

Turkish Journal of Education, prepared exclusively by professionals, is a refereed journal publishing original manuscripts in the field of education.

October, 2013



İlkokul (Dilek ve Cevdet Coşkun)

Volume 2 Issue 4 Content

Authors	Article	Extended Summary	Pages
Tahir Atıcı	Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bölümü Tercih Etme Nedenleri ve Akademik Başarıları	Reasons of Biology Teacher Candidates for Choosing the Department and their Academic Achievements	4-12
Yavuz Bolat	Bir Değer Ölçme Aracı: Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği	A tool for Measuring Values: Multi-Dimensional Social Values Scale	13-27
Derya G. Yıldız Nilay T. Bümen	Kubaşık Öğrenme ve Anlaşmazlık Çözümü Eğitimi ile Bütünleştirilmiş Öğretim Programının Akademik Başarı ve Sosyal Problem Çözme Becerisine Etkisi	Effects of Cooperative Learning and Conflict Resolution Training Integrated into Curriculum on Academic Achievement, Social Problem Solving Skill	28-43
Murat Tuncer Feyzi Kaysi	Öğretmen Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi	Evaluation of Prospective Teachers in terms of their Metacognition Thinking Skills	44-54
Fatma Kayan Fadilemula	Attitudes of Pre-service Teachers towards Teaching Profession	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları	55-63

Adı: Turkish Journal of Education

Kısaltması: **TURJE**

TÜRKÇE ve İNGİLİZCE olarak elektronik ortamda üç ayda bir yayımlanan bilimsel hakemli bir dergidir.

Yayın adresi: www.turje.org
Eposta: turjeonline@gmail.com
ISSN : 2147-2858
Yayın Yılı: 2013
Yayın Numarası: 2 Sayısı: 4

Editorial Board

Editor in Chief
Prof.Dr. Selahiddin Öğülmüş

Executive Editors
Yrd.Doç.Dr. Kasım Yıldırım (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Yrd.Doç.Dr. Orhan Ercan (Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi)
Yrd.Doç.Dr. Ramin Aliyev (Zirve Üniversitesi)

Editorial Board

Beden Eğitimi ve Spor Physical Education Sport	Prof.Dr. Mehmet Günay (Gazi Üniversitesi)
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Computer Education and Instructional Technology	Doç.Dr. Hakan Tüzün (Hacettepe Üniversitesi)
Eğitim Yönetimi Education Management	Prof.Dr. Niyazi Can (Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi)
Eğitimde Program Geliştirme Program Development in Education	Yrd. Doç.Dr. Cem Babadoğan (Ankara Üniversitesi)
Felsefe Grubu Eğitimi Philosophy and Related Fields Education	Dr. Mehmet Ali Dombaycı (Gazi Üniversitesi)
Fen Eğitimi Science Education	Doç.Dr. Bayram Coştu (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Matematik Eğitimi Mathematic Education	Prof.Dr. Safure Bulut (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)
Mühendislik Eğitimi Engineering Education	Doç.Dr. Raif Bayır (Karabük Üniversitesi)
Öğretmen Yetiştirme Teacher Training	Yrd.Doç.Dr. Kadir Bilen (Akdeniz Üniversitesi)
Ölçme ve Değerlendirme Measurement and Evaluation	Yrd.Doç.Dr. Kaan Zülfıkar Deniz (Ankara Üniversitesi)
Özel Eğitim Special Education	Dr. Salih Çakmak (Gazi Üniversitesi)
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Psychological Counseling and Guidance	Yrd.Doç.Dr. Ramin Aliyev (Zirve Üniversitesi)
Rekreasyon Eğitimi Recreation Education	Prof.Dr. Erdal Zorba (Gazi Üniversitesi)
Sanat Eğitimi Art Education	Prof.Dr. Adnan Tepecik (Başkent Üniversitesi)
Sosyal Alanlar Eğitimi Social Sciences Education	Doç.Dr. Adem Öcal (Aksaray Üniversitesi) Dr. Süleyman Yiğittir (Milli Eğitim Bakanlığı)
Teknoloji Eğitimi Technology Education	Doç.Dr. Abdullah Togay (Gazi Üniversitesi)
Türkçe Eğitimi Turkish Language Education	Prof.Dr. Hayati Akyol (Gazi Üniversitesi)
Yabancı Diller Eğitimi Foreign Language Education	Yrd.Doç.Dr. Yasin Aslan (Selçuk Üniversitesi)

Proof Reading
Dr. Rita Ismailova (Kyrgyzstan Turkey Manas University)
Erika Végh (St. Norbert School of Order of Canons Regular of Prémontré)

Web Publication
Erhan Meşe

Turkish Journal of Education



Referee Board / Hakem Kurulu

Dr. Abdullah Togay	Dr. Erhan Ekici	Dr. Mehmet Günay	Dr. Sabri Sidekli
Dr. Adem Ocal	Dr. Erhan Tunç	Dr. Mehmet Kara	Dr. Sabriye Seven
Dr. Adile Askim Kurt	Dr. Erkan Efiltili	Dr. Mehmet Küçük	Dr. Sacit Köse
Dr. Ahmet Dogan	Dr. Erol Duran	Dr. Mehmet Mutlu	Dr. Safure Bulut
Dr. Ahmet Saban	Dr. Fahrettin Sanal	Dr. Mehmet N.Gömleksiz	Dr. Salih Çakmak
Dr. Ahmet Surucu	Dr. Faik Ö. Karataş	Dr. Mehmet N. Kardeş	Dr. Savas Baştürk
Dr. Ahmet Tekbiyik	Dr. Fatma K. Fadlilmula	Dr. Mehmet Özmenli	Dr. Seher Mandacı Şahin
Dr. Ahmet Zeki Guven	Dr. Fehmi Çalık	Dr. Mehmet Şahin	Dr. Selahattin Avşaroğlu
Dr. Akin Efendioglu	Dr. Ferudun Sezgin	Dr. Mehmet S. Yılmaz	Dr. Selcen Kök
Dr. Ali Riza Erdem	Dr. Figen Akça	Dr. Mehmet Ülger	Dr. Semra Benzer
Dr. Ali Yılmaz	Dr. Gülay Ekici	Dr. Mehmet Yakışan	Dr. Şengül Atasoy
Dr. Alper Altuncekic	Dr. Gülfem Sarpkaya	Dr. Mehmet Yılmaz	Dr. Serap Emir
Dr. Alper C. Konyalıoğlu	Dr. Gülnaz Kurt	Dr. Melda Özdemir	Dr. Serdar Geri
Dr. Alper Ciltaş	Dr. Gülnihal Gülmez	Dr. Melike Ö. Keskin	Dr. Serdar Tuna
Dr. Alper M. Ozdemir	Dr. Gülşen A. Elkıran	Dr. Merih Ege	Dr. Serkan Şendağ
Dr. Aslıhan K. Avsar	Dr. Gülser Dondurmacı	Dr. Mevlude Doğan	Dr. Serkan Sevim
Dr. Atilla Pulur	Dr. H. Kağan Keskin	Dr. Miraç Ozar	Dr. Sevilay Karamustafaoğlu
Dr. Ayfer Şahin	Dr. H. Murat Şahin	Dr. Murat Kahveci	Dr. Sevinç Çırak Karadağ
Dr. Ayhan Ural	Dr. Hafız Bek	Dr. Murat Özel	Dr. Şeyda Eraslan Taşpınar
Dr. Ayhan Yılmaz	Dr. Hakan Dünder	Dr. Murat Tuncer	Dr. Seyit Ateş
Dr. Ayşe Derya Işık	Dr. Hakan Koç	Dr. Musa Dikmenli	Dr. Solmaz Aydın
Dr. Ayşe İşbilen	Dr. Hakan Kurt	Dr. Mustafa Akıllı	Dr. Suat Kol
Dr. Ayşe Savran	Dr. Hakan Tekedere	Dr. Mustafa Çakır	Dr. Suat Ünal
Dr. A. Amanda Yeşilbursa	Dr. Hakan Tüzün	Dr. Mustafa Doğan	Dr. Süleyman Göksoy
Dr. Aysun Çolak	Dr. Halit Karatay	Dr. Mustafa Ergün	Dr. Süleyman Yiğittir
Dr. Ayten Kirış	Dr. Hasan G. Berkant	Dr. Mustafa Kahyaoğlu	Dr. Tahir Atıcı
Dr. Bahar İşiguzel	Dr. Hasan H. Aksu	Dr. Mustafa Metin	Dr. Tamer Karakoç
Dr. Baki Şahin	Dr. Hatice Ekinci	Dr. Mustafa Şahin	Dr. Tamer Kutluca
Dr. Banu Yaman	Dr. Hatice Gedik	Dr. Mustafa Şeker	Dr. Tamer Altun
Dr. Başaran Gençdoğan	Dr. Havva G. Üstün	Dr. Mustafa Sözbilir	Dr. Tekin Celikkaya
Dr. Bayram Coştu	Dr. Hayati Akyol	Dr. Mustafa Tahiroğlu	Dr. Tuba Gokcek
Dr. Bayram Tay	Dr. Hayrettin Ergün	Dr. Naim Uzun	Dr. Tugba Sari
Dr. Betül Timur	Dr. Hulusi Çokadar	Dr. Nazmi Durkan	Dr. Tuncay Özdemir
Dr. Beyhan Zabun	Dr. Hülya Kartal	Dr. Nevin Özdemir	Dr. Tuncay Özsevgeç
Dr. Bülent Kırmızı	Dr. Hüseyin C. Kayhan	Dr. Nevzat Yiğit	Dr. Tuncay Tunç
Dr. Burcu Şenler	Dr. Hüseyin Es	Dr. Niyazi Can	Dr. Turan Paker
Dr. Canan Aydınbek	Dr. İhsan Y. Bayraktarlı	Dr. Niyazi Özer	Dr. Türkay Nuri Tok
Dr. Celal Gülşen	Dr. İlhan Karataş	Dr. Nursal Arıcı	Dr. Ufuk Şimşek
Dr. Cem Babadoğan	Dr. Işıkhan Ugurel	Dr. Nurten Sargın	Dr. Uğur Demiray
Dr. Cem Saktanlı	Dr. İzzet Döş	Dr. Nurtuğ Barışeri	Dr. Ugur Taşdelen
Dr. Cengiz Yıldırım	Dr. İzzet Tor	Dr. Nurver Altun	Dr. Ümit Yıldız
Dr. Çetin Çetinkaya	Dr. Kadian Boobekova	Dr. Oğuz Dilmaç	Dr. Vedat Aktepe
Dr. Cihat Demir	Dr. Kadir Bilen	Dr. Ömer F. Çetin	Dr. Vural Hoşgörür
Dr. Derya Bozdoğan	Dr. Kamil Altın	Dr. Ömer F. Sönmez	Dr. Yakup Koç
Dr. Dilek Ceran	Dr. Kasım Yıldırım	Dr. Ömer Uysal	Dr. Yasemin Devocioğlu
Dr. Durdağı Akan	Dr. Kemal Koçak	Dr. Orçun Yaman	Dr. Yasin Aslan
Dr. Durmuş Ekiz	Dr. Kemal Zeki Zorbaz	Dr. Orhan Ercan	Dr. Yener Özen
Dr. Ebru Çetin	Dr. Kürşad Sertbaş	Dr. Osman Dülger	Dr. Yunus Emre Tansu
Dr. Elçin Ünal Öney	Dr. Lale C. Özsevgeç	Dr. Özden Taşgın	Dr. Zakir Avşar
Dr. Elif Kır	Dr. M. Sencer Çorlu	Dr. Özer Yıldız	Dr. Zekeriya Eroglu
Dr. Emel Atlı	Dr. Mahmut Sağır	Dr. Özgül Keleş	Dr. Zekerya Batur
Dr. Emine Önen	Dr. Mahmut Yardımcıoğlu	Dr. Petek Piner	Dr. Zeynep Tezel
Dr. Ender Durualp	Dr. Mehmet Ali Dombaycı	Dr. Pınar Şafak	Dr. Ziya Bahadır
Dr. Enver Tufan	Dr. Mehmet Demirel	Dr. Ramin Aliyev	
Dr. Erdal Zorba	Dr. Mehmet Fatih Işık	Dr. Renan Seker	

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bölümü Tercih Etme Nedenleri ve Akademik Başarıları

Tahir Atıcı

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, tatici@gmail.com

Received: 15.04.2013; Reviewed: 07.10.2013; Accepted: 21.10.2013

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, biyoloji öğretmeni adaylarının bölümü tercih etme nedenlerini ortaya koymak ve bu nedenlerin adayların akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Öğretmen adaylarının bölümü tercih etme nedenlerinin, adayların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ve adayların akademik başarı düzeylerinin, adayların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenecektir.

Bu çalışmada, nicel veriler toplanmış, analiz edilmiş ve elde edilen veriler sonuçta bir araya getirilmiştir. Uygulamaya, 2010 – 2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde, 2., 3. ve 4. sınıf biyoloji öğretmeni adayları (N=66) ile yürütülmüştür. Verilerin değerlendirilmesinde t testi ve Pearson korelasyon katsayısı, r uygulanmış ve SPSS yazılımı kullanılmıştır.

Biyoloji öğretmeni adayları tarafından biyoloji eğitimi alanını seçmelerinin ki temel nedeni; sırasıyla, adayların üniversiteye giriş sınavından aldıkları puanların istedikleri başka bölümlere yetmemesi ve öğretmenlik mesleğini ve biyoloji alanını sevmeleri olduğu görülmüştür. Biyoloji öğretmeni aday kadınların sayısı ve akademik başarı düzeyleri erkeklerinkinden daha fazladır. Adayların akademik başarı düzeyleri ve bölümü tercih nedenleri arasında ise bir ilişkiye rastlanamamıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin mesleğe doğru daha iyi yönlendirilmesine ve alanda gerçekleştirilebilecek çalışmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji öğretmenliğini tercih etme; Akademik başarı; Biyoloji öğretmeni adayları.

Reasons of Biology Teacher Candidates for Choosing the Department and their Academic Achievements

ABSTRACT

The purpose of this research is determination of the reasons of biology teacher candidates on their selection of biology teaching education and the effects of these reasons on their academic achievement level. Additionally, the reasons and academic achievement levels of the candidates were examined if they differ significantly according to the gender of the candidates.

Quantitative data were collected and analyzed and bunched together in this study. Study involved the biology teacher candidates (N=66) who are second, third and fourth grade students of biology teaching department in 2010 – 2011 academic year. t test and Pearson product-moment correlation coefficient, r applied and SPSS for Windows software was used for evaluation of the datum.

Findings show that two main reasons of biology teacher candidates for choosing biology teaching department are inadequacy of their university entrance examination score for other departments they wanted more and love both the profession of teaching and biology branch. The number of teacher candidate girls and their academic achievement levels are greater than that of boys. The relation between the academic achievement levels and the reasons of department choice were not seen. At the end of the research, some suggestions about better guidance for students towards the profession and the studies which could be carried out in the area were made.

Keywords: Preferring biology teaching, Academic achievement, Biology teacher candidate.

EXTENDED SUMMARY

The purpose of this research are expected to provide insight about whether the current student selecting system is fit for purpose or not by investigating the motives of the biology teacher candidates on selecting this branch and the influence of these motives on the candidates' academic achievements. The increase in the significance of the science of biology and the importance of learning biology means there is an increase in the significance of biology teachers as well. A science so significant for humanity being taught by teachers who are uninterested and untalented in this field is unacceptable. In this sense, there is apparently a necessity of raising teachers committed to the profession, conscious and successful in the academic field.

The objectives of this research are to put forth the biology teacher candidates' motives for selecting this branch and to detect the effects of these motives on the candidates' success levels. It will also be examined if the teacher candidates' motives for selecting the branch and their academic success levels differentiate significantly depending on their gender.

In this research, the quantitative data has been collected, analyzed and consequently the gathered data has been obtained. The research was implemented directly and carried out with the biology teacher candidates who are 2nd, 3rd and 4th grade (N=66) in the Spring Semester of 2010-2011 education year. In order to evaluate the data t test for independent groups and Pearson correlation coefficient r have been implemented and SPSS software for Windows has been used.

Findings indicated that the two main reasons why the biology teacher candidates select this branch are respectively, the fact that their scores on the student selection exam were insufficient for attending the fields they desired and secondly their passion about the profession of teaching and biology. The number of female biology teacher candidates and their academic success levels surpass those of males. No link between the motives of the candidates for selecting the branch and their academic success levels has been found. At the end of the research, relevant advice has been given about directing the students to the field more properly and about the potential studies that might be conducted in the field.

Biology teachers and biology teacher candidates were asked the reasons for choosing the biology teacher department of the response to the "biological liking has been". This is 30.6% of the teachers who responded, 27.1% was determined as the ratio of teacher candidates. This, 27.1% for teachers with a ratio of "likes-worry", 11.4% for teachers with a ratio of "interest-Wonder" and "Chance" followed. Biology teaching, and the teaching of biology teachers who prefer to love both of them, the ratio was 4.1%, while only 2.6% for the candidates who remain in. Only 5% of the teachers who chose this profession for the love of teaching with the teacher candidates 9.5% accounted for. Biology teacher jobs in the best part of the teachers' advice, or any candidate who would prefer not to consider. Teacher candidates' levels of academic achievement were no significant differences between the genders. More than half of teachers' section of Biology showed that the first five preferences. There is very little to choose between the last 9 shows the part of the candidates. This is also part of the general sense of the candidates shows that conscious choice. A combination of academic achievement levels and ranking of candidates preferred part of the analysis, a significant streamlining been found.

This study was carried out on students of biology teaching department. However, to refer to the profession of teaching biology in Turkey does not need to be a graduate of Faculty of Education. A large number of teachers graduating from university science faculties of biology, because they are similar to the studies done on the biology students of these faculties will reveal useful results.

GİRİŞ

Bu araştırmanın temel amacı, biyoloji öğretmeni adaylarının bölümü tercih etme nedenleri ve bu nedenlerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini belirlemektir. Temel bir bilim dalı olan biyoloji ile ilgili ilk çalışmalar, biyolojik kavramların anlaşılmasına çalışılması ve bu olaylarla ilgili kuralların ortaya konmasına yönelik olmuştur. Bu gelenek, değişmeden, günümüze kadar devam etmiştir (Kolankaya ve Sağlam, 1986).

Biyolojik bilimler günümüzde, bilgi ve kavramı gerektiren en önemli alanları kapsar. Günümüzdeki öğrenciler, çevrelerinde ve dünyada gelen pek çok değişimin nedenini biyoloji bilimi sayesinde anlayabilmektedirler (YÖK/Dünya Bankası, 1996). Biyoloji biliminin ve biyolojiyi öğrenmenin öneminin artması, biyoloji öğretmenin öneminin artması anlamına gelmektedir. İnsan ve insanlık için böylesine önemli bir bilimin, bu alana ilgisi ve kabiliyeti olmayan öğretmenler tarafından öğretilmesi kabul edilemez. Bu anlamda, mesleğe karşı ilgili, bilinçli ve akademik yönden başarılı öğretmenler yetiştirmenin gerekliliği ortadadır.

