 11'i ters madde (madde 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 20, 22, 24, 26) olmak üzere toplam 27 madde ve 4 boyutlu olarak Koç (2014) tarafından geliştirilmiştir. Bu boyutlar incelendiğinde "değer verme" boyutu 10 maddeden (madde 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17 ve 19), "direnc gösterme" boyutu 7 maddeden (madde 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14), "olumlu etkilere güven" boyutu 6 maddeden (madde 21, 23, 25, 27, 16 ve 18) ve "maliyet inancı" boyutu 4 maddeden (madde 20, 22, 24, 26) oluşmaktadır. Öğrenci merkezli öğretim ve tekniklerin kullanımı "değer verme" boyutunda öğretmenler tarafından faydalı ve gerekli olduğu; "direnc gösterme" boyutunda gerek ders içeriklerine gerekse öğretmenin dersi işleme yöntemine uygun olmadığı; "olumlu etkilere güven" boyutunda sadece öğretmen-öğrenci değil aynı zamanda öğrenci-öğrenci arasında iletişimi artırdığı ve öğrenme-öğretme aktivitelerini olumlu bir şekilde etkilediği; "maliyet inancı" boyutunda ise sınıf yönetimi ve zaman yönetimini olumsuz bir şekilde etkilediği algılanmaktadır. Koç (2014) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin geneli için iç tutarlılık katsayısı  $\alpha=.93$  bulunurken; "değer verme", "direnc gösterme", "olumlu etkilere güven" ve "maliyet inancı" boyutunda sırasıyla  $\alpha=.94$ ,  $\alpha=.89$ ,  $\alpha=.90$ ,  $\alpha=.84$  olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise "değer verme" boyutunda  $\alpha=.92$ , "direnc gösterme" boyutunda  $\alpha=.77$ , "olumlu etkilere güven" boyutunda  $\alpha=.91$ , "maliyet inancı" boyutunda  $\alpha=.74$  ve ölçeğin geneli için  $\alpha=.93$  olarak hesaplanmıştır. Yine bu çalışmada ölçeğin geçerliğini test etmek için Mplus 7.4 programında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak model uyum indekslerine bakılmıştır. Kline (2015)'a göre; DFA sonucunda elde edilen model uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (CFI=.94; TLI=.93; RMSEA=.05; SRMR=.05).

**Standart Testlere Yönelik İnanç Ölçeği.** STYİ ölçeği 5'li likert tipinde 3'ü ters madde (madde 2, 4 ve 5) olmak üzere toplam 9 madde ve 3 boyutlu olarak Magee ve Jones (2012) tarafından geliştirilen ve İlhan, Çetin ve Kinay (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu boyutlar incelendiğinde "objektiflik" boyutu 5 maddeden (madde 1, 2, 3, 4 ve 5), "karar" boyutu 2 maddeden (madde 6 ve 7) ve "ödül" boyutu 2 maddeden (madde 8 ve 9) oluşmaktadır. "Objektiflik" boyutunda standart testlerin nesnel ve yansız sonuçlar oluşturduğu; "Karar" boyutunda standart testlerin öğrencilerin bir üst sınıf ve kademeye geçmek için gerekli olduğu; "ödül" boyutunda ise bu testlerin en yüksek puan öğrencilerin ödüllendirilmesi gerekliliği inancı söz konusudur. İlhan, Çetin ve Kinay

(2015) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin geneli için iç tutarlılık katsayısı  $\alpha=.66$  olarak bulunurken; "objektiflik", "kararlar" ve "ödül" boyutu sırasıyla  $\alpha=.62$ ,  $\alpha=.41$  ve  $\alpha=.75$  olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise ölçeğin geneli için iç tutarlılık katsayısı  $\alpha=.74$  bulunurken; "objektiflik", "kararlar" ve "ödül" boyutu sırasıyla  $\alpha=.66$ ,  $\alpha=.53$  ve  $\alpha=.89$  olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin geçerliğini test etmek için Mplus 7.4 programında DFA yapılarak model uyum indekslerine bakılmıştır. Kline (2015)'a göre; DFA sonucunda elde edilen model uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (CFI=.99; TLI=.99; RMSEA=.02; SRMR=.02).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu, ÖMÖYTKYT ve STYİ ölçek sorularını içeren ve online veri toplamayı amaçlayan bir form hazırlanmış ve bu form linki Kahramanmaraş iline bağlı tüm lise müdürlüklerine e-posta yoluyla ulaştırılarak öğretmenlerin cevaplamaları sağlanmıştır. Araştırmada SPSS 25.0 programı aracılığı ile veriler analiz edilmiştir. İlk iki araştırma sorusunu cevaplamak için betimsel analiz kullanılırken, sonraki iki araştırma sorularının cevapları için parametrik/parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bunun için bu araştırma sorularındaki bağımlı değişkenler olan "öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum" ve "standart testlere yönelik inanç" düzeylerinin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla çarpıklık katsayısı değerleri hesaplanmış ardından varyans homojenlikleri için Levene's Homojenlik Testi (LHT) uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre normal dağılım gösterip homojen olanlar için parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testleri kullanılmıştır. Son sorunun cevabını bulmak için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin dağılımının normalliğine ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

#### *Dağılımın Normalliği Testi*

Değişkenler	N	Çarpıklık	
		Statistics	Std.
ÖMÖYTKYT	585	-.995	.101
STYİ	585	.219	.101

Tablo 2 incelendiğinde, bağımlı değişkenler olan "öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum" ve "standart testlere yönelik inanç" düzeylerinin çarpıklık katsayısı

değerleri "-1 ile +1" arasında olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Büyüköztürk vd., 2019).