Biyoloji biliminin artan önemi dolayısıyla, yetişkinlerin bu alanda eğitimi okulların ve yaygın eğitim kurumlarının değişmez bir vazifesi haline gelmiştir. Biyoloji biliminin kazandığı bu önem, biyoloji dersinin de tüm okul türleri için daha önemli hale gelmesine sebep olmuş ve diğer dersler arasında değer kazanmasında önemli rol oynamıştır (Killerman, 1995).

Günümüzde hayat oldukça hızlı değişen ve gelişen bir hal almıştır. İnsanların bu hızlı değişime uyum sağlamaları ancak kültürlenme bilinci ile mümkün olabilir. Biyoloji de buna büyük katkılar sağlayabilecek temel bilimlerden biridir. Biyoteknoloji alanındaki son gelişmeler ile eğitim programlarının yeniden düzenlenebileceği biyoloji bilimi ve öğretimi, giderek daha fazla önem kazanacaktır (Demirsoy, 1993). Bu durum, biyoloji öğretiminin iyi yapılmasını, hatta bazı özel yöntemlerle gerçekleştirilmesini zorunlu hale getirir (Laura, 1995).

Türkiye’de şimdiye kadar benzer konularda çalışmalar yapılmıştır. Akbayır (2003), öğretmenlik mesleğine yönelmede branş seçiminde ailenin ve cinsiyetin rolü konusundaki çalışmasında; ortaöğretim matematik öğretmenliği, biyoloji öğretmenliği, fizik öğretmenliği, kimya öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, okulöncesi öğretmenliği bölümlerinden toplam 139 öğrenciden oluşan örneklem grubuna 23 sorudan oluşan bir anket uygulamış ve ailenin, meslek seçiminde etkili bir etken olduğu sonucuna varılmıştır. Çocuğun öğretmenlik mesleği seçme isteğinin, ailenin eğitim düzeyi yükseldikçe yükseldiği, gelir düzeyi arttıkça düştüğü belirlenmiştir. Kız öğrenciler genellikle okulöncesi öğretmenliğini seçmekte, diğer bölümler genellikle erkek öğrenciler tarafından tercih edilmektedir.

Boz ve Boz (2008) tarafından 38 öğretmen adayından oluşan örneklem üzerinde ortaöğretim kimya ve matematik öğretmeni adaylarının öğretmenliği tercih etme nedenleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etme nedenlerinin başında, öğretmeyi sevmeleri, öğrencilik yıllarında kendi kimya ya da matematik öğretmenlerinden olumlu şekilde etkilenmeleri ve kimya ya da matematik alan bilgisine karşı duydukları sevgi gelmektedir.

Genç insanların öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri üzerinde yurtdışında da birçok çalışma yapılmış ve birbirinden farklı bulgular elde edilmiştir. Bunlar, dışsal nedenler (somut ödül) ve içsel nedenler (somut olmayan ödül) olarak görülür. Birbirinden bağımsız olarak bu nedenler her bir bireyin tercihlerini etkilediğini, ayrıca cinsiyet farkının da bu seçimde önemli olduğunu bilinmektedir (Moran, Kılpatrick, Abbot, Dallat, ve Mcclune 2001).

Amerika Birleşik Devletleri’nde Summerhill, Matranga, Peltier, ve Hill (1998), Hayes (1990) ve Robertson, Keith, ve Page (1983), Yunanistan’da Doliopoulou (1985) ve Singapur’da Goh ve Atputhasamy (2001) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında fedakârlık ağırlıklı olarak diğer nedenlere göre baskın bir seçenek olmuştur.

Bu araştırma sonuçlarının, biyoloji öğretmeni adaylarının bölümü tercih etme nedenleri ile akademik başarıları üzerindeki etkilerinin ortaya çıkarılması yoluyla mevcut öğrenci seçme sisteminin amaca uygunluğu hakkında fikir vermesi beklenmektedir:

Problem Cümlesi;

Biyoloji öğretmeni adaylarının bölümü tercih etme nedenleri nelerdir ve bu nedenlerin akademik başarıları üzerindeki etkileri nelerdir?

Alt Problemler;

Öğretmen adaylarının bölümü tercih etme nedenlerinin dağılımı nasıldır?

Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerinin dağılımı nasıldır?

Öğretmen adaylarının bölümü tercih etme nedenleri, adayların cinsiyetine göre dağılımı nasıldır?

Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri, adayların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının bölüm tercihlerinin tercih listelerindeki dağılımı nasıldır?

Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerinin bölümü tercih sıralarına göre dağılımı nasıldır?

Öğretmen adaylarının bölüm tercihlerinin tercih listelerindeki sırasının adayların cinsiyetlerine göre dağılımı nasıldır?

Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri ile bölümü tercih etme nedenlerine göre dağılımı nasıldır?

Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri ise üniversiteye yerleştirilme puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2010 – 2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde, 2., 3. ve 4. sınıf biyoloji öğretmeni adayları (N=72) ile yürütülmüştür. Ancak, ölçme araçlarının istenilen nitelikte işaretlenmemesi nedeni ile 66 öğrencinin ölçme araçları değerlendirmeye alınmamıştır.

Çalışmanın bağımsız değişkenleri; öğretmen adaylarının cinsiyetleri, sınıfları, genel not ortalamaları ve biyoloji öğretmenliği bölümün adayların üniversite tercih listelerindeki sırasındır.

Çalışmanın bağımlı değişkenleri; biyoloji öğretmenliği bölümün adayların üniversite tercih listelerindeki sırası ve adayların akademik başarı düzeyleri, diğer bir deyişle genel not ortalamalarıdır.

Akademik Başarı – Tercih Nedeni Anketi

Yapılan araştırmada kullanılan akademik başarı - tercih nedeni anketi, biyoloji öğretmeni adayların cinsiyetlerini, kaçınıcı sınıfta olduklarını, 2008-2009 öğretim yılı sonundaki genel not ortalamalarını, şu anda öğrenim görmekte oldukları bölümün Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı sonrası doldurdıkları tercih listesinde kaçınıcı sırada yer aldığını ve bölümü tercih etmelerinin en büyük nedenini içermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada ölçme araçlarından elde edilen veriler, SPSS yazılımı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde yüzde, frekans, bağımsız t-testi ve Pearson korelasyon katsayısı analizlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Öğretmen Adaylarının Bölümü Tercih Etme Nedenlerinin Dağılımı; Öğretmen adaylarının bölümü tercih etmelerinin ana nedeni olarak gösterdikleri işaretledikleri yanıtlar ve bunların frekansları, Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Bölümü Tercih Etme Nedenlerinin Dağılımı

Biyoloji Öğretmenliği Bölümünü Tercih Nedeni	f	%
Hem öğretmenlik mesleğini hem de biyoloji alanını sevmem	23	34,85
Öğretmenlik mesleğini sevmem	3	4,54
Biyoloji alanını sevmem	7	10,60
Ailemde/Yakın çevremde öğretmenlik yapan kişilerin bulunması	1	1,52
Ailemde/Yakın çevremde biyoloji eğitimi almakta/almış kişilerin bulunması	0	0
Öğretmenlerimin tavsiyesi	0	0
İş olanaklarının iyi olduğunu düşünmem	0	0
Puanımın istediğim başka bölümlere yetmemesi	26	39,39
Hangi bölümü tercih edeceğime karar verememiş olmam	5	7,58
Ailemin baskı yapması	0	0
Yukarıdakilerden başka bir sebep	1	1,52
TOPLAM	66	100

Tablo 1.'de görüldüğü gibi, öğretmen adayların büyük kısmı, bölümü tercih etme nedeni olarak üniversite sınavında aldıkları puanın istediği başka bölümlere yetmemesini göstermiştir. Bunu hem öğretmenlik mesleğini hem de biyoloji alanını sevdiklerini söyleyen adaylar izlemiştir. Biyoloji öğretmenliği bölümünü seçme sebebi içinde öğretmenlik mesleğine ve biyoloji alanına sevgi dışında tercih edenlerin oranının tüm öğretmen adaylarının yarısı kadardır.

Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Düzeylerinin Dağılımı; Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerinin dağılımı, Tablo 2'de görüldüğü gibidir.

Tablo 2. Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarı Düzeylerinin Dağılımı

Akademik Başarı Düzeyi	f	%
Genel not ortalaması 2.00'in altında olan adaylar	0	0
Genel not ortalaması 2.00 ile 2.49 arasındaki adaylar	5	7,58
Genel not ortalaması 2.50 ile 2.99 arasındaki adaylar	23	34,85
Genel not ortalaması 3.00 ile 3.49 arasındaki adaylar	31	46,97
Genel not ortalaması 3.50 ve üstünde olan adaylar	7	10,60
TOPLAM	66	100

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının başarı düzeylerinin genel olarak 2.50 ve üzeri olduğu söylenebilir. Genel ortalaması 2.00'in altında olan hiç öğrenci yokken, ortalaması 2.00 ile 2.50 arasında olan öğrencilerin sayısı yalnızca 5'tir.

Öğretmen Adaylarının Bölümü Tercih Etme Nedenlerinin Adayları Cinsiyetlerine Göre Dağılımı; Uygulama verilerine göre öğretmen adaylarının cinsiyete bağlı bölümü tercih etme nedenleri Tablo 3'de görüldüğü gibidir.

Tablo 3. Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarı Düzeylerinin Adayların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Biyoloji Öğretmenliği Bölümünü Tercih Nedeni	Kızlar		Erkekler	
	f	%	f	%
Hem öğretmenlik mesleğini hem de biyoloji alanını sevmem	22	41,51	1	7,69
Öğretmenlik mesleğini sevmem	1	1,89	2	15,39
Biyoloji alanını sevmem	4	7,54	3	23,07
Ailemde/Yakın çevremde öğretmenlik yapan kişilerin bulunması	1	1,89	0	0
Ailemde/Yakın çevremde biyoloji eğitimi almakta/almış kişilerin bulunması	0	0	0	0
Öğretmenlerim tavsiyesi	0	0	0	0
İş olanaklarının iyi olduğunu düşünmem	0	0	0	0
Puanımın istediğim başka bölümlere yetmemesi	21	39,62	5	38,46
Hangi bölümü tercih edeceğime karar verememiş olmam	3	5,66	2	15,39
Ailemin baskı yapması	0	0	0	0
Yukarıdakilerden başka bir sebep	1	1,89	0	0
TOPLAM	53	100	13	100

Tablo 3'de görüldüğü gibi öğretmen adayı kız ve erkeklerin yaklaşık %40'ı biyoloji öğretmenliği bölümünü puanları istedikleri başka bölüme yetmediği için tercih etmişlerdir. Ancak tabloda asıl göze çarpan, biyoloji öğretmenliği bölümünü hem öğretmenlik mesleğini hem de biyoloji alanını sevdiği için tercih eden kızların oranının %41.51 olmasına rağmen, aynı durumdaki erkeklerin oranının yalnızca %7,69'da kalmış olmasıdır.

Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Düzeylerinin Adayların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı; Uygulama verilerine göre öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerinin adayların cinsiyete göre dağılımı Tablo 4'de görüldüğü gibidir.

Tablo 4. Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarı Düzeylerinin Adayların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Akademik Başarı Düzeyi	Kızlar		Erkekler	
	f	%	f	%
Genel not ortalaması 2.00'in altında olan adaylar	0	0	0	0
Genel not ortalaması 2.00 ile 2.49 arasındaki adaylar	3	5,66	2	15,39
Genel not ortalaması 2.50 ile 2.99 arasındaki adaylar	16	30,19	7	53,85
Genel not ortalaması 3.00 ile 3.49 arasındaki adaylar	28	52,83	3	23,07
Genel not ortalaması 3.50 ve üstünde olan adaylar	6	11,32	1	7,69
TOPLAM	53	100	13	100

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğretmen adayı kızların genel not ortalaması 3.00 ve üzerinde olanlar tüm kızların %64,15’i iken, genel not ortalaması 3.00 ve üzerinde olanlar tüm erkeklerin %30,76’sı kadardır.

Adayların akademik başarı düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki grupsal istatistiksel ilişki Tablo 5’deki gibidir.

Tablo 5. Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarı Düzeylerinin Adayların Cinsiyetlerine Göre Grup Olarak İncelenmesi

	Kızlar	Erkekler
Örneklem sayısı	53	13
Akademik başarı düzeyi (genel not ortalaması)	3,08	2,81
Akademik başarı düzeylerinin standart sapması	0,377	0,366

Adayların akademik başarı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik olarak yapılan t testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarı Düzeyleri ile Adayların Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye İlişkin t-testi Sonuçları

Örneklem sayısı	13
Serbestlik derecesi	64
t değeri	2,334
Önem değeri (*p)	0,023

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(64)}=2,334$ ve $*p<0,05$).

Öğretmen Adaylarının Bölüm Tercihlerinin Tercih Listelerindeki Sırasının Dağılımı; Öğretmen adaylarının bölüm tercihlerinin tercih listelerindeki sırası, Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Bölüm Tercihlerinin Tercih Listelerindeki Yerlerinin Dağılımı

Biyoloji Öğretmenliği Tercihinin Sıralamadaki Yeri	f	%
1. ve 5. tercihler arasında	34	51,51
6. ve 10. tercihler arasında	21	31,82
11. ve 15. tercihler arasında	6	9,09
16 ve 24. tercihler arasında	5	7,58
TOPLAM	66	100

Tablo 7’ye göre, öğretmen adaylarının yarıdan fazlası bölümü tercih listelerindeki ilk beş tercihten birisi olarak, % 83,33’ü de ilk on tercihten birisi olarak kodlamışlardır.

Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Düzeylerinin Bölümü Tercih Etme Sıralarına Göre Dağılımı; Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerinin bölümü tercih etme sıraları ile birlikte sunumu Tablo 8’dedir.

Tablo 8. Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarı Düzeyleri ve Bölümü Tercih Sıraları

Akademik Başarı Düzeyi	Tercih Sırası			
	1-5	6-10	11-15	16-24
Genel not ortalaması 2.00 ile 2.49 arasındaki adaylar	1	3	1	0
Genel not ortalaması 2.50 ile 2.99 arasındaki adaylar	12	5	2	4
Genel not ortalaması 3.00 ile 3.49 arasındaki adaylar	15	13	2	1
Genel not ortalaması 3.50 ve üstünde olan adaylar	6	0	1	0

Tablo 8 incelendiğinde satırlar veya sütunlarda herhangi bir yöndeki değişimin diğer değişkende düzenli bir artma veya azalmaya neden olmadığı görülebilir.

Öğretmen Adaylarının Bölüm Tercihlerinin Tercih Listelerindeki Sırasının Adayların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı; Öğretmen adaylarının bölüm tercihlerinin tercih listelerindeki sırasının adayların cinsiyetlerine bağlı dağılımı, Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Bölüm Tercihlerinin Tercih Listelerindeki Sırasının Adayların Cinsiyetine Göre Dağılımı

Biyoloji Öğretmenliği Tercihinin Sıralamadaki Yeri	Kızlar		Erkekler	
	f	%	f	%
1. ve 5. tercihler arasında	27	50,95	7	53,85
6. ve 10. tercihler arasında	20	37,74	1	7,69
11. ve 15. tercihler arasında	4	7,54	2	15,39
16 ve 24. tercihler arasında	2	3,77	3	23,07
TOPLAM	53	100	13	100

Tablo 9'a göre, öğretmen aday kızların %88,69'u bölümü tercih listelerindeki ilk on tercihten birisi olarak kodlarken, erkek adayların %61,54'ü bölümü ilk on tercihten birisi olarak kodlamışlardır.

Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Düzeylerinin Bölümü Tercih Etme Nedenlerine Göre Dağılımı; Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerinin bölümü tercih etme nedenlerine göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarı Düzeylerinin Bölümü Tercih Etme Nedenlerine Göre Dağılımı

Biyoloji Öğretmenliği Bölümünü Tercih Nedeni	Ortalama			
	Ortalaması 2.00 ile 2.49 arasında	Ortalaması 2.50 ile 2.99 arasında	Ortalaması 3.00 ile 3.49 arasında	Ortalaması 3.50 ve üstünde
Hem öğretmenlik mesleğini hem de biyoloji alanını sevmem	1	7	13	2
Öğretmenlik mesleğini sevmem	0	2	1	0
Biyoloji alanını sevmem	0	4	2	1
Ailemde/Yakın çevremde öğretmenlik yapan kişilerin bulunması	0	0	1	0
Ailemde/Yakın çevremde biyoloji eğitimi almakta/almış kişilerin bulunması	0	0	0	0
Öğretmenlerim tavsiyesi	0	0	0	0
İş olanaklarının iyi olduğunu düşünmem	0	0	0	0
Puanımın istediğim başka bölümlere yetmemesi	3	8	12	3
Hangi bölümü tercih edeceğime karar verememiş olmam	1	2	2	0
Ailemin baskı yapması	0	0	0	0
Yukarıdakilerden başka bir sebep	0	0	0	1

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri ile bölümü tercih etme nedenleri arasında belirgin bir ilişki görülmemektedir.

Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Düzeyleri ile Üniversiteye Yerleştirilme Puanları Arasındaki İlişki; Bir değişkenin değeri değişirken, bir diğer değişkenin de değeri değişiyorsa, bu ikisi arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Korelasyon iki değişken arasındaki bu ilişkiyi ölçmek için kullanılır.

Bir değişken yüksek değerler alırken, diğer bir değişken de yüksek değerler alıyorsa, iki değişken arasında pozitif korelasyon olduğu söylenebilir. Aksine bir değişken yüksek değerler alırken, diğeri düşük değerler alıyorsa, iki değişken arasında negatif korelasyon söz konusudur. Korelasyon katsayısı r ile temsil edilir ve $r = +1$ kusursuz pozitif korelasyon, $r = -1$ kusursuz negatif korelasyon anlamındadır. Öğretme adaylarının akademik başarı düzeyleri ile üniversiteye giriş puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı, r ile ölçülmüş, $r=0,188$ olarak hesaplanmıştır. Bu da öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri ile üniversiteye yerleştirilme puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını yada çok az bir ilişki olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Bu çalışmada, biyoloji öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bölümü tercih etme nedenleri, akademik başarı düzeyleri, bölümü tercih sıraları öğrenciler genelinde ve cinsiyetlere bağlı olarak dağılımı, akademik başarı düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki araştırıldı.

Biyoloji öğretmeni adaylarının bölümü tercih etmelerinin iki temel nedeni vardır. Bunlardan birincisi, adayların üniversiteye giriş sınavlarında aldıkları puanların istedikleri başka bölümlere yetmemesidir. İkincisi ise, adayların hem öğretmenlik mesleğini hem de biyoloji alanını sevmeleridir. Bölümü seçme nedeni öğretmenlik mesleğinin ve biyoloji alanının en az birini sevmek olduğunu söyleyen öğrenciler tüm öğrencilerin yarısı kadardır. Bu durumda öğretmen adaylarının yarısının bölümü sevmedikleri halde tercih ettikleri söylenebilir. Bu sonuç Gerçek ve diğerleri tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına benzer niceliktedir. Ailesinde veya yakın çevresinde öğretmenlik yapan veya biyoloji eğitimi gören kişiler olduğu için bölümü tercih ettiğini söyleyen aday yalnızca bir tanedir. Burada elde edilen sonuç, Boz ve Boz'un (2008) çalışmalarını destekler niteliktedir ancak Gürbüz ve Sülün'ün (2004) elde ettiğinden farklıdır. Gürbüz ve Sülün'ün çalışmasında bölümü hem mesleği hem de alanı sevdiği için tercih ettiğini söyleyen çok az kişidir.

Biyoloji öğretmenliği bölümünü öğretmenlerin tavsiyesiyle veya iş olanaklarının iyi olduğunu düşündüğü için tercih ettiğini söyleyen hiçbir aday yoktur. Tercihini sevme dışında sebeplerle yaptığını söyleyen adaylar arasında öğretmen tavsiyesiyle veya iş olanaklarının iyi olduğunu düşündüğü için tercih yaptığını söyleyen hiç öğretmen adayı olmaması düşündürücüdür. Çalışma, bu yönü ile; Çetin ve Çetin'in (2006), Eskiçalı, Yaman ve Yaman'ın (2001) ve Ekiz'in (2006) öğretmenliği büyük ölçüde iş garantisine sahip bir meslek olarak gördüğü için seçtiğini söyleyen öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarından farklı sonuçlar ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarından bölümü hem öğretmenliği hem de biyoloji alanını sevdiği için tercih eden kızların oranı oldukça fazlayken, erkek genellikle öğretmenlik mesleği ya da biyoloji alanından birini sevdiği için bölümü tercih etmişlerdir. Öte yandan, bölümü puanı istediği başka bölüme yetmediği için tercih ettiğini söyleyen kızların ver erkeklerin oranı hemen hemen eşit çıkmıştır. Bölümde öğrenim görmekte olan adayların büyük bir bölümünü kızlar oluşturmaktadır. Ayrıca ailenin meslek seçimindeki etkisi de görülmemiştir. Ayrıca adaylardan bölümü ilk 10 tercihi arasına yazan kızların oranı erkeklere göre oldukça fazladır. Bu da Akbayır'ın (2003) ve Moran ve diğerlerinin (2001) bulgularıyla uyumsuzdur.

Biyoloji öğretmeni adayı kızların akademik başarıları erkeklerle kıyaslanınca daha yüksektir. Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Biyoloji öğretmeni adaylarının yarıdan fazlası bölümü ilk 5 tercihleri arasında göstermiştir. Bölümü son 9 tercih arasında gösteren adayların sayısı oldukça azdır. Bu da adayların bölümü genel anlamda bilinçli olarak tercih ettiklerini göstermektedir. Adayların akademik başarı düzeyleri ve bölümü tercih sıraları bir arada incelendiğinde, anlamlı bir düzene rastlanamamıştır.

Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri ile bölümü tercih etme nedenleri arasında bir ilişki görülebilmiştir. Gülleroğlu (2005) ve Karakaya'nın (2007) çalışmalarının aksine Baştürk (2008) ile benzer şekilde adayların akademik başarı düzeyleri ve üniversiteye giriş puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öneriler

Biyoloji öğretmenliği bölümünü sevmediği halde tercih eden adayların oranının fazlalığı, ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin mesleki anlamda daha doğru yönlendirilebileceği ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından gerçekleştirilen yerleştirme işleminin de adayları sevdiği bölümlerde eğitim görmelerini kolaylaştıracak biçimde düzenleye çalışılması önerilerini ortaya çıkarır. Biyoloji öğretmenliği bölümü öğretmenler tarafından tavsiye edilen bir bölüm olarak görünmemektedir. Ayrıca sevmediği halde tercih eden adayların hiçbirinin, tercihleri sırasında biyoloji öğretmenliği bölümünün iş olanaklarının iyi olduğunu düşünerek karar vermemiş oluşu, mesleğin iş bulma kolaylığına sahip olmadığını gösterdiği için, biyoloji öğretmenliğinin, ekonomik yönden diğer öğretmenlik kolları ile birlikte daha cazip hale getirilmesine çalışılmalıdır. Ayrıca, üniversitelerin biyoloji öğretmenliği bölümü kontenjanları ihtiyaç ölçüsünde yeniden düzenlenmelidir.

Bu çalışma, biyoloji öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Oysa Türkiye'de biyoloji öğretmenliği mesleğine başvurmak için eğitim fakültesi mezunu olma zorunluluğu yoktur. Biyoloji öğretmenlerinin büyük bir kısmı üniversitelerin fen fakültelerinden mezun oldukları için,

benzer çalışmaların bu fakültelerin biyoloji bölümü öğrencileri üzerinde yapılması faydalı sonuçlar ortaya çıkartacaktır.

KAYNAKLAR

- Akbayır, K., 2003. *Öğretmenlik Mesleğine Yönelmede Ailenin ve Branş Seçiminde Cinsiyetin Rolü*, Milli Eğitim Dergisi. www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Oğretmen_Yetiştirme/Bildiri/t271d.pdf.
- Boz, Y. ve Boz, N., 2000. *Kimya ve Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olma Nedenleri*, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 16, 1, 137-144.
- Çetin, Ş. ve Çetin, F., 2006. *Anadolu Öğretmen Liseleri ve Bu Liselerden Mezun Olmuş Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme*, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakültesi Dergisi, Sayı 19, s 7-11.
- Demirsoy, A., 1993. *Cumhuriyetin Kuruluşundan Bugüne Türkiye'de Biyoloji Bilimdeki Gelişmeler*, Bilim ve Teknik Dergisi, C.26, 312.
- Doliopoulou, E., 1995. *The motives for the selection of the teaching profession by future kindergarten teachers and the factors which form their later opinion of their profession*, International Journal of Early Childhood. 27(1) : 28-33.
- Ekiz, D., 2006. *Sınıf Öğretmenliği Mesleğine Yönelen Adayların Profilleri ve Geleceğe Yönelik Beklentilerinin İncelenmesi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 16, Sayı: 1, Sayfa: 131-147.
- Eskicimalı, A., Yaman, E. ve Yaman, H., 2001. *Öğretmenlik Mesleğinin Sosyo-Ekonomik Statüsü ve Bu Mesleğin Bir Kadın Mesleği Haline Dönüşmesi Üzerine Bir Araştırma*, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 : 53-68.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H., 2006. *Biyoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretiminde Öz-Yeterlik İnançları*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Yıl: 2006, Cilt: 39: Sayı: 1, s:57-73.
- Goh, K. C. And Atputhasamy, L., 2001. *Teacher education in Singapore: What motivates students to choose teaching as a career?* National Institute of Education, Singapore. Paper presented at the International Educational research Conference. University of Notre Dame, Fremantle, Western Australia. 2-6 December 2001.
- Gürbüz, H. Ve Sülün, A., 2004. *Türkiye'de Biyoloji Öğretmenleri ve Biyoloji Öğretmen Adaylarının Nitelikleri*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 161.
- Hayes, S., 1990. *Students' reasons for entering the educational profession*, Research Report. Oklahoma: North-Western Oklahoma State University. pg.35.
- Karakaya, D., 2007. Yükseköğretime Öğrenci Seçme Sınavı'nın Yordama Geçerliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Karasar, N.(2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Killermann, W., 1995. *Biologieunterricht Heute (Eine Moderne Fachdidaktik)*, Donauwörty: Ludwig Auer, Verlag, 14-15.
- Kolankaya, N. ve Sağlam, N., 1986. *Biyoloji Eğitiminde Biyoteknoloji'nin Yeri ve Önemi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (1), 255-258.
- Laura, S., 1995. *Perspective for Biological Education-Challenge for Biology Instruction the end of the 20th Century*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 29-35.
- Moran, A., Kılpatrick, R., Abbot, L., Dallat, J. ve McClune, B., 2001. *Training to teach; Motivating factors and implications for recruitment. Evaluation and Research in Education*. 15(1):17-32.
- Gülleroğlu, D., 2005. *Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasına ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Robertson, S.D., Keith, T.A. and Page, E.B., 1983. *Now who aspires to teach?* Educational Researcher. 12(6) : 13-20.
- Summerhill, A., Matranga, M., Peltier, G. and Hill, G., 1998. *High school seniors; perception of a teaching career*, Journal of Teacher Education. 49(1) : 228-232.
- YÖK/Dünya Bankası.. 1996. *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*, Biyoloji Öğretimi. Ankara.

Bir Değer Ölçme Aracı: Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği

Yavuz Bolat

Gazi Üniversitesi, EPO Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, yavuzbolat06@gmail.com

Received: 13.05.2013; Reviewed: 08.08.2013; Accepted: 21.10.2013

ÖZET

Bu çalışmanın amacı geliştirilen Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği için yapılan ölçek geliştirme, geçerlilik ve güvenilirlik ile ilgili çalışmaları ve bu çalışmalardan elde edilen veriler ışığında ortaya çıkan ölçme aracını tanıtmaktır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerin incelenmesinin yanı sıra, faktör analizi, korelasyon, güvenilirlik, t testi, varyans, frekans, standart sapma, Bartlett Küresellik Testi, Kaiser-Meyer-Olkin analizleri kullanılmıştır. Ölçme aracının uygulanması ile elde edilen veriler ışığında yapılan hesaplamalarla aracın geçerlik ve güvenilirlik test değerleri kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırmada elde edilen bulgular, ÇBSDÖ'nin sosyal değerleri ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçme aracında 42 adet sosyal değerler ifadesi yer almaktadır. Bu sosyal değerler ölçeğinde 6 sosyal değer boyutu yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değer, Sosyal Değerler, Ölçek, ÇBSDÖ

A tool for Measuring Values: Multi-Dimensional Social Values Scale

ABSTRACT

The purpose of this study is to introduce the Multi-Dimensional Social Values Scale, and the scale development process. In the analysis of quantitative data obtained from research, factor analysis, correlation, reliability, t-test, variance, frequency, standard deviation, Bartlett Test for Sphericity and Kaiser-Meyer-Olkin analyses have been used as well as analyzing descriptive statistics. Implementation of the calculations made in light of the data obtained by the measurement instrument validity and reliability of the vehicle test values were found to be at an acceptable level. The findings of this study show that a reliable and valid instrument to measure social values to MDSSV. In this measuring tool which prepared as 5 Likert type scale, there are 42 statements of social values. In this scale of social values, 6 dimensions of social values are present.

Keywords: Value, Social Values, Scale, MDSSV

EXTENDED SUMMARY

The concept of value in education systems and understanding has been attracting attention increasingly from history till today. While societies raise their next generation, they try to transfer to them the traces which carry their own society's traces. This transfer is a sociological aim and indicates its task which mediates to fulfill this aim. In this sense, education programmes should come into existence, being associated with social values. This work has been done to introduce validity and reliability study of data collection tool which has been developed to gauge some social values that a person has gained from the education.

The Scale of Multidimensional Social Values mentioned in this search, considering views of specialists, has been constituted with investigation of studies which have entered to the literature, pre-implementation of generated scale trial, completion of validity and reliability study.

For development of data collection tool which can gauge social values of people, firstly, resources of this field or which can be connected with this field have been scanned. After classification of values, values which have been used in studies passing to literature and value expressions have been selected. Obtained informations from value scans, considering students of vocational high school, have been unified with the writing social values. By providing examination of created value expressions, which has been led by the specialists of this field, in terms of efficiency of study, social value expressions have been continuously regulated. So, this created value expressions have been classified, by dividing them into sub-groups of value that they belong to. Fitcher (1990) insisted on three-way classification. These were : (1990: 137-138)

- a. classification based on the degree of hardship of social values
- b. jointly continuous functional classification of social values
- c. classification based on corporate function of social values.

The third one of Fitcher's classification "classification based on corporate function of social values" is the classification of social values based on religion, policy, economy and so on. The main purpose for classification is the desire that social values are not for only one value field and have relations different value fields and to reach the data by considering these relations while forming the measure tool. Because of this, sub-dimension of the scale has been handled in its own dimension. The dimensions of the data collection tool consists of six basic values group in which social values are in relationship with each other and these groups have been created just for this study. These are: dimensions of family values, scientific values, working-job values, religious values, traditional values and political values. Sub-dimension values of these social value dimensions have been created. Social value expressions have been written about their sub-dimension values. After appropriate configuration of social value expressions with value fields, pre-implementation has been done using measurement tool. Implementation of study has been done with 245 students of three vocational high of Gazi University. Due to some problems and negative attitudes of students to this implementation, being considered valid of answers of 209 students, data base has been prepared and validity and reliability study have been done in SPSS programme. While being created measurement tool, each sub-dimension has been subjected to factor analysis in itself because of the fact that created sub-dimensions have been individually value field and the relationship between expressions in this value field and social values have been tried to be uncovered. Factor analysis has been done individually for each sub-dimension and the last shape of the scale has been provided in the light of obtained informations, regulating sub-dimensions again. Social values scale has been created in 5 pieces likert structure.

Developed measurement tool has been finalized so as to form six subscales. These sections are: Family Values Dimension, Scientific Values Dimension, Working-Job Values Dimension, Religious Values Dimension, Traditional Values Dimension and Political Values Dimension. Validity and reliability studies of these sub-dimensions have been done and reached to numeric values which are ideal for a measurement tool.

The Scale of Multidimensional Social Values that includes some of Turkish public's social values which protect its validity, have determined that the tool has had structural validity and reliability with the calculations which have been done in the light of obtained informations as the result of the implementation. It has been seen that as the result of validity and reliability study for the scale, scale has been divided into six different dimensions and total 42 social value expressions which have been dispersed in these dimensions. It is seen that the validity and reliability data of the developed measure

tool is the feature of "ability to measure social values" which is the development purpose of the measure taken into account. Because of the fact that social structures which create social values vary, the scale has a multi-dimensional structure.

Research group consisting of students of vocational high school has indicated that it carries qualification of a measurement tool which can be used for this age or older age groups. Because unfolding of social values and indirectly social perception of people will provide obtainment of useful data in also different disciplines, it is seen possible that "The Scale of Multidimensional Social Values" can be used as a data collection tool in different scientific fields.

GİRİŞ

Değerler toplumları özelleştiren bir araç olmakla birlikte toplumların devamını sağlayan en önemli unsurdur. Ayrıca değerler, kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütlerdir (Fitcher, 1990: 132). Bu nedenle toplumun her kademesinde etkin rol oynayan değerlerin bireye aktarımı, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bu aktarım sayesinde birey topluma uyum sağlamakta, topluma faydalı hale gelmektedir. Değer aktarımının tam olarak oluşmadığı ve toplumun değerlerini benimsememiş bireyler o toplum için sorun olmaktadır. Toplumsallaşma olgusu değerler yardımıyla hız kazanmakla birlikte toplumsallaşmanın önündeki en önemli engel, toplumda değerlerin aktarımının gerçekleşmediği birey ya da birey gruplarıdır.

Değerlerin bireyler ve kuşaklar arasında aktarımında eğitim doğru seçilmiş bir araçtır. Kültürel değerlerin aktarılmasında yeni kuşakların sosyalleştirilmesinde en önemli görev eğitime ve eğitim kurumuna düşmektedir (Özdemir & Yalın, 2000: 1). Bu nedenle eğitimciler, son yıllarda eğitimin diğer önemli bir amacını toplumun değerlerinin bireye kazandırılması olarak görmektedir. Bu temel amaçla eğitimciler eğitimin değer aktarımındaki etkililiğini fark etmişler ve değer eğitimi çalışmaları düzenlemişlerdir. Düzenlenen bu çalışmalar “değerler eğitimi” olarak adlandırılmakla birlikte zahmetli ve uzun bir süreci ifade etmektedir. Bu süreç içerisinde bireyin içine doğduğu aile, değer eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Değer eğitiminde okul, bireye onu sosyalleştirecek donanımları sunmalıdır. Toplumun akademik eğitimi ulusal değerlerle desteklenmeli birey toplumun kimliğine sahip olmalıdır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin çok hızlı yaşandığı çağımızda toplumlar bilgiyi üreten ve kullanabilen değerli bireylere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ihtiyacın ulusun değerleriyle biçimlendirilmiş eğitim faaliyetleriyle giderilebileceği unutulmamalıdır.

Değerler ve Önemi

İnsan, son derece gelişmiş bir canlı olmakla birlikte onu asıl önemli yapan özellik ortaya koyduğu değerler bütünüdür. İnsanlar yaşantıları sonucu geliştirdiği duygu, düşünce ve çıkarımları onu hayata karşı bir tavır almaya itmiştir. Bu kalıplaşmış tavırlar sonucu ortaya çıkan davranış kriterleri değerleri meydana getirmiştir. İnsan yerleşik hayata geçtiğinden beri başka insanlar ve insan toplulukları ile etkileşimde bulunmuştur. Bu etkileşimden doğan değer parçaları gelişip insanlar arasında yayılarak değerler sistemini meydana getirmiştir.

Değer konusu geçmişten günümüze iktisattan eğitime, felsefeden sosyolojiye her alanda çalışılmaktadır (Akbaş, 2004: 66-79, Tezcan, 1974: 14). Değer kavramın bu büyük ilgiye rağmen herkesin kabul ettiği ortak bir tanıma kavuşamamıştır. Bu alanda çalışan her düşünür kendi bakış açısından değeri tanımlamıştır. Ülkemizde değer konusu ele alan ve bu kavramın önemini vurgulayan Erol Güngör “değer bir inanç olmak bakımından, dünyamızın belli bir kısmıyla ilgili idrak, duygu ve bilgilerimizin bir terkibi demektir.” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Erol Güngör (2000: 27) değeri “bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu inanç” olarak da tanımlar.

Fitcher; “Sosyolojik anlamda değerleri, grubun veya toplumun, kişilerin, davranış modellerinin, amaçların ve diğer sosyo-kültürel şeylerin önemlerini ölçmeye yarayan ölçütlerdir” biçiminde tanımlar (Fitcher, 1990: 131). Bu iki önemli insanın değer tanımına baktığımızda değerler yardımıyla insana ait bilgilerin elde edilebileceği yani insanı tanımamıza yardımcı olabileceği sonucuna varabilmek mümkündür.

“Toplumsal açıdan değerler, topluma mana kazandıran ve önem verdiren ölçülerdir” (Bolay, 2003: 16). Toplum basit bir insanlar yığını olmaktan ayıran en önemli olgu toplumun mevcut değerleridir. Değerler toplumu meydana getiren bireyleri etki altında bırakarak bireyin topluma bağlanmasına ve toplumunun kimliğini özümsemesine yardımcı olmaktadır. İnsan toplumsal bir varlıktır. İnsanın doğası gereği sahip olduğu bu özellik onun bir toplum içinde yaşama zorunluluğunun bir sonucudur. İnsan öncelikle doğduğu grup içinde, genel anlamda ise toplumun içinde yaşayan sosyal bir varlıktır (Doğan, 1995: 58).

Sosyal bir varlık olan insanın sosyal yaşam içinde meydana getirdiği değerler sosyal değerleri oluşturmaktadır. İnsanın en belirgin özelliği yalnız olarak değil, toplum hayatı yaşamaya zorunlu olmasıdır. Bu nedenle oluşan ve sosyal hayatı düzenleyen sosyal değerler, toplumun bireyle, bireyin de toplumla olan ilişkilerine bir düzen kazandırmaktadır (Güngör, 2008: 102).