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sorularının cevaplarını bulmaya yönelik yapılan analizlerin sonucu sırasıyla verilmiştir.

### Lise Öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT ve STYİ Düzeylerine İlişkin Bulgular

Lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT ve STYİ düzeyleri ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

#### Lise Öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT ve STYİ Düzeyleri

ÖMÖYTKYT			STYİ		
Boyut	$\bar{X}$	ss	Boyut	$\bar{X}$	ss
Değer Verme	4.25	.69	Objektiflik	2.44	.69
Direnç Gösterme	3.82	.73	Karar	2.90	1.04
Olumlu Etkilere Güven	4.41	.67	Ödül	1.93	1.12
Maliyet İnancı	2.95	.88	Genel	2.43	.65
Genel	3.98	.60			

Tablo 3 incelendiğinde lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeyleri ortalamalarının 5 üzerinden 3.98 olarak bulunmuştur. ÖMÖYTKYT ölçeği alt boyutlar açısından incelendiğinde lise öğretmenlerinin en yüksek düzeye olumlu etkilere güven ( $\bar{X}=4.41$ ), en düşük düzeyin ise maliyet inancı ( $\bar{X}=2.95$ ) alt boyutunda sahip olduğu görülmüştür.

Lise öğretmenlerinin STYİ düzeyleri ortalamaları 5 üzerinden 2.43 olarak bulunmuştur. STYİ ölçeği alt boyutlar açısından ele alındığında lise öğretmenlerinin en yüksek düzeye karar ( $\bar{X}=2.90$ ), en düşük düzeye ise ödül ( $\bar{X}=1.93$ ) alt boyutunda sahip olduğu görülmüştür.



## Lise Öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT ve STYİ Düzeylerinin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Lise öğretmenlerin ÖMÖYTKYT ve STYİ düzeylerinin; cinsiyet, branş, kıdem yılı, medeni durum, bir hafta içinde girdiği ders saati, sınıf rehber öğretmenliği görevi ve öğretmenlik mesleğini severek yapma durumu değişkenlerine göre LHT sonuçları Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4

*Lise Öğretmenlerin ÖMÖYTKYT ve STYİ düzeylerinin Demografik Değişkenlere İlişkin LHT Sonuçları*

Demografik Değişkenler	ÖMÖYTKYT		STYİ	
	F	p	F	p
Cinsiyet	8.89	.01*	1.90	.01*
Branş	1.49	.22	.20	.90
Kıdem Yılı	1.47	.19	2.29	.03*
Medeni Durum	.40	.53	.30	.58
Bir Hafta İçinde Girdiği Ders Saati	3.83	.01*	2.44	.06
Sınıf Rehber Öğretmenliği Görevi	3.78	.05	1.02	.31
Öğretmenlik Mesleğini Severek Yapma Durumu	9.39	.01*	1.46	.23

\* p < .05

Tablo 4’e göre lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeyleri için; branş (Levene’s F=1.49, p=.22), kıdem yılı (Levene’s F=1.47, p=.19), medeni durum (Levene’s F=.40, p=.53) ve sınıf rehber öğretmenliği görevi (Levene’s F=3.78, p=.5) dağılımlarının homojen olduğu; cinsiyet (Levene’s F=8.89, p<.05), bir hafta içinde girdiği ders saati (Levene’s F=3.83, p<.05) ve öğretmenlik mesleğini severek yapma durumu (Levene’s F=9.39, p<.05) dağılımlarının homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. STYİÖ için; branş (Levene’s F=.20, p=.90), medeni durum (Levene’s F=.30, p=.58), bir hafta içinde girdiği ders saati (Levene’s F=2.44, p=.06), sınıf rehber öğretmenliği görevi (Levene’s F=1.02, p=.31) ve öğretmenlik mesleğini severek yapma (Levene’s F=1.46, p=.23) dağılımlarının homojen olduğu; cinsiyet (Levene’s F=1.90, p<.05) ve kıdem yılı (Levene’s F=2.29, p<.05) dağılımlarının homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre homojen dağılım sağlayan değişkenler için parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA, homojen olmayan değişkenler için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testlerinden faydalanılmıştır.

Lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeylerinin medeni durum ve sınıf rehber öğretmenliği görevi

değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5

*Öğretmenlerin Medeni Durum ve Sınıf Rehber Öğretmenliği Görevi Değişkenlerine Göre ÖMÖYTKYT Düzeyleri*

Demografik Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Medeni Durum	Bekar	157	4.04	.59	583	1.60	.11
	Evli	428	3.96	.60			
Sınıf Rehber Öğretmenliği Görevi	Evet	362	3.93	.63	583	-2.61	.01*
	Hayır	223	4.06	.52			

\*  $p < .05$

Tablo 5’e göre lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeyleri için medeni durum değişkenine göre farklılık göstermediği ( $t=1.60$ ,  $p=.11$ ), sınıf rehber öğretmenliği görevi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın sınıf rehber öğretmenliği görevi bulunmayan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür ( $t=-2.61$ ,  $p<.05$ ).

Lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeylerinin branş ve kıdem değişkenlerine göre uygulanan ANOVA ve LSD testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6

*Öğretmenlerin Branş ve Kıdem Değişkenlerine Göre ÖMÖYTKYT Düzeyleri*

Demografik Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark (LSD)	Eta-Kare
Branş	Kültür Dersleri Öğretmeni	480	3.95	.60	3.37	.02*	Rehberli k>Kültü r	.02
	Atölye ve Laboratuvar Öğretmeni	51	4.08	.55				
	Rehberlik Öğretmeni	17	4.36	.50				
	İHL Meslek Dersleri Öğretmeni	37	4.03	.63				
Kıdem	0-5 Yıl Arası	144	4.05	.58	1.39	.22		
	6-10 Yıl Arası	143	3.94	.64				
	11-15 Yıl Arası	67	3.90	.63				
	16-20 Yıl Arası	73	4.04	.56				
	21-25 Yıl Arası	92	3.99	.59				
	25-30 Yıl Arası	46	3.98	.44				
	31 Yıl ve üzeri	20	3.73	.69				

\*  $p < .05$

Tablo 6'ya göre lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $F=1.39$ ,  $p=.22$ ), benzer şekilde branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın kültür öğretmenlerine karşı rehber öğretmenler lehine olduğu görülmüştür ( $F=3.37$ ,  $p<.05$ ).

Lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeylerinin cinsiyet ve öğretmenlik mesleğini severek yapma değişkenlerine göre uygulanan "Mann Whitney-U" testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7

*Öğretmenlerin Cinsiyet ve Öğretmenlik Mesleğini Severek Yapma Durumu Değişkenine Göre ÖMÖYTKYT Düzeyleri*

Demografik Değişken	Kategori	N	S.O.	S.T.	U	p
Cinsiyet	Kadın	360	297.52	107106.50	38873.50	.41
	Erkek	225	285.77	64298.50		
Öğretmenlik Mesleğini Severek Yapma Durumu	Evet	553	297.94	164761.00	6116.00	.00*
	Hayır	325	207.62	6644.00		

\*  $p < .05$

Tablo 7'ye göre lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $U=38873.50$ ;  $p=.41$ ), öğretmenlik mesleğini severek yapma durumu değişkenine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın öğretmenlik mesleğini severek yapanların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $U=6116.00$ ;  $p<.05$ ).

Lise öğretmenlerin ÖMÖYTKYT düzeylerinin bir hafta içinde girdiği ders saati değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için "Kruskall Wallis-H" testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8

*Öğretmenlerin Haftalık Girdiği Ders Saati Değişkenine Göre ÖMÖYTKYT Düzeyleri*

Demografik Değişkenler	Kategori	N	SO	sd	x <sup>2</sup>	p	Fark	Eta-Kare
Bir Hafta İçinde Girdiği Ders Saati	0-12 Saat	77	343.34				0-12>22	.03
	13-21 Saat	17	295.5				-31	
		3	2	3.0	12.67	.01	32s.	
	22-31 Saat	32	276.4	0	6	*	Üzeri	
		2	8				> 22-	
	32 s. ve Üzeri	13	37.38				31	

\* p &lt; .05

Tablo 8'e göre lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeylerinin bir hafta içinde girdiği ders saati değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $x^2=12.676$ ,  $p<.05$ ), bu farkın "22-31 saat" derse giren öğretmenlere karşı "0-12 saat" derse girenler ve "32 saat ve üzerinde" derse girenler lehine olduğu bulunmuştur.