“Toplumun fertlerini birbirine yaklaştıran, bir arada tutan, toplumun devamını sağlayan temel yargılar, değerler” (TDK) ya da “akılda tutulan ve insanların tavır ve hareketlerine sınırlar koyan soyut örnekler (Dönmezer, 1984: 249) olarak tanımlanan sosyal değerler, bireyin bir topluluğun ferdi olmasını

sağlayan en önemli araçtır. Sosyal değerler toplumu oluşturan insanların ilişkilerini düzenleyen kaideler koymaktadır. “Uyulacak ister bizden önceki nesillerden gelmiş olsun, ister bizim tarafımızdan konsun, insanlar bu konuda ortak bir anlayışa varmadıkça, huzur içinde ve işbirliği halinde yaşamazlar; huzur ve işbirliği ise, bütün toplumun hayatının temelidir” (Güngör, 2008: 19). Değerlerin toplum için fayda sağlaması için insanların değerler üzerinde tartışma ortamı yaratmayacak bir şekilde fikir birliğine varmaları ve değerleri insan ilişkilerinde birer kural olarak görmeleri gerekmektedir.

Birey içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalıdır. Birey ve toplum için bu zorunlu bir durumdur. “Uyum, bireyin, kendi kişisel isteklerini, toplumun sosyal, ahlaki, hukuki, manevi, kültürel vb. isteklerine uymasındır” (Aydın, 2008: 58). Bu uyum eğitim ile sağlanabilir. Bireye insan olmanın gerekleri çağdaş bilgiyle onun seviyesine uygun olarak verildiğinde, birey kendi kişiliğinden ve toplumunun sahip olduğu değerlerden haberdar, karakter sahibi bir bireye dönüşecektir. Çağdaş eğitim anlayışı eğitimi sadece okul ortamında görmemektedir. Yaşam boyu öğrenme adı verilen bu yaklaşımla birey hayatın her anında bir şeyler öğrenebilmektedir. Bireyin ailesi, devam ettiği eğitim kurumu, çalışma alanı, arkadaş çevresi kısacası eğitim ortamı hayatın kendisi olmuştur. Bu yaklaşımla birey toplumun değerleriyle ve normlarıyla doğrudan doğruya ilişki içinde olacak ve değerlerin seçilmesi ve içselleştirilmesi bireyin aktif olarak katıldığı öğrenme yaşantısına görev düşecektir. Bununla birlikte“...Eğitim bireyin farklılaşmasının da bir aracıdır” (Özdemir & Yalın, 2000: 2). Bu farklılaşma bireyin içinde yaşadığı toplumdan farklı olması değil toplumun değerlerini benimsemiş ve bu değerleri bir adım daha ileri götürmesi olarak algılanmalıdır. Toplumun değerleriyle donanmış eğitilmiş bireyler, aldıkları eğitim sayesinde meslek sahibi üretken bireylere dönüşmektedirler. Bu bağlamda birey planlı ya da plansız bütün eğitim faaliyetlerinden etkilenecek değerler sistemini geliştirerek sosyal yaşam içindeki varlığını bulacaktır. Sosyal yaşamın sosyal değerleri çok yönlü yapısıyla topluma ve toplumun yapı taşı bireyi ve bu bireyin davranışlarına tesir edecektir.

YÖNTEM

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bireylerin sosyal değerlerini ölçebilecek veri toplama aracının geliştirilmesinde öncelikli olarak bu alandaki ya da bu alanla ilişkisi olabilecek kaynaklar taranmıştır. Güngör’ün (2000) yapmış olduğu değer sınıflaması araştırmada temel sınıflandırmayı oluşturmuş, Akbaş’ın (2004) doktora tezinde yaptığı sınıflamadan Çalışma-İş değerleri değer grubu araştırmacının izni ve yardımlarıyla çalışmaya dâhil edilerek ölçme aracının değer sınıflaması 6 bölümde oluşturulmuştur.

Değerlerin sınıflandırılmasının ardından bu alanda alanyazına geçmiş çalışmalarda kullanılan değerler ve değer ifadeleri seçilmiştir. Değer taramalarından elde edilen bilgiler meslek yüksekokulu öğrencileri göz önünde bulundurularak sosyal değerlerin yazımıyla bir bütün haline getirilmiştir. Oluşturulan değer ifadelerinin alan uzmanlarınca incelenmesi sağlanarak çalışmanın verimliliği açısından sosyal değer ifadelerinde sürekli bir düzenlemeye gidilmiştir. Böylelikle oluşturulan bu değer ifadeleri ait olduğu alt değer gruplarına ayrılarak sınıflama yapılmıştır. Fitcher (1990) sosyal değerlerin üç şekilde sınıflandırılabilirliği üzerinde durmaktadır. Bunlar: (1990: 137-138)

- Sosyal değerlerin zorlayıcılık derecesine göre sınıflama
- Sosyal değerler süreklilik gösteren ortaklaşa işlevsel sınıflama
- Sosyal değerlerin kurumsal işlevine göre sınıflamadır.

Fitcher’in bu sınıflama türlerinden üçüncüsü olan “kurumsal işlevine göre sınıflama” sosyal değerlerin dini, siyasi, ekonomik ve benzeri açıdan sınıflandırılmasıdır. Sınıflama yapmadaki asıl amaç; sosyal değerlerin salt bir değer alanına dönük olmayıp değişik değer alanlarıyla ilişkisinin olması ve bu ilişkiyi ölçme aracı oluşturulurken göz önünde bulundurularak verilere ulaşılmak istenmesidir. Bu nedenle ölçeğin alt boyutları kendi boyutu içinde ele alınmıştır. Veri toplama aracının boyutları sosyal değerlerin ilişki içerisinde bulunduğu ve bu araştırma için sınırlandırılmış altı temel değer gruplarından oluşmaktadır. Bunlar: Aile değerleri, bilimsel değerler, çalışma-iş değerleri, dini değerler, geleneksel değerler ve siyasi değerler boyutlarıdır. Bu sosyal değer boyutlarının alt değer boyutları oluşturulmuştur. Alt değer boyutları ile ilgili sosyal değer ifadeleri yazılmıştır. Sosyal değer ifadelerinin değer alanlarına uygun şekilde yapılandırılmasından sonra ölçme aracı kullanılarak ön uygulama yapılmıştır.

Çalışmanın uygulaması Gazi Üniversitesine bağlı üç meslek yüksek okulunda (Ankara M.Y.O , Gazi M.Y.O ve Atatürk M.Y. O) 245 öğrenciye uygulanmıştır. Bazı aksaklıklar ve öğrencilerin uygulamaya karşı bazı olumsuz tutumları nedeniyle 209 kişinin ankete verdiği cevaplar geçerli sayılarak veri

tabanı hazırlanıp SPSS programında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçme aracı oluşturulurken ortaya çıkan alt boyutların birer değer alanı olması ve bu değer alanındaki ifadelerin sosyal değerlerle ilişkisinin ortaya çıkarılmaya çalışılması nedeniyle her alt boyut kendi içinde faktör analizine tabi tutulmuştur. Her alt boyut için tek tek faktör analizi yapılmış ve elde edilen veriler ışığında alt boyutlar tekrar düzenlenerek ölçeğin son şekli alması sağlanmıştır.

Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeğinin Kullanımı

Sosyal değerler ölçeği 5'li likert yapıda oluşturulmuştur. Sosyal değerlere verilen cevaplar 1 ile 5 arasında değerlere sahiptir. Ölçeğe verilen cevapların karşılığı aşağıdaki biçimdedir:

Tablo 1. Ölçme Aracına Verilen Cevapların Değerleri

Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği ile toplanan verilerden bireylere ait demografik özelliklerin (cinsiyet, yaş, okul, sınıf, öğretim türü, mezun olunan okul, bölüm, ailedeki birey sayısı ve anne-baba) ortaya çıkarılmasında veri sayısı (N), frekans (F) ve yüzde (%) hesaplanmıştır. Bireylerin sosyal değerlere ilişkin görüşleri ile ilgili değerlendirmelerde aritmetik ortalama ve standart sapma (S) kullanılarak öğrencilerin sosyal değerlere sahiplik dereceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılacak bireylerin sosyal değerlere ilişkin görüşlerindeki anlamlı farklılık hesaplanmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR

Aile Değerleri Boyutu

Ölçeğin, yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 2'de görüldüğü gibidir.

Tablo 2. Aile Değerleri KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Uyum Ölçüsü		.74
	X ²	233,88
Bartlett Küresellik Testi	Sd	21
	P	,000

Tablo 2'ye göre, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,74'dir. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0,70'in üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 233,88 olup 0,001 düzeyinde manidardır (X²₂₁=233,88). Bu değerlere, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir. Temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçlarına göre öz değeri 1'den büyük 2 faktör vardır. Bu iki faktörün açıkladığı toplam varyansın % 52,15'dir. Her bir faktörün açıkladığı toplam varyans döndürme sonrasında sırasıyla 34,42 ve 17,73'dür. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci faktöre ait öz değer (2,49) ikinci faktöre ait öz değerle (1,58) yakın olması ölçeğin bir bütün olarak iki faktöre sahip olduğu biçiminde de yorumlanabilir. Diğer taraftan, varimax dik döndürme tekniği ile yapılan incelemeler ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Deneme formunda yer alan maddelerin hangi faktörler altında toplandığı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Aile Değerleri Maddelerine Ait Faktör Yük ve t Değerler

Sosyal Değerler	Aileye Değer Verme	Ailede Kadın	t
M25	,80		4,57*
M46	,77		5,33*
M11	,75		4,69*
M17	,66		3,97*
M28		,84	3,02*
M1		-,62	3,86*

*p<,01 düzeyinde manidar

Tablo 3'te 25., 46., 11. ve 17. maddeler "Aileye değer verme" boyutunda; 1., 28. maddeler "Ailede Kadın" boyutunda en yüksek yük değerine sahip olarak sıralanmaktadır. Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında 0,36 ile 0,84 yük arasında değişmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçek iki boyutlu olup tüm maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Üst %27 (n=56) ve alt %27 (n=56) diliminde yer alan katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamalarını karşılaştırmak suretiyle yapılan analiz sonucunda elde edilen t değerlerinin tamamı 0,01 düzeyinde manidardır. Bu durum, tüm maddelerin, o madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırıcı nitelikte olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Elde edilen veriler ışığında ölçeğin aile değerleri boyutunun son şekli aşağıdaki gibi oluşmuştur:

Tablo 4. Sosyal Değerler Ölçeğinin Aile Değerleri Boyutu

Değer No	Aileye Değer Verme Alt Boyutu
M25	Ailedeki bireylere büyük önem veririm.
M46	Bir aileye sahip olmanın gerekliliğini kabul ederim.
M11	Benim kültür yapıma uygun bir eşle mutlu olabileceğime inanırım.
M17	Bir aile kurduğumda eşimle uzun bir beraberlik sürdürebileceğimi düşünürüm.
Değer No	Ailede Kadın Alt Boyutu
M28	Aile yönetiminde kadın etkin rol oynamalıdır.
M1	Kadının çalışma hayatına katılmasının aile yapısına zarar verdiğine inanırım.

Aileye Değer Verme ve Ailede Kadın alt boyutlarından oluşan 7 maddenin oluşturduğu ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,71'dir. Bu da her bir faktör için ve ölçeğin geneli için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Bilimsel Değerler Boyutu

Ölçeğin, yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 5'deki gibidir.

Tablo 5. Bilimsel Değerler KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		,78
	X ²	209,33
Bartlett Küresellik Testi	sd	28
	p	,000

Tablo 5'e göre, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,78'dir. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0,70'in üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 209,33 olup 0,001 düzeyinde manidardır (X²₂₈=209,33). Bu değerlere, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir. Temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçlarına göre öz değeri 1'den büyük 2 faktör vardır. Bu iki faktörün açıkladığı toplam varyansın % 45,19'dur. Her bir faktörün açıkladığı toplam varyans döndürme sonrasında sırasıyla 31,68 ve 13,50'dir. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci faktöre ait öz değer (2,54) ikinci faktöre ait öz değere (1,08) yakın olması ölçeğin bir bütün olarak iki faktöre sahip olduğu biçiminde de yorumlanabilir. Diğer taraftan, varimax dik döndürme tekniği ile yapılan incelemeler ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Bilimsel Değerler Maddelerine Ait Faktör Yük ve t Değerler

Sosyal Değerler	Bilimsel Olma	Eleştirel Olma	t
M20	,74		4,54*
M21	,74		5,16*
M9	,58		6,73*
M5	,50		3,29*
M31		,82	2,72*
M19		,56	3,66*

*p<,01 düzeyinde manidar

Tablo 6'ya göre 20., 21., 9., ve 5. maddeler "Bilimsel Olma" boyutunda; 31., ve 19. maddeler "Eleştirel Olma" boyutunda en yüksek yük değerine sahip olarak sıralanmaktadır. Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında 0,50 ile 0,82 yük arasında değişmektedir. Üst %27 (n=56) ve alt %27 (n=56) diliminde yer alan katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamalarını karşılaştırmak suretiyle yapılan analiz sonucunda elde edilen t değerlerinin tamamı 0,01 düzeyinde manidardır. Bu durum, tüm maddelerin, o madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırıcı nitelikte olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Elde edilen veriler ışığında ölçeğin bilimsel değerler boyutunun son şekli aşağıdaki gibi oluşmuştur:

Tablo 7. Sosyal Değerler Ölçeğinin Bilimsel Değerler Boyutu

Değer No	Bilimsel Olma Alt Boyutu
M20	Yapmak istediğim işin farklı bir yolunu ararım.
M21	Hayallerimde yeni şeyler tasarlarım.
M9	Çevremdeki insanların davranışlarının nedenlerini anlamaya çalışırım.
M5	Bilimsel olarak kanıtlanmış bilgiye önem veririm.
Değer No	Eleştirel Olma Alt Boyutu
M19	Herkesçe bilinen bilgileri sorgulama ihtiyacı duyarım.
M31	İspatı mümkün olmayan bilgi ve düşüncelerin güvenilir olmadığına inanırım.

Bilimsel Olma ve Eleştirel Olma alt boyutlarından oluşan 6 maddenin oluşturduğu ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,73'dir. Bu da her bir faktör için ve ölçeğin geneli için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Çalışma-İş Değerleri

Ölçeğin, yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Çalışma-İş Değerleri KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		.75
	X ²	278,22
Bartlett Küresellik Testi	sd	28
	p	,000

Tablo 8'e göre, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,75'dir. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0,70'in üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 278,22 olup 0,001 düzeyinde manidardır (X²₂₈=278,22). Bu değerlere, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir. Temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçlarına göre öz değeri 1'den büyük 3 faktör vardır. Bu üç faktörün açıkladığı toplam varyansın % 61,96'dur. Her bir faktörün açıkladığı toplam varyans döndürme sonrasında sırasıyla 33,79; 13,62 ve 14,55'dir. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci faktöre ait öz değer (2,70), ikinci faktöre ait öz değer (1,16) ve üçüncü faktöre ait öz değer (1,09) birbirine yakın olması ölçeğin bir bütün olarak üç faktöre sahip olduğu biçiminde yorumlanabilir. Diğer taraftan, varimax dik döndürme tekniği ile yapılan incelemeler ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 9. Çalışma-İş Değerleri Maddelerine Ait Faktör Yük ve t Değerler

Sosyal Değerler	Sorumluluk Sahibi Olma	Rekabetçi Olma	Para	t
M22	,80			5,96*
M27	,72			5,49*
M45	,69			5,82*
M4	,67			3,94*
M13		,89		4,67*
M12		,69		5,28*
M29			,85	4,56*
M23			-,55	4,01*

*p<,01 düzeyinde manidar

Tablo 9'a göre 22., 27., 45. ve 4. maddeler "Sorumluluk Sahibi Olma" boyutunda; 13. ve 12. maddeler "Rekabetçi Olma" boyutunda; 29. ve 23. maddeler "Para" boyutunda en yüksek yük değerine sahip olarak sıralanmaktadır. Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında "0,55 ile 0,89 yük değerleri arasında değişmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçek üç boyutlu olup tüm maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Üst %27 (n=56) ve alt %27 (n=56) diliminde yer alan katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamalarını karşılaştırmak suretiyle yapılan analiz sonucunda elde edilen t değerlerinin tamamı 0,01 düzeyinde manidardır. Bu durum, tüm maddelerin, o madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırıcı nitelikte olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Elde edilen veriler ışığında ölçeğin çalışma-iş değerleri boyutunun son şekli aşağıdaki gibi oluşmuştur:

Tablo 10. Sosyal Değerler Ölçeğinin Çalışma-İş Değerleri Boyutu

Değer No	Sorumluluk Sahibi Olma Alt Boyutu
M22	Çalışkan, işe yarar biri olmak benim için önemlidir.
M27	Yaptığım işlerde görev bilinci ve sorumluluğuyla hareket ederim.
M45	Ortaya koyduğum davranışımın başkaları için doğuracağı sonuçlara dikkat ederim.
M4	Çalışkan insanları hep takdirle karşılarım.
Değer No	Rekabetçi Olma Alt Boyutu
M12	Rekabeti başarıya götüren bir araç olarak görürüm.
M13	Başkalarıyla yarışma ortamı içinde çalışabilirim.
Değer No	Para Alt Boyutu
M29	Parayı insanlar arasında bir güç kaynağı olarak görürüm.
M23	Mesleki kariyerimde paradan çok etik değerlere önem veririm.

Sorumluluk Sahibi Olma, Rekabetçi Olma ve Para alt boyutlarından oluşan 8 maddenin oluşturduğu ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,78'dir. Bu da her bir faktör için ve ölçeğin geneli için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Dini Değerler Boyutu

Ölçeğin, yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 11'de görüldüğü gibidir.

Tablo 11. Dini Değerler KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü	,75
	X ² 319,42
Bartlett Küresellik Testi	sd 15
	p ,000

Tablo 11'de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,75'dir. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0,70'in üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 319,42 olup 0,001 düzeyinde manidardır (X²₁₅=319,42). Bu değerlere, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir. Temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçlarına göre öz değeri 1'den

büyük 1 faktör vardır. Bu bir faktörün açıkladığı toplam varyansın % 45,77'dir. Her bir faktörün açıkladığı toplam varyans döndürme sonrasında sırasıyla 45,77'dir. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci faktöre ait öz değer (2,69) ölçeğin bir bütün olarak bir faktöre sahip olduğu biçiminde de yorumlanabilir. Diğer taraftan, varimax dik döndürme tekniği ile yapılan incelemeler ölçeğin bir faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 12. Dini Değerler Maddelerine Ait Faktör Yük ve t Değerler

Sosyal Değerler	Dini Değerler	t
M41	,81	3,97*
M42	,78	5,10*
M50	,74	5,92*
M37	,59	4,32*
M34	,52	4,77*
M36	,52	3,99*

*p<,01 düzeyinde manidar

Tablo 12'de 41., 42., 50., 37., 34. ve 36. maddeler "Dini Değerler" boyutunda en yüksek yük değerine sahip olarak sıralanmaktadır. Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında 0,52 ile 0,81 yük değerleri arasında değişmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçek bir boyutlu olup tüm maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Üst %27 (n=56) ve alt %27 (n=56) diliminde yer alan katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamalarını karşılaştırmak suretiyle yapılan analiz sonucunda elde edilen t değerlerinin tamamı 0,01 düzeyinde manidardır. Bu durum, tüm maddelerin, o madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırıcı nitelikte olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Elde edilen veriler ışığında ölçeğin dini değerler boyutunun son şekli aşağıdaki gibi oluşmuştur:

Tablo 13. Sosyal Değerler Ölçeğinin Dini Değerler Boyutu

M41	Bizi yaratan bir yaratıcı olduğuna inanırım.
M42	Başkalarına iyilikte bulunmaktan hoşlanırım.
M50	Kul hakkına saygılı olmak toplumda eşit paylaşımaya yardımcı olmaktadır.
M37	Zor durumdaki insanların sorunları çözmek için onlarla birlikte hareket ederim.
M34	İbadetin, insanların hoşgörülü davranış geliştirmelerini sağladığına inanırım.
M36	Dini inanışlarım hayatta karşılaştığım olaylar üzerinde büyük etkiye sahiptir.

Dini Değerler alt boyutundan oluşan 6 maddenin oluşturduğu ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,72'dir. Bu da her bir faktör için ve ölçeğin geneli için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Geleneksel Değerler Boyutu

Ölçeğin, yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 14'te görüldüğü gibidir.

Tablo 14. Geleneksel Değerler KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü	.71
	X ² 249,43
Bartlett Küresellik Testi	sd 15
	p ,000

Tablo 14'e göre, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,71'dir. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0,70'in üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 249,43 olup 0,001 düzeyinde manidardır (X²₁₅=249,43). Bu değerlere, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir. Temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçlarına göre öz değeri 1'den büyük 1 faktör vardır. Bu bir faktörün açıkladığı toplam varyansın %45,84'dir. Her bir faktörün açıkladığı toplam

varyans döndürme sonrasında sırasıyla 45,84'dir. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci faktöre ait öz değer (2,57) ölçeğin bir bütün olarak bir faktöre sahip olduğu biçiminde de yorumlanabilir. Diğer taraftan, varimax dik döndürme tekniği ile yapılan incelemeler ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 15. Geleneksel Değerler Maddelerine Ait Faktör Yük ve t Değerler

Sosyal Değerler	Geleneksel Değerler	t
M43	,79	5,61*
M47	,79	5,30*
M49	,69	5,53*
M24	,64	6,82*
M44	,49	4,67*
M15	,46	3,75*

*p<,01 düzeyinde manidar

Tablo 15'e göre 43., 47., 49., 24., 44. ve 15. maddeler "Geleneksel Değerler" boyutunda en yüksek yük değerine sahip olarak sıralanmaktadır. Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında 0,46 ile 0,79 yük değerleri arasında değişmektedir. Üst %27 (n=65) ve alt %27 (n=65) diliminde yer alan katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamalarını karşılaştırmak suretiyle yapılan analiz sonucunda elde edilen t değerlerinin tamamı 0,01 düzeyinde manidardır. Bu durum, tüm maddelerin, o madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırıcı nitelikte olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Elde edilen veriler ışığında ölçeğin geleneksel değerler boyutunun son şekli aşağıdaki gibi oluşmuştur:

Tablo 16. Sosyal Değerler Ölçeğinin Geleneksel Değerler Boyutu

M43	İnsanların bana güvenmesi önemlidir.
M47	Yaşadığım ortamlarda genel hijyen kurallarına uyarım.
M49	Her ne pahasına olursan olsun dürüst davranırım.
M24	Sosyal yardımlaşmanın toplumun sorunlarını çözmekte etkili olacağına inanırım.
M44	Bana güven vermeyen insanlarla ilişki kurmaktan uzak durmaya çalışırım.
M15	Günlük hayatta israfı neden olacak davranışlardan uzak durmaya çalışırım.

Geleneksel Değerler alt boyutundan oluşan 6 maddenin oluşturduğu ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,70'dir. Bu da her bir faktör için ve ölçeğin geneli için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Siyasi Değerler Boyutu

Ölçeğin, yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Siyasi Değerler KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü	.71
	X ² 248,70
Bartlett Küresellik Testi	Sd 45
	P ,000

Tablo 17'ye göre, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,71'dir. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0,70'in üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 248,70 olup 0,001 düzeyinde manidardır (X²₄₅=248,70). Bu değerlere, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir. Temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçlarına göre öz değeri 1'den büyük 4 faktör vardır. Bu dört faktörün açıkladığı toplam varyansın % 55,83'dür. Her bir faktörün açıkladığı toplam varyans döndürme sonrasında sırasıyla 18,12; 14,02; 12,62 ve 11,07'dir. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci faktöre ait öz değer (1,81), ikinci faktöre ait öz değer (1,40), üçüncü faktöre ait öz değer (1,26) ve dördüncü faktöre ait öz değer (1,11) birbirine yakın olması ölçeğin bir bütün olarak

dört faktöre sahip olduğu biçiminde de yorumlanabilir. Diğer taraftan, varimax dik döndürme tekniği ile yapılan incelemeler ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 18. Siyasi Değerler Maddelerine Ait Faktör Yük ve t Değerler

Sosyal Değerler	Devlete Güven Duyma	Siyasi Tercihlere Saygılı Olma	Katılım	Devlete Bağlılık	t
M39	,71				5,63*
M26	,71				5,01*
M14		-,66			3,29*
M16		,65			2,04*
M48		,63			3,95*
M2			,65		6,87*
M7			,56		5,91*
M40				,76	2,17*
M18				,61	5,00*
M33				,48	5,37*

*p<,01 düzeyinde manidar

Tablo 18 incelendiğinde 45. ve 4. maddeler “Devlete Güven Duyma” boyutunda; 14., 16. ve 48. maddeler “Siyasi Tercihlere Saygılı Olma” boyutunda; 2. ve 7. maddeler “Katılım” boyutunda; 40., 18. ve 33. maddeler “Devlete Bağlılık” boyutunda en yüksek yük değerine sahip olarak sıralanmaktadır. Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında “0,48 ile 0,76 yük değerleri arasında değişmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçek dört boyutlu olup tüm maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Üst %27 (n=65) ve alt %27 (n=65) diliminde yer alan katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamalarını karşılaştırmak suretiyle yapılan analiz sonucunda elde edilen t değerlerinin tamamı 0,01 düzeyinde manidardır. Bu durum, tüm maddelerin, o madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırıcı nitelikte olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Elde edilen veriler ışığında ölçeğin siyasi değerler boyutunun son şekli aşağıdaki gibi oluşmuştur:

Tablo 19. Sosyal Değerler Ölçeğinin Siyasi Değerler Boyutu

Değer No	Devlet Güven Duyma Alt Boyutu
M39	Ordunun ve askerlik hizmetinin kutsallığına inanırım.
M26	Milli değerlerden kesinlikle ödün vermeyen bir düşünce sistemi içinde yaşarım.
Değer No	Siyasi Tercihlere Saygılı Olma Alt Boyutu
M14	Karşı fikirdeki insanların düşüncelerinin de değerli olabileceğini bilirim.
M16	Devlet yönetiminde din etkili olabilir.
M48	Düşünce sistemime uymayan insanları karşı taraf olarak algıları.
Değer No	Katılım Alt Boyutu
M2	Birlikte çalışmayı yalnız çalışmaya tercih ederim.
M7	Bilinçli bir seçmen olarak vatandaşlık görevimi yerine getiririm.
Değer No	Devlete Bağlılık Alt Boyutu
M40	Alışverişte satıcı indirim yapıyorsa fatura almam. (vergi verme)
M18	Başka bir ülkeden iyi bir iş teklifi alırsam o ülke vatandaşlığına geçebilirim.
M33	Laiklik, din ve vicdan özgürlüğünün korunması demektir.

Devlete Güven Duyma, Siyasi Tercihlere Saygılı Olma, Katılım ve Devlete Bağlılık alt boyutlarından oluşan 10 maddenin oluşturduğu ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,76'dir. Bu da her bir faktör için ve ölçeğin geneli için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu söyleyebiliriz.

TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Çalışmada ölçek oluşturma sürecinde yazılan değer ifadelerinin katılımcılar tarafından tam olarak anlaşıldığı görülmüştür. Bununla birlikte Türk toplumunda geçerliğini koruyan bazı sosyal değerleri içeren “Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği” yapılan uygulama ile elde edilen veriler ışında yapılan hesaplamalar ile aracın yapısal geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olduğu saptanmıştır. Geliştirilen ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik verileri dikkate alındığı ölçeğin geliştirilme amacı olan “sosyal değerleri ölçebilme” özelliğine sahip olduğu görülmektedir.

Ölçek için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucu ölçeğin 6 farklı boyuta ayrıldığı ve bu boyutlar içinde dağılan toplam 42 sosyal değer ifadesinin yer aldığı görülmüştür. Sosyal değerleri oluşturan toplumsal yapıların çeşitlilik göstermesi nedeniyle ölçek çok boyutlu yapıya sahiptir. Bu boyutlar sırası ile 1.Aile Değerleri Boyutu, 2.Bilimsel Değerler Boyutu, 3.Çalışma-İş Değerleri Boyutu, 4.Dini Değerler Boyutu, 5.Geleneksel Değerle Boyutu, 6.Siyasi Değerler boyutudur.

Çalışma sonunda oluşan ölçeğin alt boyutlarından bazılarının da kendi içinde alt boyutlara ayrılmıştır. Birinci alt boyut Aile Değerleri Boyutu “Aileye Değer Verme ve Ailede Kadın” alt boyutları ile 6 adet değer ifadesinden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci boyutu olan Bilimsel Değerler Boyutu “Bilimsel Olma ve Eleştirilen Olma” alt boyutları ile 6 değer ifadesinden meydana gelmiştir. Ölçeğin üçüncü alt boyutu Çalışma-İş Değerleri Boyutu “Sorumluluk Sahibi Olma, Rekabetçi Olma ve Para” alt boyutları ile toplam 8 değer ifadesinden oluşmuştur. Dördüncü alt boyut olan “Dini Değerler Boyutu” ile beşinci alt boyut olan “Geleneksel Değerler” boyutları tek boyuttan oluşarak altışar adet değer ifadelerinden meydana gelmiştir. Son boyut olarak oluşturulan “Siyasi Değerler Boyutu”, “Devlete Güven Duyma, Siyasi Tercihlere Saygılı Olma, Katılım, Devlete Bağlılık” alt boyutlarından oluşarak 10 adet değer ifadesi içermektedir.

Ölçeği meydana getiren alt boyutların güvenilirlikleri ile ilgili hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık değerleri sırasıyla “0,71, 0,73, 0,78, 0,72, 0,70, 0,76” olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin ölçeğin tümü için yeterli olan iç tutarlılık değerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma grubunun meslek yüksekokulu öğrencilerinin olması bu yaş ve üstü yaş grupları için kullanılabilir bir ölçme aracı niteliğini taşıdığını göstermektedir. Bu ölçme aracı farklı okul ve bölümlerde öğrenim gören bireylere uygulanarak aralarındaki farklılaşmaya ilişkin bilgiler elde edilebilir.

Bireylerin sosyal değerlerinin ve dolaylı olarak toplumsal algılarının ortaya konması değişik disiplinler arasında da faydalı verilerin elde edilmesini sağlayacağından “Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği”nin farklı bilim alanlarında veri toplama aracı olarak kullanılması mümkün görülmektedir.

Bu ölçme aracı kullanılarak toplanan veriler yardımıyla toplumsal yapı içerisindeki değişik kurumsal yapı içindeki bireylerin sosyal değer farklılaşmalarının da tespit edilmesi sağlanabilir.

Sosyal değer kavramı başka kavramlarla ilişkilendirilerek bu ölçme aracı ile bireylerin farklı özellikleri ölçülebilir. Eğitimin istenen hedef davranışların bireyin ve toplumun değerlerini nasıl etki ettiği üzerinde durularak ölçme aracından elde edilen veriler ışığında değer eğitimine ilişkin program tasarımları yapılabilir.

Ölçeğin altı boyuttan oluşmuş olması dikkate alınarak her alt boyut ayrı ayrı ele alınarak bireylerin daha özel alana dönük değer algılayışları saptanabilir.

Bu çalışmada ele alınan Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışmasıyla bu araştırma için ölçeğin gereken nesneliği yakalayacak düzeyde olduğu ortaya konmuştur.

Değer anlayışı ve ifadeleri toplumdan topluma değişiklik göstermektedir. Toplumlara özelleştiren değerler onlara özgü olmakla birlikte bugün küresel-sosyal değerlerden söz edilmektedir. Geliştirilen bu ölçeğin içinde geliştirilen topluma ait olduğu düşünüldüğünde ölçme aracı başka toplumlar ve küresel değerler için elde edeceği verilen güvenilir olacak mıdır?

Değer kavramının kişiye ve topluma göre farklı algılandığı göz önünde alınarak bu tür araştırmalarda kesin yargılardan çok kişi ya da grupların değer kavramına ilişkin genel bakış açıları nesnel bir şekilde ortaya konmalıdır. Ölçme aracı ile bireyin sosyal değerlere ilişkin tutumları ve görüşlerini ortaya koyan bilgilere ulaşabileceği düşünülse dahi bireyin değerlere ilişkin görüşlerinin zamanla değişebileceği unutulmamalıdır. Değerlerin de zamanla değişebileceği ya da toplumsal işlevini yitirebileceği göz önüne alınarak insani bir kavram olan sosyal ve toplumsal değerlere bu şekilde yaklaşılmalıdır.

Sosyal anlamda değerleri ifade edecek aracın oluşturulması için toplumun araştırmacı tarafından iyi tanınması ya da sosyolojik anlamda da iyi bir ön hazırlık yapılması gerekmektedir. Kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmalı ve kaynakları kontrol altına alınmalıdır. Son zamanlarda yapılan birçok araştırmada bu göz ardı edilirken sadece sayısal verilerle çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarının doğruluğu yeterli bulunmuştur. Ancak göz ardı edilen en önemli nokta ölçme aracının öz olarak araştırma evrenine uygun olup olmadığıdır. Bu çalışmada farklı disiplinlerde alan uzmanlarının görüşleri alınarak aracın ait olduğu toplumu gerçekten ifade edebilir olmasına çalışılmıştır. Uzman görüşleriyle yapılan sürekli düzenleme ve geliştirme faaliyetleriyle ölçek hem öz hem biçimsel olarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına tabi tutulmuştur.

KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçların İlköğretim II. Kademesindeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Ankara
- Aydın, Z. M. (2008). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. (Geliştirilmiş 3.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bono, E. de. (2007). *Altı Değer Madalyası*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş. Eylül
- Büyüköztürk, Ş., ve Diğerleri (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2.Baskı). Ankara: A Pegem Ak.
- Doğan, İ.(1995). *Sosyoloji. Kavram ve Sorunlar*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Dönmezer, S.(1984). *Sosyoloji*. (9.Baskı).Ankara: Savaş Yayınları.
- Erkenekli, M. (2009). *Türkiye’de Sosyoekonomik Statü (SES) Gruplarına Göre Temel Değerlerin Farklılaşması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara
- Fitcher, J.(1990). *Sosyoloji Nedir?* (Çeviri; Nilgün Çelebi). Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları, No:75
- Güngör, E. (2008). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları
- Güngör, E.(2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1973). *Gençlerin Tutumları Kültürler Arası Bir Karşılaştırma*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Mehmedoğlu, Y. & Mehmedoğlu, A. U. (2006). *Küreselleşme Ahlak ve Değerler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Ok, B. (2006). *Türk Toplumunun Siyasal Değerleri: “Devlet Tasavvuru Üzerine Bir İnceleme”*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) GÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Siyaset ve Sosyal Bilimler Bilim Dalı. Ankara.
- Özdemir, S. & Yalın, H. İ. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Smith, P.(2005). *Kültürel Kuram*. (Çeviri; Selime Güzelsarı, İbrahim Gündoğdu). İstanbul: Babil Yayınları.
- Smith, H W.(2007). *Roller, Değerler, Misyon*. (Çeviri; Savaş ŞENEL).İstanbul: Arıtan Yayınevi. Şubat,2007.
- Uçar, S. (2009). *Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerle İlgili Kazanımlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Adana.
- Uysal, E.(2003). *Değerler Üzerine Bazı Düşünceler ve Bir Erdem Tasnifi: İnsani Erdemler-İslami Erdemler*. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. Cilt:12,Sayı:1, 2003 s:51-69.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle İlgili Stereotipler ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme*. AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları:44. A.Ü Basımevi.
- Tezcan, M.(1984). *Sosyal ve Kültürel Değişme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları:129. Ankara Üniversite Basımevi
- Tokdemir, M.A.(2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Tarih Eğitimi Programı.
- Turhan, M. (2002). *Kültür Değişmeleri*. (Sosyal Psikolojik Bakımdan Bir Tetkik).(4. Basım). İstanbul.Çamlıca Yayınları.
- Turan, S.& Aktan, D. (2008). *Okul Hayatında Var Olan ve Var Olması Düşünülen Sosyal Değerler*. Türk Eğitim Dergisi Bahar 2008,6(2),227-259.
- Yaman, E.(2010). *Yeni Bir eğitim Modeli Olarak Değerler Eğitimi*. Bilim ve Aklın, Aydınlığında Eğitim. S.130 Aralık 2010,ss.32-37.
- Yapıcı, A. & Zengin, S. Z.(2003). *İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma*. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(4),173-206.
- Yazıcı, K.(2006). *Değerler Eğitimi’ne Genel Bir Bakış*. Türklük Bilimi Araştırmaları,19, 499-522.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H.(2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.(6.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