Lise öğretmenlerin STYİ düzeylerinin medeni durum, sınıf rehber öğretmenliği görevi olup olmaması ve öğretmenlik mesleğini severek yapma durumu değişkenlerine anlamlı farklılık göstermediğini incelemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

*Öğretmenlerin Medeni Durum, Sınıf Rehber Öğretmenliği Görevi Olup Olmaması ve Öğretmenlik Mesleğini Severek Yapma Durumu Değişkenlerine Göre STYİ Düzeyleri*

Demografik Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Medeni Durum	Bekar	157	2.34	.67	583	-1.88	.06
	Evli	428	2.46	.64			
Sınıf Rehber Öğretmenliği Görevi	Evet	362	2.47	.63	583	1.80	.07
	Hayır	223	2.37	.67			
Öğretmenlik Mesleğini Severek Yapma Durumu	Evet	553	2.43	.64	583	-.34	.74
	Hayır	32	2.47	.73			

\* p &lt; .05

Tablo 9'a göre lise öğretmenlerinin STYİ düzeyleri medeni durum ( $t=-1.88$ ,  $p=.06$ ), sınıf rehber öğretmenliği görevi olup olmaması ( $t=1.80$ ,  $p=.07$ ) ve öğretmenlik mesleğini severek yapma durumu ( $t=-.34$ ,  $p=.74$ ) değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Lise öğretmenlerin STYİ düzeylerinin branş ve bir hafta içinde girdiği ders saati değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10

*Öğretmenlerin Branş ve Ders Saati Değişkenlerine Göre STYİ Düzeyleri*

Demografik Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p
Branş	Kültür Dersleri Öğretmeni	480	2.44	.65	.99	.40
	Atölye ve Laboratuvar Öğretmeni	51	2.41	.59		
	Rehberlik Öğretmeni	17	2.25	.64		
	İHL Meslek Dersleri Öğretmeni	37	2.31	.61		
Bir Hafta İçinde Girdiği Ders Saati	0-12 Saat	77	2.49	.73	.52	.67
	13-21 Saat	173	2.40	.60		
	22-31 Saat	322	2.43	.65		
	32 Saat ve Üzeri	13	2.32	.72		

\*  $p < .05$

Tablo 10'a göre lise öğretmenlerinin STYİ düzeylerinin branş ( $F=.99$ ,  $p=.40$ ) ve bir hafta içinde girdiği ders saati ( $F=.52$ ,  $p=.67$ ) değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Öğretmenlerin STYİ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği için Mann Whitney-U testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11

*Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre STYİ Düzeyleri*

Demografik Değişken	Kategori	N	S.O.	S.T.	U	p
Cinsiyet	Kadın	360	279.92	100769.50	35789.50	.02*
	Erkek	225	313.94	70635.50		

\*  $p < .05$

Tablo 11'e göre lise öğretmenlerinin STYİ düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ve bu farklılığın erkeklerin lehine olduğu görülmüştür ( $U=35789.50$ ,  $p<.05$ )

Lise öğretmenlerinin STYİ düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak için Kruskal Wallis-H testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12

*Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre STYİ Düzeyleri*

Demografik Değişkenler	Kategori	N	SO	sd	x <sup>2</sup>	p
Kıdem	0-5 Yıl	144	283.25			
	6-10 Yıl	143	29.39			
	11-15 Yıl	67	28.16			
	16-20 Yıl	73	295.69	6.00	2.55	.86
	21-25 Yıl	92	314.65			
	25-30 Yıl	46	30.97			
	31 yıl ve üzeri	20	297.13			

Tablo 12'e göre lise öğretmenlerinin STYİ düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ( $x^2=2.55$ ,  $p=.86$ ).

**ÖMÖYTKYT ve STYİ Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular**

Lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeyleri ile STYİ düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için iki ölçek arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13

*Öğretmenlerin ÖMÖYTKYT Düzeyleri ile STYİ Düzeyleri Arasındaki İlişki*

	ÖMÖYTKYT
STYİ	-.34*

Tablo 13'e göre araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT ile STYİ düzeyleri arasında "negatif ve orta düzey" bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $r=-.34$ ,  $p<.05$ )

**Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmada ilk olarak lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeyleri ve bu düzeylerin demografik özelliklere göre nasıl değiştiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeylerinin 5'li likert tipi ölçekte 3.98 düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeylerinin "kararsızım" ve "katılıyorum" arasında olduğu söylenebilir. İlgili çalışmalar incelendiğinde, Sivri (2019), Çetin (2020) ve Kayan (2023) tarafından yapılan çalışmalarda bu düzey sırasıyla 3.95, 3.74 ve 3.83 olarak bulunması mevcut çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Bu düzey her ne kadar yüksek gibi görünse de öğretmenlerin öğrenci