EKLER

Ek 1. Çok Boyutlu Sosyal Değerler Ölçeği

No	Sosyal Değer İfadeleri	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Zor durumdaki insanların sorunları çözmek için onlarla birlikte hareket ederim.	()	()	()	()	()
2	Düşünce sistemime uymayan insanları karşı taraf olarak algıları.	()	()	()	()	()
3	Rekabeti başarıya götüren bir araç olarak görürüm.	()	()	()	()	()
4	İnsanların bana güvenmesi önemlidir.	()	()	()	()	()
5	Ailedeki bireylere büyük önem veririm.	()	()	()	()	()
6	Birlikte çalışmayı yalnız çalışmaya tercih ederim.	()	()	()	()	()
7	Parayı insanlar arasında bir güç kaynağı olarak görürüm.	()	()	()	()	()
8	Devlet yönetiminde din etkili olabilir.	()	()	()	()	()
9	Aile yönetiminde kadın etkin rol oynamalıdır.	()	()	()	()	()
10	Karşıt fikirdeki insanların düşüncelerinin de değerli olabileceğini bilirim.	()	()	()	()	()
11	Çalışkan insanları hep takdirle karşılarım.	()	()	()	()	()
12	Başkalarına iyilikte bulunmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
13	Kul hakkına saygılı olmak toplumda eşit paylaşımaya yardımcı olmaktadır.	()	()	()	()	()
14	Yaşadığım ortamlarda genel hijyen kurallarına uyarım.	()	()	()	()	()
15	Her ne pahasına olursan olsun dürüst davranırım.	()	()	()	()	()
16	Bir aileye sahip olmanın gerekliliğini kabul ederim.	()	()	()	()	()
17	Mesleki kariyerimde paradan çok etik değerlere önem veririm.	()	()	()	()	()
18	Alışverişte satıcı indirim yapıyorsa fatura almam.	()	()	()	()	()
19	Hayallerimde yeni şeyler tasarlarım.	()	()	()	()	()
20	Başka bir ülkeden iyi bir iş teklifi alırsam o ülke vatandaşlığına geçebilirim.	()	()	()	()	()
21	Başkalarıyla yarışma ortamı içinde çalışabilirim.	()	()	()	()	()
22	Dini inanışlarım hayatta karşılaştığım olaylar üzerinde büyük etkiye sahiptir.	()	()	()	()	()
23	Bilimsel olarak kanıtlanmış bilgiye önem veririm.	()	()	()	()	()
24	Kadının çalışma hayatına katılmasının aile yapısına zarar verdiğine inanırım.	()	()	()	()	()
25	Çevremdeki insanların davranışlarının nedenlerini anlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
26	Günlük hayatta israfa neden olacak davranışlardan uzak durmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
27	Çalışkan, işe yarar biri olmak benim için önemlidir.	()	()	()	()	()
28	Ordunun ve askerlik hizmetinin kutsallığına inanırım.	()	()	()	()	()
29	Benim kültür yapıma uygun bir eşle mutlu olabileceğime inanırım.	()	()	()	()	()
30	Bilinçli bir seçmen olarak vatandaşlık görevimi yerine getiririm.	()	()	()	()	()
31	Bizi yaratan bir yaratıcı olduğuna inanırım.	()	()	()	()	()
32	Herkesçe bilinen bilgileri sorgulama ihtiyacı duyarım.	()	()	()	()	()
33	Sosyal yardımlaşmanın toplumun sorunlarını çözmekte etkili olacağına inanırım	()	()	()	()	()
34	Bana güven vermeyen insanlarla ilişki kurmaktan uzak durmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
35	Milli değerlerden kesinlikle ödün vermeyen bir düşünce sistemi içinde yaşarım.	()	()	()	()	()
36	İbadetin, insanların hoşgörülü davranış geliştirmelerini sağladığına inanırım.	()	()	()	()	()
37	Yaptığım işlerde görev bilinci ve sorumluluğuyla hareket ederim.	()	()	()	()	()
38	Laiklik, din ve vicdan özgürlüğünün korunması demektir.	()	()	()	()	()
39	Bir aile kurduğumda eşimle uzun bir beraberlik sürdürebileceğimi düşünürüm.	()	()	()	()	()
40	Yapmak istediğim işin farklı bir yolunu ararım.	()	()	()	()	()
41	Ortaya koyduğum davranışımın başkaları için doğuracağı sonuçlara dikkat ederim.	()	()	()	()	()
42	İspatı mümkün olmayan bilgi ve düşüncelerin güvenilir olmadığına inanırım.	()	()	()	()	()

Kubaşık Öğrenme ve Anlaşmazlık Çözümü Eğitimi ile Bütünleştirilmiş Öğretim Programının Akademik Başarı ve Sosyal Problem Çözme Becerisine Etkisi

Derya G. Yıldız

Akşemsettin İlkokulu, İzmir, Türkiye dgogebakan@yahoo.com

Nilay T. Bümen

Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye nilay.bumen@ege.edu.tr

Received: 10.06.2013; Reviewed: 07.10.2013; Accepted: 21.10.2013

ÖZET

Çalışmanın amacı, kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirilmiş ilköğretim beşinci sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı uygulamalarının akademik başarı ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmaya toplam 133 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada üç deney ve iki kontrol grubu yer almıştır. Birinci deney grubuna 19 saatlik anlaşmazlık çözümü eğitimi verilmiş ve anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler programı kubaşık öğrenme yöntemi ile uygulanmıştır. İkinci deney grubunda, Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programı herhangi bir bütünleştirme yapılmadan kubaşık öğrenme yöntemi ile uygulanmıştır. Üçüncü deney grubunda ise 19 saatlik anlaşmazlık çözümü eğitimi verilmiş, bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler programı geleneksel eğitim durumlarıyla işlenmiştir. Kontrol gruplarında 2005 Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretim programları uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Türkçe Başarı Testi”, “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” ve “Sosyal Problem Çözme Senaryoları” kullanılmıştır. Bulgular, bütünleştirilmiş programın kubaşık öğrenme yöntemiyle uygulanmasının akademik başarı ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye daha fazla katkı sağladığını göstermiştir. Ek olarak, bütünleştirilmiş programın geleneksel eğitim durumlarıyla uygulanması durumunda sosyal problem çözme becerisinin arttığı ancak, akademik başarının artmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kubaşık öğrenme, anlaşmazlık çözümü eğitimi, bütünleştirilmiş program, akademik başarı, sosyal problem çözme becerisi.

Effects of Cooperative Learning and Conflict Resolution Training Integrated into Curriculum on Academic Achievement, Social Problem Solving Skill

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the effects of practices in cooperative learning and conflict resolution training integrated into Turkish and Social Studies Curriculum of 5th grade primary school students on their academic achievement, and social problem solving skills. This study was included 133 primary school students at 5th grade. There were 3 experimental and 2 control groups in the study. In the first experimental group, 19 hours conflict resolution training was given and then integrated Turkish and Social Studies curriculum were applied by using cooperative learning method. In the second experimental group, Turkish and Social Studies Curriculum was implemented by using cooperative learning method without making any integration. In the third experimental group was given 19 hours conflict resolution training, integrated Turkish and Social Studies Curriculum were applied by using traditional teaching method. In the control groups 2005 Turkish and Social Studies Curriculum were implemented. “Turkish Achievement Test”, “Social Studies Achievement Test”, and “Social Problem Solving Skills Scenarios” were used as data instruments. Findings showed that using integrated curriculum with cooperative learning method was significantly more effective on academic achievement and social problem solving skills. Beside, applying integrated program by using traditional method had significant difference on social problem solving skills except academic achievement.

Keywords: Cooperative learning, conflict resolution training, integrated curriculum, academic achievement, social problem solving skill.

EXTENDED SUMMARY

In the education system, student development should be handled comprehensively and the emphasis should be given on improving all respects simultaneously (Varış, 1996). In other words, it is essential to develop teaching curricula which will give the individual an opportunity to improve all his/her skills. When the Primary Curriculum in 2005 is studied, it is seen that the basic social skills (critical thinking, creative thinking, communication skills, research and inquiry skills, problem-solving skills, the ability to use information technologies, entrepreneurship skills) improving the adaptation of students to society, in which they live, are included in all learning fields without any distinction of any lesson or subject. Problem solving skill is one of these skills. It is extremely important that such skills should be attained during primary education which is the most critical period in terms of personality development. The behaviour of students acquired during this period has a significant effect on the attitudes of these individuals in the future. The experimental studies have indicated that if a particular education is not provided for students, they can not learn the social skills such as communication, social problem solving, adjustment, collective agreement etc. (Stevahn, Johnson, Johnson and Real, 1996).

When the literature is examined, it has been observed that the curricula including social skill training, daily life skills training, social and emotional learning and conflict resolution training are recommended for enabling the students to acquire social life skills directly like problem solving (Bacanli, 2006). If the applications related to conflict resolution training are analyzed, it has been determined that there are studies in which these applications are performed through non-integrated curriculum (Bogner, Salvatore, and Manley, 2008), on the other hand, there are some other studies in which applications are made by integrated curriculum with one or more teaching curriculum (Brauer, Grady, Matthew, and Wilhite, 1997). In case of the latter application, integrated curricula are prepared by relating teaching curriculum acquisitions with the targets of conflict resolution training.

In the studies carried out, it is observed that conflict resolution trainings are mostly integrated with teaching curricula belonging to the lessons of social studies, history and literature (Johnson & Johnson, 2001; Stevahn and et., 1996; Stevahn and et., 2002; Stevahn, 2004). The other important point emphasized in literature is the method of teaching used in practising integrated curriculum. Roush (2008) and Klutz (1997) point out that cooperative learning is quite suitable for the nature of integrated curriculum. There are some studies indicating that using cooperative learning approach in integrated curriculum has given more effective results rather than using traditional methods (Demir, 2008; Stevahn and et., 1996). In accordance with the related literature, it is thought that in case of using cooperative learning approach together with conflict resolution training will have a positive effect on cooperation, communication, agreement, adjustment and problem solving skills. When cooperative learning environment and conflict resolution training are integrated, it is expected that the students can solve their conflict in a more constructive and compromising way (Johnson and Johnson, 1996; Stevahn, 2004). The researchers wonder in what way the curricula developed as a result of such studies affect the academic achievement.

The aim of this study is to analyze the effects of practices in cooperative learning and conflict resolution training, and integrated Turkish and Social Studies Teaching Curriculum of 5th grade primary school students on their academic achievement, and social problem solving skills. This study was carried out in 2010-2011 Spring Semester and included 133 primary school students at 5th grade. There were 3 experimental and 2 control groups in the study. The first experimental group conflict solving training was practised for 19 hours during 3 weeks at the end of the fall semester. Then, integrated Turkish and Social Studies curriculum through cooperative learning approach during 12 weeks. On the other hand, Turkish and Social Studies Curriculum was used in the second experimental group through cooperative learning method without making any integration. Then, in the third experimental group, integrated Turkish and Social Studies Curriculum was given by using traditional method and similar to those in the first experimental group, the students in this group were also given conflict solving training for 19 hours during 3 weeks at the end of the first semester. In control groups, the activities in Turkish and Social Studies Curriculum of primary school in 2005 were practiced. In all groups involved in this study, the lessons were conducted by their own teachers in accordance with the programs prepared by the researcher. "Turkish Achievement Test", "Social Studies Achievement Test" and "Social Problem Solving Skills Scenarios" were used as pre-test and post-test in all groups; and the results were analyzed. In the research, "Non-equivalent Control Group Model" was employed.

In view of the findings from the research; it was concluded that using integrated Turkish and Social Curriculum with cooperative learning method, compared to control groups, was significantly more effective on posttest scores of students' Turkish and social achievement test and social problem solving skill. Secondly, employing non-integrated Turkish and Social Studies Curriculum applied by cooperative learning method, compared to control groups, had significant difference on students' Turkish test scores and social problem solving skill but had no significant difference on students' social test scores. Thirdly applying integrated curriculum through traditional method, compared to control groups, had significant effect on students' social problem solving skill but had no significant effect students' Turkish and social studies test scores. Finally, when compared to experimental groups, using integrated curriculum through a method like cooperative learning, which makes the student more active, was more effective on the students' both academic achievement and improvement of social problem solving skill.

GİRİŞ

Variş'a (1996) göre, eğitim sürecinde çocuk gelişimi çok taraflı ele alınmalı ve yalnızca zihni gelişme, fiziksel gelişme ya da duyguların gelişmesi değil; tüm yönlerinin eşzamanlı olarak geliştirilmesine odaklanılmalıdır. Bireyin sahip olduğu bilişsel, psikososyal ve fiziksel gelişim alanlarında (Senemoğlu, 2007), kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişiklikleri sağlamak (Ertürk, 1998) için, öğrenme ve öğretme süreçlerinin iyi planlanması gereklidir. Diğer bir deyişle, bireyin tüm yönlerinin geliştirilmesine fırsat tanıyacak öğretim programlarına ihtiyaç vardır.

Öğretim programları genel olarak incelendiğinde, öğrencilerde görülmek istenen kazanımların büyük ölçüde bilişsel alanla ilgili olduğu, son yıllarda ise duyuşsal özelliklere de önemli ölçüde yer verildiği dikkat çekmektedir. 2005 yılında yürürlüğe giren ilköğretim öğretim programları incelendiğinde, öğrencilerin yaşadıkları topluma uyumlarını geliştirici temel sosyal becerilerin, (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim becerisi, araştırma-sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi) ders ya da konu ayırt etmeksizin tüm öğrenme alanlarına yerleştirildiği görülmektedir. Bu üst düzey becerilerin, salt becerilerle ilgili bilgilerin verilmesiyle gelişmeyeceği, tüm eğitim ve öğretim etkinliklerinde kullanılmasıyla kazandırılabilmesi ilgili programlarda belirtilmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlikler, öğretim programların ilgili bölümlerinde yer almaktadır.

Sosyal problem çözme becerisi, 2005 yılında yürürlüğe giren ilköğretim öğretim programlarında yer alan temel sosyal becerilerden biridir. Bu tür becerilerin, bireylerin kişilik gelişimi açısından en kritik dönem olan ilköğretim çağında kazanılması oldukça önemli görülmektedir. Çocukluk dönemde edinilen davranışlar, bireylerin gelecekteki davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde sosyal problem çözme becerisinin çoklu zeka (Gardner, 1993) ve duygusal zeka (Goleman, 2006) kuramlarında da vurgulandığı görülmektedir. Örneğin sosyal zekaya sahip bireylerin sözlü ve sözsüz iletişim kurma, karşısındakinin duygularını anlama, etkin dinleme, işbirliği içinde çalışma, empati kurma, sinerji kazanma ve yaratma gibi kapasiteleri olduğu bu zekanın çatışma yönetimi, uzlaşma, liderlik becerileriyle ilgili olduğu belirtilmektedir (Belanca, 1997; Lazear, 2000). Deneysel çalışmalar göstermiştir ki, özel bir eğitim verilmediği takdirde öğrenciler, iletişim, sosyal problem çözme, uzlaşma, ortak çözüme ulaşma vb. sosyal becerileri öğrenememektedir (Stevahn, Johnson ve Real, 1996).

İlgili alanyazın ele alındığında, problem çözme becerileri gibi sosyal yaşam becerilerinin öğrencilere doğrudan kazandırılmasında, sosyal beceri eğitimi, günlük yaşam becerileri eğitimi, sosyal ve duygusal öğrenme, anlaşmazlık çözümü eğitimi tarzında programların önerildiği görülmektedir (Bacanlı, 2006, Johnson ve Johnson, 1996; Jones, 2004; Levy, 1989). Johnson ve Johnson (1996), anlaşmazlık çözümü eğitiminin öğrencilerin iletişim, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve özdenetim becerilerinin gelişimini desteklediğini ifade etmektedir. Buna ek olarak, kubaşık öğrenme yaklaşımının da akademik başarıyı arttırmanın yanı sıra, iletişim becerileri, sosyal beceriler, demokrasi kültürünün geliştirilmesi, farklılıklara hoşgörüle yaklaşma, kararlara katılım, başkasının düşüncesine saygı, olumlu arkadaş ilişkileri, benlik kavramı vb. birçok duyuşsal özelliği, beceriyi geliştirdiği görülmüştür (Gömlüksiz, 1993; Özkal, 2000; Slavin, 1988; Susar, 2006; Yılmaz, 2007).

Anlaşmazlık çözümü eğitimine ilişkin uygulamalar bazen bağımsız bir paket program olarak uygulanmakta (Bickmore 2002; Bogner, Salvadore ve Manley, 2008; İllez, 2006; Johnson ve Johnson, 2001; 1997; 1996; Şevkin, 2008; Zengin, 2008), bazen de bir ya da birden fazla öğretim programı ile bütünleştirilerek (Brauer, Grady, Matthew ve Wilhite, 1997; Johnson ve Johnson, 2001; Stevahn, 2004; Stevahn, Johnson, Johnson ve Schultz 2002; Stevahn ve ark. 1996) yürütülmektedir. İkinci yolun seçilmesi durumunda, öğretim programının kazanımlarıyla anlaşmazlık çözümü eğitiminin hedefleri ilişkilendirilerek, bütünleştirilmiş programlar oluşturulmaktadır.

Bütünleştirilmiş program, öğrencilerin temel yaşam becerilerini geliştiren ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarını sağlayan pedagojik bir yaklaşımdır. Bütünleştirilmiş program sadece farklı öğrenme alanlarını bir araya getirmez; aynı zamanda her bir öğrencinin kişisel ve sosyal öğrenmelerini de bir araya getirir (Wu, 2003 akt. Tuncel Ayvaz, 2009). Günlük yaşamda karşılaşılan durumlarda ya da problemlerde ne kadarı matematik, ne kadar fen, ne kadar tarih bilgisiyle ilgili olduğu sorulmaksızın var olan tüm bilgi ve beceriler bir araya getirilerek sorun çözümlenmeye çalışılır (Beane, 1991). Bu nedenle Beane (1991), bireylerin yaşamda problem çözebilme yeteneklerini geliştirmek ve anlamlı öğrenmeler sağlamak için programların bütünleştirilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Yapılan çalışmalarda, anlaşmazlık çözümü eğitimlerinin daha çok sosyal bilgiler, tarih

ve anadil derslerine ait öğretim programlarıyla bütünleştirildiği görülmektedir (Johnson ve Johnson, 2001; Stevahn ve ark., 1996; Stevahn ve ark., 2002; Stevahn, 2004). Sosyal problem çözme becerilerinin kazandırılması açısından gerek Türkçe, gerekse Sosyal Bilgiler programı vizyonlarının, genel hedeflerinin, ders kazanımlarının ve içeriklerinin birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir.

Alanyazında vurgulanan bir başka nokta ise, bütünleştirilmiş program uygulamalarında kullanılan öğretim yöntemidir. Roush (2008) ve Klutz (1997) kubaşık öğrenmenin bütünleşik programın doğasına çok uygun olduğunu vurgulamaktadır. Bütünleştirilmiş programın geleneksel yöntemlerle uygulanmasından ziyade, kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının daha etkili sonuçlar verdiğini gösteren çalışmalar vardır (Demir, 2008; Stevahn ve ark., 1996). İlgili alanyazından hareketle kubaşık öğrenme yaklaşımı ve anlaşmazlık çözümü eğitiminin birlikte işe koşulması durumunda işbirliği, iletişim ve müzakere/ uzlaşma/ problem çözme becerilerinin olumlu etkileneceği düşünülmektedir. Sosyal bağlılık teorisine göre anlaşmazlığın gerçekleştiği bağlam, yapıcı ve yıkıcı sonuçlara ulaşılmasında önemli bir etkiye sahiptir (Deutsch, 1973; Akt. Johnson ve Johnson, 1989). Anlaşmazlığın yaşandığı öğrenme ortamı a) yarışmalı b) bireysel c) kubaşık olabilir. Bazı çalışmalar göstermiştir ki anlaşmazlıklar, kubaşık öğrenme ortamlarında yarışmalı ve bireysel öğrenme ortamlarına göre çok daha yapıcı bir şekilde çözülmektedir. Kubaşık öğrenme ortamı ve anlaşmazlık çözümü eğitimi birlikte ele alındığında, öğrencilerin çatışmalarını daha yapıcı ve uzlaşma içinde çözebileceği beklenmektedir (Johnson ve Johnson, 1996; Stevahn, 2004).