merkezli öğretim yöntem ve teknikleri tam olarak kullanmaya yönelik tutumlarının olmadığı söylenebilir. Bu durumun sebebi olarak okul ve sınıflardaki fiziksel donanım eksiklikleri, sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin bu yöntemleri uygulayacak pedagojik bilgi yetersizlikleri ve ders içeriklerin yetiştirilmesine yönelik zaman yönetimi gösterilebilir. Araştırmada lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Polat (2018) ve Kayan (2023) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyetin öğretmenlerin ÖMÖYTKYT düzeylerini değiştirmede bulunmuştur. Araştırmada ayrıca lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeylerinin branş değişkeni açısından incelendiğinde sadece kültür dersleri öğretmenlerine karşı rehberlik öğretmenleri lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farkın sebebi kültür dersleri olarak bilinen Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Din Kültürü öğretmenlerinin belirli bir müfredatı belirli bir zaman içerisinde yetiştirmesi gerektirmesi daha çok düz anlatım kullanımına yönelik tutumlarını artırabilirken öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumlarını düşürebilmektedir. Araştırmada lise öğretmenlerinin kıdem yılı değişkeni açısından ÖMÖYTKYT düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Alanyazın incelediğinde Kayan (2023) tarafından Din Kültürü Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri ile yapılan çalışmada benzer şekilde anlamlı bir farklılık bulunmazken, Polat (2018) tarafından Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri ile yapılan çalışmada kıdem ilerledikçe ÖMÖYTKYT düzeylerinin azaldığı bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle kıdem yılı değişkeninin tek başına değil öğretmenin branşı ile düşünüldüğünde ÖMÖYTKYT düzeylerini farklılaştırdığı düşünülebilir. Ayrıca bu araştırmada lise öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre ÖMÖYTKYT düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Özellikle öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı öğretmenler için mesai saatleri dışında da hazırlık gerektirebilir bir de evlilik durumu söz konusu olduğunda öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknik kullanıma karşı daha düşük bir tutuma sahip olması beklenirken, mevcut çalışmanın bu hipotezi desteklemediği görülmektedir. Araştırmadaki diğer bir bulgu ise lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeylerinin haftalık girdiği ders saati değişkeni açısından 22-31 saat derse giren öğretmenlere karşı 0-12 saat ve 32 saat ve üzerinde derse girenler lehine anlamlı farklılık gösterdiğiidir. Aslında haftalık ders yükü az olan öğretmenlerin ÖMÖYTKYT düzeylerinin fazla olması beklenirken, mevcut çalışmada haftalık ders yükü en az ve en çok olan öğretmenlerin ÖMÖYTKYT düzeylerinin fazla olduğu görülmüştür. Bu sonucu daha net şekilde açıklayabilmek için öğretmenlerin haftalık girdikleri ders saati ile birlikte girdikleri derslerin içeriği (uygulama ya da teorik) ve idari görevleri

olup olmadığı gibi durumlar düşünülmelidir. Araştırmada yine lise öğretmenlerinin sınıf rehber öğretmenliği görevi değişkeni açısından ÖMÖYTKYT düzeyleri incelendiğinde sınıf rehber öğretmenliği görevi olan öğretmenlere karşı sınıf rehber öğretmenliği olmayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum sınıf rehber öğretmenliği görevi olan öğretmenlerin ders anlatma sorumluluğunun dışında öğrencilerin psikolojik, sosyal, akademik, kültürel vb. yönlerden de takip edilmesi ve öğrencilerle sürekli iletişim halinde olması gibi onların görev ve iş yüklerini artırmaktadır. Bunun sonucunda önce mesleki anlamda tükenmişliklerinin artmasına (Öztürk ve Erdem, 2020) bunun sonucunda ÖMÖYTKYT düzeylerinin düşmesine sebep olabilmektedir. Son olarak lise öğretmenlerinin mesleğini severek yapma değişkeni açısından ÖMÖYTKYT düzeyleri incelendiğinde öğretmenlik mesleğini severek yapmakta olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini sevmeyenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleği sevmenin önemli bileşenlerinden biri çocukları sevmektir. Bu bağlamda Atalay (2024) tarafından yapılan çalışmada çocuk sevme duygusu öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun anlamlı ve pozitif bir yordayıcısı olduğu düşünüldüğünde, mevcut çalışmadaki mesleğini severek yapan öğretmenlerin ÖMÖYTKYT düzeylerinin yüksek olması beklenen bir durumdur.

ÖMÖYTKYT düzeylerine ek olarak bu araştırmada lise öğretmenlerinin STYİ düzeyleri ve bu düzeylerin demografik özelliklere göre nasıl değiştiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda lise öğretmenlerinin STYİ düzeylerinin 5'li likert tipi ölçekte 2.43 düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeylerinin “katılmıyorum” ve “kararsızım” arasında olduğu söylenebilir. Kinay ve Ardıç (2017) tarafından yapılan çalışmada bu düzey 2.63 bulunması mevcut çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Burada lise öğretmenlerin STYİ düzeylerinin kısmen düşük düzeyde olmasının sebepleri standart testlerin okul içinde rekabet kültürü oluşturması, öğretmenler üzerinde baskı ve stres oluşturması, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının standart testler göz önüne alarak yapılmaya çalışılması ve öğretmenlerin standart testlerden dolayı yorgun hissetmeleri olarak sıralanabilir (Yılmaz ve Bülbül, 2017). Araştırmada cinsiyet değişkeni bakımından lise öğretmenlerinin STYİ düzeyleri incelendiğinde erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. Benzer şekilde Kinay ve Ardıç (2017) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin STYİ düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum standart testlerin daha çok sonuç odaklı bir değerlendirme olarak düşünüldüğünde cinsiyet farkından erkek öğretmenler tarafından daha yüksek tercih edilmesine sebep olabilir. Hursen ve Birkollu (2019) tarafından yapılan çalışmada kadın



öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre süreç odaklı araçların kullanımına yönelik tutumlarının daha yüksek olarak bulunması mevcut çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca araştırmada lise öğretmenlerinin STYİ düzeylerinin branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Kinay ve Ardıç (2017) tarafından öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmada ise sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre STYİ düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum özellikle sınav sisteminin yoğun yaşandığı ortaokul ve lise öğretmenlerinin standart testlere inançlarının daha yüksek olması beklentisiyle açıklanabilir. Mevcut çalışmada ise anlamlı farklılık çıkmaması örneklem grubunun sadece lise öğretmenlerinden oluşması şeklinde düşünülebilir. Araştırmadaki diğer bir bulgu ise lise öğretmenlerinin STYİ düzeylerinin kıdem yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buldur ve Acar (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışma bu yönleriyle mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Son olarak araştırmada lise öğretmenlerinin STYİ düzeylerinin haftalık girdiği ders saati, sınıf rehber öğretmenliği görevi ve mesleğini severek yapma durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırmada lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT ile STYİ düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişkinin "negatif ve orta düzey" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak lise öğretmenlerinin "öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumları" arttıkça "standart testlere yönelik inançları" azaldığı söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle ölçme ve değerlendirme ve öğretmen davranışları üzerine yorum yapılabilir.

Özellikle öğretim sürecinin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda önceden belirlenen hedeflere ulaşım ve ulaşmadığı test etmektedir. Bu bağlamda öğretim sürecinde sadece testlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı ve bilişsel özelliklerin ölçüldüğü sonuç odaklı değerlendirme değil, duyuşsal ve psikomotor özelliklerin de yer aldığı süreç odaklı diğer bir ifade ile biçimlendirici değerlendirme uygulamaları önemli rol oynamaktadır. Özellikle yapılandırmacı eğitim anlayışı ile beraber düşünüldüğünde değerlendirme işlemi öğrencilerin bilgi eksiklerini belirlemek amacıyla uygulanan bir testten daha fazlasıdır. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde öğrencinin sadece öğrenme eksikleri belirlenmez, aynı zamanda öğretmen tarafından geri bildirim eylemi aktif olarak işletilerek öğrencinin öğrenme sürecine dahil edilmesi beklenir (Gürel, 2022). Ancak öğrencilerin standart testlerdeki puanlarının yükseltme baskısı ile karşı karşıya kalan öğretmenlerin

anlamli öğrenme etkinliklerinden ziyade, test çözmeye yönelik hatırlama ve ezbere dayalı öğretim etkinliklerini kullanma olasılığı daha yüksektir (Rose, 2015). Bu durum çocuğun yaratıcılığını ölçmediği gibi, onların araştırmasını, açıklamasını, tartışmasını, detaylandırmasını, sunmasını, çürütmesini veya doğaçlama yapmasını gerektirmemektedir (Jorgenson, 2012). Halbuki yapısalcı yaklaşım programları öğrencilerin bilişsel özelliklerinin gelişiminin yanı sıra duyuşsal ve psiko-motor özelliklerini de geliştirmekte ve süreç odaklı değerlendirme uygulamalarını merkeze almaktadır (Güler, 2015). Zaten 21. yüzyıl becerilerinden sorumluluk, girişimcilik, problem çözmeye, teknoloji okur yazarlığı ve işbirliği yapabilme gibi kazanımlar yapısalcı yaklaşımın ürünleri olarak düşünülebilir. Çünkü bu özellikler bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor alan ile örtüşmektedir. Diğer taraftan sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşan ve sonuç odaklı değerlendirmenin hakim olduğu standart testler ise sadece bilişsel alana odaklanmakta ve bu sebeple 21.yüzyıl becerilerini karşılayamamaktadır (Doğru ve Çepni, 2023).

Özellikle Türkiye gibi standart testlerin bireylerin hayatında önemli rol oynadığı ülkelerde, standart testlerde başarı sağlayan bireylerin toplumda başarılı sayılması düşüncesi ve bu noktadan hareketle eğitim öğretimin nihai amacının standart testlerde başarılı olmak haline getirmesi gerçeği göz ardı edilemez. Dolayısıyla davranışçı yaklaşımlarda olduğu gibi standart testler eğitim öğretimi bir fabrika; öğrenciyi de bu fabrikada yer alan bir makine konumuna getirmektedir. Bu durum özellikle öğrenci, öğretmen ve velilerde bir baskı oluşturmakta ve eğitim öğretimin öğrenci merkezlikten uzaklaşarak sınav merkezli olması sonucunu doğurmaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmada ortaya çıkan lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeyleri ile STYİ düzeyleri arasındaki negatif ilişki yukarıda bahsedilen nedenlerle açıklanabilir.