Kuzey Amerika ağırlıklı çalışmalar genel olarak incelendiğinde, kubaşık öğrenme yaklaşımı ile anlaşmazlık çözümü eğitiminin bütünleştirildiği deneysel çalışmalar olduğu tespit edilmiştir (Brauer ve ark., 1997; Deutsch 1992; Stevahn ve ark., 1996; Stevahn, 2004). Bu araştırmalarda kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözümü eğitiminin hem ayrı ayrı, hem de birlikte akademik başarıya, akademik benlik kavramına, sosyal becerilere, iletişim becerilerine, sınıf atmosferine vb. olan etkileri incelenmiştir. Türk alan yazını incelendiğinde ise kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözümü eğitimi bütünleştirilmiş program yaklaşımı ile birlikte elen alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirilmiş ilköğretim beşinci sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı uygulamalarının akademik başarı ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma Türkiye’de, kubaşık öğrenme, anlaşmazlık çözümü eğitimi ve bütünleştirilmiş program yaklaşımını birlikte ele alan ilk çalışma olması, bilişsel ve duyuşsal hedefleri eş zamanlı olarak işe koşması yönünden alan yazına katkı getirebilecektir. Ayrıca, araştırma kapsamına alınan üç deney grubu ve iki kontrol grubu ile gerek kubaşık öğrenmenin, gerekse anlaşmazlık çözümü eğitimiyle bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler programının akademik başarı ve sosyal problem çözme becerisinin gelişimini ne derecede etkilediği; bu iki yaklaşımın birlikte ya da ayrı ayrı uygulandıklarında akademik başarıya ve sosyal problem çözme becerisine nasıl bir katkı getirdiği ortaya koyulabilecektir. Ulaşılan sonuçların alanyazına katkı sağlanacağı umulmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmada bağımsız değişkenlerin (kubaşık öğrenme yaklaşımı, anlaşmazlık çözümü eğitimiyle bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler programı, İlköğretim Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi programında yer alan etkinlikler), bağımlı değişkenler (akademik başarı ve sosyal problem çözme becerisi) üzerinde etkili olup olmadığını sınamak üzere deneme modeli uygulanmıştır. Karasar (2005) ve Büyüköztürk’e (2007) göre deneme desenleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma desenleridir. Özellikle sosyal bilimler alanında gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı durumlarda, uygulama geçerliliğinin yüksek olduğu yarı-deneme modellerinden faydalanılır. Araştırmada yarı deneme modellerinden “Denkleştirilmemiş Kontrol Gruplu Model” kullanılmıştır (Cohen, 1990; Creswell, 2003; Karasar, 2005; Leedy ve Ormrod, 2001).

Çalışma Grubu

Çalışma, 2010–2011 eğitim öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde yer alan bir ilköğretim okulunda 03 Ocak- 6 Mayıs 2011 tarihleri arasında yürütülmüştür. Okulda bulunan beş adet beşinci sınıf şubesinin tamamı çalışmaya katılmıştır. Bu şubelerden rastgele üç deney grubu ve iki kontrol grubu seçilmiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü deney gruplarında sırasıyla 29, 25 ve 28 öğrenci, birinci kontrol

grubunda 25, ikinci kontrol grubunda 26 öğrenci yer almıştır. Kontrol ve deney gruplarında yer alan 133 öğrencinin 58'i kız 75'i erkektir.

İşlem

2010–2011 yılının ikinci döneminde gerçekleştirilen bu deneysel çalışmada akademik başarı ve sosyal beceri kazanımının eş zamanlı olarak geliştirilmesi amaçlanmıştır. Anlaşmazlık çözümü eğitim programının içinde yer alan sosyal problem çözme becerisi, aynı zamanda kubaşık öğrenmenin de ortak çıktısı olarak değerlendirilmiştir; bu beceriye ait hedefler belirlenmiştir. Bu hedeflere ek olarak, sosyal problem çözme becerisinin gelişimini destekleyen etkili soru sorma, etkili dinleme ve etkili konuşma gibi beceriler 5. sınıf Türkçe öğretim programının ikinci döneminde yer alan “Güzel Ülkem Türkiye”, “Değerlerimiz”, “Aile” temalarıyla ve Sosyal Bilgiler öğretim programının “Gerçekleşen Düşler”, “Toplum İçin Çalışanlar”, “Bir Ülke, Bir Bayrak” üniteleri ile bütünleştirilmiş ve etkinlikler planlanmıştır.

Sosyal problem çözme becerisi ve bu beceriyle yakından ilişkili olan etkili dinleme, etkili konuşma etkili, soru sorma ve yansıtma becerilerine ilişkin etkinliklerin tamamı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ders kazanımlarıyla uyumlu olarak hazırlanan etkinlikler, öğrencilerin bu etkinlikleri dersin bir parçası olarak algılamasını sağlamıştır. Öğrencilerin gerek sosyal gerekse akademik gelişimlerini hedefleyen bütünleştirilmiş program uygulaması 14 Şubat 2011 ile 13 Mayıs 2011 tarihleri arasında toplam 12 hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Hazırlanan taslak program ile ilgili olarak, bir program geliştirme uzmanı, bir psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı ve üç sınıf öğretmeninden görüş istenmiştir. Uzmanlar taslak programda yer alan etkinliklerin kazanımlarla uyumunu, öğrenci düzeyine uygunluğunu ve sınıf içinde uygulanabilirliğini incelemişlerdir. İnceleme sonuçlarına bağlı olarak gerekli düzeltme ve eklemeler yapılmıştır. Hazırlanan programdaki bazı etkinliklerin ön denemesi 2009-2010 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Öğrenci düzeyine uygunlukları açısından etkinliklerde bazı değişiklikler yapılmış ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Sosyal problem çözme, etkili dinleme, etkili konuşma etkili, soru sorma ve yansıtma becerileri ile Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programları arasında bütünleştirme yapılırken, programların birden fazla disiplin arasında bütünleştirilebileceği yollardan biri olan “Bağlı Model” kullanılmıştır. Fogarty'e (1991, 2002) göre Bağlı Model (Threaded Model); düşünme becerilerini, sosyal becerileri, ders çalışma becerilerini vb. bütün disiplinlerde birbirine bağlamakta ve mevcut içeriğin içine belirlenen özellikleri yerleştirmektedir.

Ek olarak, bütünleştirilmiş programın uygulandığı birinci ve üçüncü deney gruplarındaki öğrencilere verilen Anlaşmazlık Çözümü Eğitiminin ön denemesi 2009-2010 eğitim öğretim yılında İzmir'in Buca ilçesinde yer alan bir ilköğretim okulunda 5. sınıflardan toplam 92 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı (2009) tarafından geliştirilen Anlaşmazlık Çözümü Eğitimi Programı, kişiler arası anlaşmazlıkların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri ve kişilerarası anlaşmazlık çözüm becerileri olmak üzere toplam dört bölümden oluşmaktadır. Deneme uygulaması sonucunda 27 saatlik Anlaşmazlık Çözümü Eğitimi, 19 saat olarak yeniden düzenlenmiş, ana uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Son olarak, birinci ve ikinci deney gruplarının öğretmenlerine kubaşık öğrenme yaklaşımı, birinci ve üçüncü deney gruplarının öğretmenlerine anlaşmazlık çözümü ve bütünleştirilmiş programa ilişkin toplam 10 saatlik eğitimler verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında dersler kendi öğretmenleri tarafından işlenmiştir. Deney gruplarında yapılan denel işlem süreci aşağıda açıklanmıştır.

Deney Gruplarında Gerçekleştirilen Denel İşlem Süreci; 03-07 Ocak 2011 tarihleri arasında Türkçe Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Başarı Testi ve Sosyal Problem Çözme Senaryoları öntest olarak deney ve kontrol gruplarında uygulanmıştır. 05- 27 Ocak 2011 tarihleri arasında üç hafta süreyle birinci deney grubunda yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından 19 saatlik anlaşmazlık çözümü eğitimi verilmiştir. Verilen bu eğitim kapsamında, öğrencilere sosyal problemleri müzakere/problem çözme basamaklarına uygun olarak nasıl çözebilecekleri uygulamalarla öğretilmiştir. Bu eğitimin tamamlanmasından sonra 14 Şubat 2011 ile 13 Mayıs 2011 tarihleri arasında birinci deney grubunda anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler programı kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulanmıştır. Denel işlem süreci içinde, anlaşmazlık çözümü eğitimiyle bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarında kişilerarası problem durumlarına yer verilmiş ve öğrencilerin bunları problem çözme basamaklarını kullanarak çözmeleri beklenmiştir.

İkinci deney grubuna anlaşmazlık çözümü eğitimi verilmemiş, Türkçe ve Sosyal Bilgiler programı herhangi bir bütünleştirme yapılmadan kubaşık öğrenme yöntemi ile 14 Şubat 2011 ile 13 Mayıs 2011 tarihleri arasında uygulanmıştır. Bu deney grubunda salt kubaşık öğrenme yaklaşımı uygulanması durumunda akademik başarının ve sosyal problem çözme becerisinin nasıl bir değişim gösterdiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Üçüncü deney grubunda birinci deney grubuyla benzer bir şekilde, bu gruptaki öğrencilere 05- 27 Ocak 2011 tarihleri arasında 19 saatlik anlaşmazlık çözümü eğitimi verilmiştir. 14 Şubat 2011 ile 13 Mayıs 2011 tarihleri arasında ise anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler programı geleneksel eğitim durumlarıyla işlenmiştir. Üçüncü deney grubundaki öğrencilerden, bütünleştirilmiş öğretim programlarında yer alan kişilerarası problem durumlarına, problem çözme basamaklarını kullanarak çözüm üretmeleri istenmiştir. Deney gruplarında dersler kendi öğretmenlerince, araştırmacı tarafından hazırlanan planlar doğrultusunda yürütülmüştür. Kontrol gruplarında ise 2005 İlköğretim Türkçe ve Sosyal Bilgiler programında yer alan etkinlikler yine kendi öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. 16-18 Mayıs 2011 tarihleri arasında “Türkçe Başarı Testi”, “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” ve “Sosyal Problem Çözme Senaryoları” son test olarak deney ve kontrol gruplarında uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Tüm gruplara deneysel işlem öncesi ön test ve deneysel işlemler sonrasında da son test olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, “Türkçe Başarı Testi”, “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” ve “Sosyal Problem Çözme Senaryoları” ve senaryoların değerlendirilmesinde bütüncül puanlama yönergesi uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Türkçe Başarı Testinin Geliştirilmesi; Türkçe dersi başarı testinin geliştirilmesi için öncelikle ilköğretim Türkçe dersi beşinci sınıf öğretim programındaki “Güzel Ülkem Türkiye”, “Değerlerimiz”, “Aile” temalarını içeren kazanımlar ve bu kazanımların taksonomik düzeyleri belirlenmiştir. Test geliştirme tekniklerine uygun olarak her bir kazanım için iki veya üç çoktan seçmeli 57 denemelik madde oluşturulmuştur. Hazırlanan maddelerin “kazanımları” ölçüp ölçmediği, kapsam geçerliğini sağlayıp sağlamadığı, öğrenci düzeylerine uygun olup olmadığı ve açık anlaşılır yazılıp yazılmadığına ilişkin iki ölçme değerlendirme uzmanı, bir program geliştirme uzmanı ve ilköğretim okullarında çalışan beşinci sınıf öğretmenlerinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonunda 7 madde atılarak 50 maddelik denemelik form oluşturulmuştur. Bu denemelik form 12-14 Mayıs 2010 tarihleri arasında İzmir ilinden seçilen üç devlet okulundan toplam 304 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve deneme çalışmaları sonrasında madde ve test analizleri yapılmıştır. Geçerli maddeler seçilerek oluşturulan 30 maddelik nihai Türkçe Başarı Testinin ölçüm güvenilirliği .82, ayırıcılık gücü ortalaması .42, ortalama zorluk .57 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre nihai testin yüksek güvenilirliğe sahip, ayırt ediciliği yüksek ve ortalama zorlukta bir test olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Geliştirilmesi; Sosyal Bilgiler dersi başarı testinin geliştirilmesinde öncelikli olarak ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki “Gerçekleşen Düşler”, “Toplum İçin Çalışanlar”, “Bir Ülke, Bir Bayrak”, ünitelerini içeren kazanımlar ve bu kazanımların taksonomik düzeyleri belirlenmiştir. Her bir kazanım için iki ya da üç çoktan seçmeli denemelik 54 madde yazılmıştır. Bu maddelerin kazanımlara uygunluğu, kapsam geçerliği, öğrenci düzeylerine uygunluğu, açık ve anlaşılabilirliği yönünden iki ölçme değerlendirme uzmanı, bir program geliştirme uzmanı ve ilköğretim okullarında çalışan beşinci sınıf öğretmenlerinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 6 madde atılarak 48 maddelik denemelik form oluşturulmuştur. Denemelik form, 12-14 Mayıs 2010 tarihleri arasında İzmir ilinden yer alan üç devlet okulundan toplam 302 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmış, madde ve test analizleri yapılmıştır. Geçerli maddeler seçilerek oluşturulan 30 maddelik nihai Sosyal Bilgiler Başarı Testinin ölçüm güvenilirliği .80, ayırıcılık ortalaması .42, ortalama zorluk .57 olarak tespit edilmiştir. Nihai testin yüksek güvenilirliğe sahip, ayırt ediciliği yüksek ve ortalama zorlukta bir test olduğu söylenebilir.

Sosyal Problem Çözme Senaryoları ve Bütüncül Puanlama Yönergesinin Geliştirilmesi; Araştırma kapsamında geliştirilen sosyal problem çözme senaryoları, sosyal problem çözme becerilerine

yönelik durumları kapsayan kısa öykülerden ve bu öykülere ilişkin açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Problem senaryolarının hazırlanmasında sosyal problem çözme becerilerine (Erkan, 2005; Korkut, 2004; Türnüklü, 2006) ilişkin alanyazın taramasının yanı sıra, çocuk edebiyatı alanındaki eserler incelenmiştir. Öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaştıkları durumlar göz önüne alınarak daha güvenilir sonuçlara ulaşmak amacıyla, sosyal problem becerisini ölçmeyi hedefleyen üç problem senaryosu tasarlanmıştır. Problem senaryolarının oluşturulmasında bir Türkçe öğretmeni, bir sınıf öğretmeni, bir program geliştirme, bir psikolojik danışma ve rehberlik ve iki ölçme ve değerlendirme uzmanının, görüşlerine başvurulmuştur. Tasarlanan senaryolar, 5-9 Nisan 2010 tarihleri arasında çalışma grubundan farklı bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfında öğrenim gören 105 öğrenci üzerinde denenmiştir. Problem senaryolarının denenmesinde grupların farklı akademik başarıya sahip, heterojen gruplar olmasına özen gösterilmiştir. Deneme uygulaması sırasında öğrencilerle sesli okuma, düşüncelerini dile getirme ve yazma çalışmaları yapılmış, dil ve anlam açısından görüşleri alınmıştır. Deneme uygulamasında elde edilen dönütler doğrultusunda problem senaryolarına son hali verilmiştir. Öğrenciler tarafından yanıtlanmış problem senaryoları araştırmacı ve bir program geliştirme uzmanı tarafından bütüncül puanlama yönergeleri kullanılarak ayrı ayrı puanlanmıştır. Her bir öğrenciye ilişkin birinci ve ikinci puanlayıcının bağımsız olarak verdiği puanlar dikkate alınarak puanlayıcılar arası güvenirlik (Cohen ve Manion, 1990) Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arasındaki korelasyon katsayısı .80 olarak tespit edilmiştir.

Problem senaryolarının değerlendirilmesinde kullanılan bütüncül puanlama yönergelerinin (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Nitko, 2001) hazırlanmasında bazı aşamalar izlenmiştir (Goodrich, 2001 akt. Atılğan, Kan, Doğan, 2009; Popham, 1997). Öncelikle sosyal problem çözme becerisine ilişkin ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütlerde anlaşmazlık çözümünün odak noktası olan problem çözme/müzakere basamakları (Korkut, 2004; Türnüklü, 2006) temele alınmıştır. Bu işlemin ardından performans düzeyleri belirlenmiştir. Bu aşamada en iyi performans düzeyi ve en düşük performans düzeyi öncelikli olarak belirlenmiş, sonrasında aradaki performans düzeyleri tanımlanmıştır. Son olarak taslak bütüncül puanlama yönergesi iki program geliştirme, iki ölçme değerlendirme ve bir psikolojik danışma ve rehberlik uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak puanlama yönergesine son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe ve Sosyal Bilgiler Başarı Testi, Sosyal Problem Çözme Becerileri Senaryolarına dayalı bütüncül puanlama yönergelerinden elde ettikleri ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmıştır. Bunun için grupların, ANCOVA'nın varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Kolmogorow-Smirnov testi, çarpıklık ve basıklık katsayısı, Levene testi ve regresyon katsayılarının eşitliği testine ait sonuçlardan hareketle, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerinin Türkçe Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Başarı Testi ve Sosyal Problem Çözme Senaryolarına ait sontest puanlarının karşılaştırılmasında, kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Ayrıca her bir analiz için etki büyüklüğü (effect size) hesaplanarak rapor edilmiştir. Elde edilen eta kare (η^2) değeri, etki büyüklük indekslerinden biri olan Cohen (1988)'in "eta (η)" indeksi doğrultusunda yorumlanmıştır. Cohen (1988) eta (η)'nin yorumu için bazı değerler belirlemiştir. Bu değerler, etki büyüklükleri $\eta \geq .10$ 'da küçük, $\eta \geq .24$ 'de orta, $\eta \geq .37$ 'de büyük ve $\eta \geq .45$ 'de oldukça büyük olarak gruplandırılmıştır (Akt. Leech, Barrett ve Morgan, 2008: 138).

BULGULAR

Türkçe Dersi Akademik Başarısına İlişkin Bulgular; Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest Türkçe başarı puanları kontrol altına alınarak elde edilen düzeltilmiş sontest Türkçe dersi başarı puanları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için ANCOVA uygulanmış ve gruplar arası farkı ortaya koymak amacıyla ise Bonferroni testi sonuçlarına başvurulmuştur. Bulgular Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Dersi Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Öntest		Sontest	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Deney Grubu 1 (Kubaşık ve Bütünleştirilmiş Program)	29	15.53	3.91	21.29	3.84
Deney Grubu 2 (Kubaşık)	25	14.68	4.81	20.93	5.89
Deney Grubu 3 (Bütünleşik Program)	28	14.62	3.92	18.32	5.69
Kontrol Grubu 1	25	15.38	4.44	16.40	5.03
Kontrol Grubu 2	26	14.72	3.94	16.47	4.03

Tablo 1 incelendiğinde en yüksek ortalamaya birinci deney (kubaşık öğrenme ve bütünleştirilmiş program) grubunun, en düşük ortalamaya ise birinci kontrol grubunun ulaştığı tespit edilmiştir. Levene's testi sonuçları, ANCOVA yapılması için gerekli olan varyansların eşitliği varsayımının sağlandığını göstermektedir [F(1,59)=.593; df1=4; df2=128; p=.669].