### Öneriler

Mevcut çalışma sonucunda politika geliştiricilere, uygulayıcılara ve araştırmacılara bazı öneriler getirilmiştir. Bu öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Lise öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeyleri ortalaması 3.98 bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarına karşı olumlu tutuma sahip olduklarının göstergesidir. MEB tarafından düzenlenecek hizmet içi eğitim ve benzeri faaliyetler ile öğretmenlerin olumlu tutumunun sürdürülmesi sağlanmalıdır.

2. Lise öğretmenlerinin STYİ düzeylerinin ortalaması 2.43 bulunması öğretmenlerin standart testlere karşı inançlarının düşüğe yakın olduğu söylenebilir. Merkezi sınavların eğitim öğretim süreçlerine yoğun etkisinin bu sonuca neden olduğu düşünülebilir. Bu nedenle merkezi sınavların eğitim öğretim süreçlerine etkisinin azaltılması için MEB, ÖSYM ve YÖK vb. kurumlar tarafından gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
3. Standart testler öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaktadır. Günümüzde öğretmenlerin ve okulların başarıları, öğrencilerinin standart testlerden aldıkları yüksek skorlarla ölçülmektedir. Standart testler eğitimin daha çok test çözmeye dayalı ve ezberci bir yapıya bürünmesini gerektirmektedir. Bu nedenle de sınıflar öğrenci merkezlikten uzaklaşmaktadır. Öğretmenlerin ve okulların başarılarının ölçülmesinin, öğrencilerin standart testlerden aldıkları skorlarla ölçülmesi üzerinden yapıldığı bütün sistemlerden vazgeçilmelidir. Standart test puanları salt başarı kriteri olmaktan çok, işlevsel olarak kullanılmalıdır.
4. ÖMÖYTKYT düzeyleri için rehber öğretmenlerinin tutum düzeylerinin branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kültür dersleri, atölye ve laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin ÖMÖYTKYT düzeylerinin yükseltilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
5. Öğretmenlerin ÖMÖYTKYT ile STYİ arasında "negatif ve orta düzey" bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Standart testlere yönelik inancın yükselmesi, ÖMÖYTKYT düşmesine neden olmaktadır. Sınav başarısını değil de öğrenmeyi öğrenme temelli bir eğitim yaklaşımını benimsemeleri sağlanmalıdır.

### Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Atalay, D. (2024). Öğretmen adaylarının çocuk sevme durumlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama düzeyi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (35), 447-466.
- Buldu, S. & Acar, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 319-330.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, A. (2020). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleriyle öğrenci merkezli öğretim yöntem ve

tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 1–20.

Doğru, M. & Çepni, S. (2023). Karşılaştırmalı olarak geleneksel çoktan seçmeli ve bağlam temelli başarı testi hazırlama çalışması: 7. sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 6(1), 74-101.

Dönmez, İ. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitim açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Gullo, D.F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York: Teachers College Press.

Güler, N. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi

Gürel, S. (2022). *Değerlendirme ve not verme*. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s.333 - 350). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. SETA Yayınları, [Çevrim-içi: <https://setav.org/assets/uploads/2019/04/272A.pdf>], Erişim tarihi: 01.02.2024.

Hursen, Ç. & Birkollu, S. S. (2019). Öğretmenlerin süreç odaklı ölçme araçlarının kullanımına yönelik tutum ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 440-454.

İlhan, M., Çetin, B., & Kinay, İ. (2015). Standart testlere yönelik inanç ölçeği'nin (STYİÖ) Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 161-189.

İnce, M. (2018). *Öğretimin planlanması ve genel öğretim ilkeleri*. Al. Arslan ve C. Eker (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (ss. 3–27). Ankara: Nobel Yayınevi.

İncik, E. Y. & Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.

Jorgenson, O. (2012). What we lose in winning the test score race. *Principal*, 91(5), 12-15.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kayan, M. F. (2023). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, 4(2), 347-360.

Kinay, İ. & Ardiç, T. (2017). Investigating teacher candidates' beliefs about standardized testing. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2286-2293.

- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practise of Structural Equation Modeling*. Guilford Press.
- Koç, C. (2014). Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 150–170.
- Maden, S., Durukan, E., & Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255–269.
- Magee, R. G. & Jones, B. D. (2012). An instrument to assess beliefs about standardized testing: Measuring the influence of epistemology on the endorsement of standardized testing. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 12, 71–82.
- Marston, D., Deno, S., & Tindal, G. (1983). *A comparison of standardized achievement tests and direct measurement techniques in measuring pupil progress* (Res. Rep. No. 126). Minneapolis: University of Minnesota, Institute for Research on Learning Disabilities (ERIC document reproduction service no. ED236198).
- MEB. (2003). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Orhaner, E. & Tunç, A. (2003). *Ticaret ve turizm eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özgüven, İ.E. (2011). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, M. A., & Erdem, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 926-958.
- Polat, S. (2018). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 23(39), 83–94.
- Rose, M. 2015. School reform fails the test. *The American Scholar*, 84 (1), 18–30.
- Sarpkaya, R. & Yılmaz, T. (2021). Öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin yeri ve pandemi sürecine ilişkin bir değerlendirme. *Eleştirel Pedagoji*, 68, 75 - 79.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayınları
- Sivri, H. (2019). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ve okul etkililiğine yönelik görüşleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Eğitim Akademi.
- Yılmaz, H. (2002). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Çizgi Yayınevi.

- Yılmaz, S. & Bülbül, T. (2017). Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 578–578. doi:10.24315/trkefd.315491
- Yılmaz, M. (2023). Coğrafya öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretimi destekleyen öğretim yöntemlerini kullanımı: 9. sınıf örneği. *International Journal of Geography and Geography Education*, (50), 63-81.

### **Extended Abstract**

The educational process is associated to the concepts of learning and teaching. Previous studies defined learning and teaching in different ways. For example, Orhaner and Hussein (2007) defined learning as showing different approaches to situations encountered later by creating behavior change in people, while Senemoğlu (2020) defined this concept as relatively permanent traced behavior changes obtained as a result of experiences. The concept of teaching was defined as the guidance of learning (Yılmaz, 2002). Senemoğlu (2020) and Sünbül (2010) defined this concept as the process of planning, implementing and evaluating activities that will enable it to emerge as a support for learning. Açıkgöz (2003) defined teaching as a process that includes planned activities from the beginning of learning to its realization; İnce (2018) defined teaching as the conduct of education in school. For this reason, principles, strategies, methods and techniques for teaching are important for the planned and programmed provision of education in schools. Therefore, the concepts of learning and teaching cannot be considered independently from each other.

In recent years, the expectation for teachers to adopt student-centered teaching methods and techniques has increased in educational processes. However, standard tests are become popular due to objectivity and ability to critically measure students learning, skills and knowledge. Moreover, the results of standard tests, such as high school entrance exam, university entrance exam, and the public personnel selection examination, are used to make important decisions for students, teachers, administrators, and schools. So, teachers who are prepared their students for standardized tests can be considered as successful teacher and schools whose students succeed in standardized tests can be considered as successful schools.

Today, teachers are expected to work on both student-centered educational practices and students' success in standardized tests. Student-centered educational approaches emphasize avoiding memorizing information and emphasizing the principle of learning to learn (Sarpkaya and Yılmaz, 2021). In contrast to this situation, standardized tests emphasize rote knowledge and only the ability to solve questions. This makes it important for teachers to use student-centered teaching methods and techniques and to increase their belief in standardized tests. When the studies in the field of education were examined, it was found that that there were many studies on student-centered education, but there was no previous research study on standardized tests.

In this study, teachers' attitudes towards using student-centered teaching methods and techniques

(AUSTMT) and belief about standardized tests (BAT) levels were examined together. In this context, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of the AUSTMT of high school teachers?
2. What is the level of the BAT of high school teachers?
3. Is AUSTMT level of high school teachers statistically significant different in terms of demographic variables?
4. Is BAT level of high school teachers statistically significant different in terms of demographic variables?
5. Is relationship between AUSTMT and BAT levels of high school teachers statistically significant?

### **Methodology**

The universe of the research consists of 5562 high school teachers working in public institutions in all districts of Kahramanmaraş province in the first semester of the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 585 teachers selected by simple random sampling method.

### **Data Collection Tools**

In this study, three tools were used for data collection. The "Personal Information Form" was developed by the researchers while the "Attitude Scale for Using Student-Centered Teaching Methods and Techniques" was developed by Koç (2014). Moreover, the "Belief Scale about Standard Tests" developed by Magee and Jones (2012) and adapted into Turkish by İlhan, Çetin and Kinay (2015).

### **Results**

The results of the research showed that the level of AUSTMT of high school teachers were 3.98 on the 5-point likert type scale while the level of BAT of high school teachers were 3.98 on the 5-point likert type scale. Moreover, the findings represented that the level of AUSTMT of high school teachers showed a significant difference in terms of the variable of course name, course hours they taught, becoming a counselor and the loving the teaching profession. However, the level of BAT of high school teachers did not show a significant difference in terms of any variables. In addition, the findings showed that there was a negative and moderate relationship between the levels of AUSTMT and BAT of high school teachers. Based on this result, it can be stated that when the attitude level of high school teachers



towards student-centered teaching methods and techniques the increases, the level of BAT of the high schools decreases or vice versa.

### **Suggestions**

It was concluded that there was a negative and moderate relationship between the levels of AUSTMT and BAT of high school teachers. So, schools, teachers and students should be encouraged to adopt an educational approach based on learning and learning, not exam success based.

**ETİK BEYAN:** "*Lise Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanmaya Yönelik Tutumları ile Standart Testlere Yönelik İnançlarının İncelenmesi*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 24.02.2021 tarih ve 2021-13 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.