Tablo 2. Türkçe Dersi Başarı Testi Sontest Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Türkçe Öntest	1950.467	1	1950.467	208.456	.000
Gruplar	583.724	4	145.931	15.596	.000
Hata	1188.308	127	9.357		
Toplam	3795.789	132			

ANCOVA analizinin sonuçları deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden elde ettikleri sontest ortalamaları arasındaki farkın [F(1,56)=15.596; p<.05, η^2 =.695] istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η = .83) Cohen'e (1988) göre oldukça büyüktür. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin Bonferroni testi sonuçlarına göre ise birinci deney grubunda anlaşmazlık çözümü eğitimiyle bütünleştirilmiş Türkçe öğretim programının kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulanması ve ikinci deney grubunda bütünleştirme yapılmadan Türkçe öğretim programının kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının, kontrol gruplarında uygulanan öğretim programına göre öğrencilerin Türkçe dersi başarı puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Ancak, üçüncü deney grubunda bütünleştirilmiş Türkçe öğretim programının geleneksel eğitim durumlarıyla uygulanmasıyla, 2005 Türkçe dersi öğretim programına göre Türkçe dersi yürütülmesi arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Deney grupları karşılaştırıldığında ise bütünleştirilmiş Türkçe öğretim programının kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının (1. deney grubu) ve bütünleştirme yapılmadan Türkçe öğretim programının kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının (2. deney grubu), bütünleştirilmiş Türkçe öğretim programının geleneksel eğitim durumlarıyla uygulanmasına (3. deney grubu) göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarısı üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarısına İlişkin Sonuçlar; Denel işlem materyalinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak ANCOVA ve gruplar arası karşılaştırmalar için ise Bonferroni testi yapılmış, ulaşılan sonuçlar Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Öntest		Sontest	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Deney Grubu 1 (Kubaşık ve Bütünleştirilmiş Program)	29	13.76	4.56	22.64	3.63
Deney Grubu 2 (Kubaşık)	25	13.52	4.19	20.46	5.41
Deney Grubu 3 (Bütünleşik Program)	28	13.29	4.03	20.13	4.59
Kontrol Grubu 1	25	14.34	4.38	17.69	6.85
Kontrol Grubu 2	26	12.88	4.03	18.02	5.95

Sosyal Bilgiler Başarı Testinden alınan puanların verildiği Tablo 3 incelendiğinde, sontest puan ortalamalarına göre en yüksek ortalamaya birinci deney (Kubaşık ve Bütünleştirilmiş Program) grubunun, en düşük ortalamaya ise birinci kontrol grubunun ulaştığı anlaşılmaktadır. Varyansların eşitliği için yapılan Levene's testi sonuçları, ANCOVA yapılması için gerekli olan varyansların eşitliği varsayımının sağlandığını göstermektedir [F(1,56)=.685; df1=4; df2=128; p=.604].

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal Bilgiler	1868.355	1	1868.355	132.666	.000
Gruplar	440.106	4	110.027	7.813	.000
Hata	1788.560	127	14.083		
Toplam	4138.827	132			

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı testinden elde ettikleri son test ortalamaları arasındaki farkın $[F(1,56)=7.813, p>.05, \eta^2=.584]$ istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta=.76$) Cohen'e (1988) göre oldukça büyük olduğu anlaşılmaktadır. Gruplar arası farkın tespit edilmesi amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre ise, anlaşmazlık çözümü eğitimiyle bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulandığı birinci deney grubunun Sosyal Bilgiler başarı testi puan ortalaması, 2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının uygulandığı kontrol gruplarının puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Ancak, ikinci deney grubunda bütünleştirme yapılmadan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulanması ve üçüncü deney grubunda bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının geleneksel eğitim durumlarıyla uygulanması, 2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı testinden aldıkları sınav puanları üzerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır. Diğer taraftan deney grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda herhangi bir anlamlı farka da rastlanmamıştır.

Sosyal Problem Çözme Becerisine İlişkin Sonuçlar; Deney gruplarında uygulanan farklı deneysel işlem materyallerinin öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine olan etkilerini incelemek amacıyla üç farklı Sosyal Problem Çözme Senaryosundan ve bütüncül puanlama yönergesinden faydalanılmıştır. Ulaşılan veriler üzerinden ANCOVA ve gruplar arası karşılaştırmalar için ise Bonferroni testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Problem Çözme Senaryoları Öntest ve Sontest Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Öntest		Sontest	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Deney Grubu 1 (Kubaşık ve Bütünleştirilmiş Program)	29	2.49	.66	4.64	.91
Deney Grubu 2 (Kubaşık)	25	2.70	.80	3.38	.98
Deney Grubu 3 (Bütünleşik Program)	28	2.75	.79	3.79	1.00
Kontrol Grubu 1	25	2.31	.58	2.74	.90
Kontrol Grubu 2	26	2.50	.69	2.70	.95

Sosyal Problem Çözme Senaryolarına dayalı bütüncül puanlama yönergelerinden elde edilen sınav sonuçlarına göre, en yüksek ortalamaya birinci deney (Kubaşık ve Bütünleşik Program) grubu, en düşük ortalamaya ise ikinci kontrol grubu ulaşmıştır. Levene's testi sonuçları, ANCOVA yapılması için gerekli olan varyansların eşitliği varsayımının sağlandığını göstermektedir $[F(1,56)=.573; df1=4; df2=128; p=.683]$.

Tablo 6. Sosyal Problem Çözme Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal Problem Çözme	38.367	1	38.367	62.509	.000
Gruplar	71.875	4	17.969	29.275	.000
Hata	77.950	127	.614		
Toplam	194.317	132			

Tablo 6'ya göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Senaryolarına dayalı bütüncül puanlama yönergelerinden elde ettikleri sınav ortalamaları arasındaki farkın $[F(1,56)=29.275; p<.05, \eta^2=.579]$ istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta=.76$) Cohen'e (1988) göre oldukça büyüktür. Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı Bonferroni testi ile incelenmiştir. Sosyal problem çözme becerileri deney ve kontrol grupları açısından incelendiğinde, birinci deney grubunda anlaşmazlık çözümü eğitimiyle bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programının kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulanması, ikinci deney grubunda bütünleştirme yapılmadan Türkçe ve Sosyal Bilgiler

öğretim programının kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulanması ve üçüncü deney grubunda bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programının geleneksel eğitim durumlarıyla uygulanması, 2005 Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programına göre öğrencilerin sosyal problem çözme sınav puanlarının anlamlı derecede farklılaşmasını sağlamıştır.

Sosyal problem çözme becerileri deney grupları arasında karşılaştırıldığında, birinci deney grubunun (Kubaşık ve Bütünleştirilmiş Program) sosyal problem çözme puanları, ikinci deney (Kubaşık) ve üçüncü deney (Bütünleşik Program) gruplarının sosyal problem çözme puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Diğer taraftan, ikinci deney (Kubaşık) ve üçüncü deney (Bütünleştirilmiş Program) gruplarının sosyal problem çözme puanları arasındaki fark ise istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

TARTIŞMA ve SONUÇLAR

İlköğretim beşinci sınıfta anlaşmazlık çözümü eğitimiyle bütünleştirilmiş Türkçe dersi öğretim programının kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının ve bütünleştirme yapılmadan Türkçe öğretim programının kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının, 2005 yılında uygulanmaya başlanılan Türkçe öğretim programı uygulamalarına göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak, bütünleştirilmiş Türkçe öğretim programının geleneksel eğitim durumlarıyla uygulanması, 2005 Türkçe öğretim programına göre öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları sınav puanları üzerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır. Deney grupları arasında karşılaştırıldığında ise bütünleştirilmiş Türkçe öğretim programının kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının ve bütünleştirme yapılmadan Türkçe öğretim programının kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının, bütünleştirilmiş Türkçe öğretim programının geleneksel eğitim durumlarıyla uygulanmasına göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları üzerinde daha etkilidir.

Bu bulgular kubaşık öğrenmenin ve anlaşmazlık çözümü eğitimiyle bütünleştirilmiş programların kubaşık öğrenme yaklaşımıyla birlikte işe koşulmasının akademik başarı üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Örneğin; Aksakal (2002), Aktaş (2006), Albayrak (2006), Güngör (2004), Gümüş ve Buluç (2007), Karabay (2005), Kayıran (2007), Kırbay (2010), Susar (2006) ve Yaman'ın (1999) yaptıkları çalışmalarda, Türkçe dersi öğretiminde kubaşık öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geleneksel eğitim durumlarına göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yurt dışında yapılan çalışmalarda da anadil öğretiminde kubaşık öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu bir şekilde etkilediğini gösteren araştırmalara rastlanmıştır (Brauer ve ark. 1997; Neubauer, 2000; Stevahn ve ark. 1996; Stevens ve Slavin, 1995; Steven, Slavin ve Farnis, 1991; Stevens, 2003). Bu araştırmalara ek olarak özellikle yurt dışında, kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözümüyle bütünleştirilmiş anadil programlarının akademik başarı üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Johnson ve Johnson, 2001; Stevahn ve ark., 1996; Stevahn ve ark., 2002; Stevahn, 2004) vardır. Araştırma bulguları bu çalışmaların sonuçlarını doğrulamaktadır.

Diğer taraftan anlaşmazlık çözümü eğitimiyle bütünleştirilmiş Türkçe öğretim programının üçüncü deney grubunda geleneksel eğitim durumlarıyla uygulanmasının, 2005 yılında uygulanmaya başlanılan Türkçe öğretim programında yer alan etkinliklerle karşılaştırıldığında, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasına, her iki grupta da geleneksel eğitim durumlarının kullanılması neden olmuş olabilir. Bu bulgu, Demir'in (2008) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Demir, bütünleştirilmiş programın geleneksel öğretim yollarından çok, işbirlikli öğrenme ya da proje tabanlı öğrenme gibi küçük grup çalışmalarıyla birlikte uygulanması durumunda öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğunu ileri sürmektedir.

Anlaşmazlık çözümü eğitimiyle bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler öğretim programının kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulanması, 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programı uygulamalarına göre Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde daha etkilidir. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen bazı çalışmalara rastlanmıştır (Brauer ve ark., 1997; Demir, 2008; Neubauer, 2000; Stevahn 2004; Stevahn ve ark. 1996; Steven ve Slavin, 1995; Steven, Slavin ve Farnis, 1991; Steven, 2003) Örneğin, Stevahn (2004) son on yılda farklı derslere ait öğretim programlarıyla anlaşmazlık çözümü eğitiminin bütünleştirildiği toplam 12 çalışmayı incelemiştir. Öğretim programlarının anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirilmesi ve uygulamada kubaşık öğrenme yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin farklı akademik yeterliliklerinin gelişimine olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

Öte yandan Sosyal Bilgiler öğretim programının bütünleştirme yapılmadan kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulanması ve bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler öğretim programının geleneksel eğitim durumlarıyla uygulanması, 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programına göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı testinden aldıkları sınav puanları üzerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır. Birbirine çok yakın ortalamalara ulaşılması, ikinci deney (Kubaşık) grubu ve üçüncü deney (Bütünleştirilmiş program) grubunda yapılan deneysel işlemlerin öğrencilerin akademik başarılarını benzer düzeyde etkilediğini göstermektedir. Bu durum salt kubaşık öğrenme ve salt bütünleştirilmiş program uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde benzer etkiler yaptığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu sonuç, Stevahn ve arkadaşlarının (1996) yaptıkları çalışmayı doğrulamaktadır. Stevahn ve ark. (1996), kubaşık öğrenmeyle anlaşmazlık çözümü ve bütünleştirilmiş programın etkilerini incelediklerinde; tek başına kubaşık öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubu ile anlaşmazlık çözümü eğitimiyle bütünleştirilmiş programın geleneksel eğitim durumlarıyla uygulandığı diğer deney grubunun akademik başarılarının birbirine yakın sonuçlar verdiği görülmüştür. Ancak çalışma kapsamında ulaşılan bu sonuçlar ikinci deney (Kubaşık) ve üçüncü deney (Bütünleştirilmiş program) gruplarıyla kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler başarı puanları arasında anlamlı bir farkın oluşmasını sağlayamamıştır. Diğer derslerden farklı olarak Sosyal Bilgiler dersinin doğası gereği, sosyal beceri temelli etkinliklere daha uygun olması (Bacanlı, 2006) ve bu etkinliklerin Sosyal Bilgiler öğretim programıyla daha uyumlu bir şekilde bütünleştirilmesini sağlamıştır. Ancak bütünleştirilmiş program ve kubaşık öğrenmenin etkileşimli bir şekilde uygulandığı birinci deney grubu haricinde diğer iki deney grubunda akademik başarıda anlamlı bir fark oluşmamıştır. Beard (2003), Ford (2000), Hampton (2007) ve Lawrence'e (1997) ait çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir. Araştırmacılar (Beard, 2003; Ford, 2000; Hampton, 2007; Lawrence, 1997), bütünleştirilmiş programın uygulandığı gruplarla geleneksel yöntemlerin uygulandığı gruplar arasında öğrencilerin elde ettikleri akademik başarı açısından anlamlı farkların olmadığını belirtmişlerdir. Paralel şekilde salt kubaşık öğrenme yaklaşımının uygulandığı gruplarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Stevahn ve ark. 1996). Alanyazın incelendiğinde araştırma bulgusuyla benzerlik göstermeyen araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Demir (2008), Johnson ve Johnson (2001), Stevahn (2004) Stevahn ve ark. (2002) bütünleştirilmiş programların kubaşık öğrenme olmaksızın uygulandığı gruplarda akademik başarıyı anlamlı bir şekilde arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacının bu bulgusunun bazı araştırmalarca desteklenip bazılarınca desteklenmemesi Beard'ın (2003) de işaret ettiği gibi, bütünleştirilmiş program yaklaşımının etkilerini sınavdan daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Dünyada özellikle 90'lı yılların sonundan itibaren, Türkiye'de ise son 10 yıldır çalışılan bir alan olması nedeniyle, bütünleştirilmiş program ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu ortadadır.

Sosyal problem çözme senaryolarından elde edilen bulgular ışığında tüm deney gruplarında uygulanan farklı denel işlem materyallerinin, 2005 Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan etkinliklerle karşılaştırıldığında öğrencilerin sosyal problem çözme puanları üzerinde anlamlı bir şekilde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlaşmazlık çözümü eğitimiyle bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulanmasında kullanılan kubaşık öğrenme yaklaşımı, bütünleştirme yapılmadan Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programının kubaşık öğrenme yaklaşımına ve bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programının, geleneksel eğitim durumlarıyla uygulanmasına göre öğrencilerin sosyal problem çözme puanları üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En yüksek ortalamalara, bütünleştirilmiş programın kubaşık öğrenme yöntemi ile uygulandığı grupta ulaşılmıştır.

Jones ve ark. (1994) öğrencilerin birbirini desteklediği, başarılı olmak için takım çalışmalarının yardımlaşarak yapıldığı kubaşık öğrenme ortamında, birçok sosyal beceri gibi, problem çözme becerisinin de geliştiğini savunmaktadır. Buna ek olarak, anlaşmazlık çözüm eğitimi programlarının ve bunların öğretim programlarıyla bütünleştirilerek uygulanmasının, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan bazı araştırma sonuçları bu çalışmada ulaşılan bulguları destekler niteliktedir (Collardey, 2011; Lane-Garon, 2000; Potts, 2002). Kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözüm eğitimi yaklaşımının birlikte işe koşulması durumunda ise etkinin daha yüksek olduğu düşünülebilir. Bu iki yaklaşımı bir araya getiren Brauer ve arkadaşlarının (1997) ulaştığı bulgular bu araştırmanın bulgularıyla paralel görünmektedir. Araştırmacılar, kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözümü eğitimi ile problem çözme ve sosyal beceri öğretimi yapmışlardır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin problem çözme becerilerinde niteliksel ve niceliksel olumlu davranış

değişikliklerin gerçekleştiğini, edinilen sosyal becerilerin anlaşmazlıkların çözümüne olumlu bir şekilde yansındığını göstermektedir.

Benzer bir şekilde, bütünleştirme yapılmadan Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programının kubaşık öğrenme yaklaşımı ile uygulandığı ikinci deney grubu ile kontrol gruplarının sosyal problem çözme sonuç puanları arasında görülen fark, istatistiksel olarak ikinci deney grubu lehine anlamlı çıkmıştır. Qin, Johnson ve Johnson (1995), Hoang (2006) ve Sarı (2005) da, kubaşık öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Ek olarak anlaşmazlık çözümü eğitimiyle bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programının geleneksel eğitim durumlarıyla uygulandığı üçüncü deney grubunun sosyal problem çözme puanları her iki kontrol grubunun puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Anlaşmazlık çözüm programlarının sosyal problem çözme becerisine etkisini inceleyen ve araştırmanın bu bulgusunu destekleyen araştırmalar vardır. Bunlardan biri Lane-Garon'e (2000) aittir. Araştırmacı, anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk eğitiminin bilişsel bakış açısı ve sosyal problemlere yönelik strateji seçimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda bu eğitimi alan dördüncü, beşinci ve altıncı sınıftaki arabulucu öğrencilerin bilişsel perspektif oluşturma ve sosyal problemlere yönelik strateji geliştirme konusunda bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bu araştırma bulgusunu destekleyen bir başka çalışmada Potts (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı uygulanan anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk eğitiminin müzakere becerileri (bilişsel perspektif oluşturma ve sosyal problemlere yönelik strateji geliştirme) üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu eğitimi alan ve almayan öğrenciler karşılaştırıldığında, eğitim alan öğrencilerin sosyal problem çözüme çok daha fazla deneyim edindikleri ve daha yüksek seviyede sosyal yeterlilik kazandıkları tespit edilmiştir.

Sosyal problem çözme becerisi gelişimi deney grupları arasında karşılaştırıldığında, birinci deney grubunun (Kubaşık, Bütünleşik Program) sosyal problem çözme puanları, ikinci deney (Kubaşık) ve üçüncü deney (Bütünleşik Program) gruplarının sosyal problem çözme puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Diğer taraftan, bütünleştirme yapılmadan Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programının kubaşık öğrenme yaklaşımıyla uygulanması ile anlaşmazlık çözümü eğitimiyle bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programının, geleneksel eğitim durumlarıyla uygulanması arasında öğrencilerin sosyal problem çözme becerisi yönünden anlamlı bir farka ulaşılmamıştır.

Sosyal problem çözme becerisi, gerek kubaşık öğrenmenin (Johnson ve Johnson, 1989; Qin, Johnson ve Johnson, 1995; Gillies, 2004; Gillies ve Khan, 2008) gerekse anlaşmazlık çözümü eğitiminin (Johnson ve Johnson, 1996; Greenberg ve Kusche, 1996; Lane-Garon, 2000; DuRant, Barkin ve Krowchuk, 2001; Potts, 2002; Sommers, 2003) ortak çıktısı olarak görülmektedir. Bu çalışmada kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözümü eğitimiyle bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programının birlikte uygulanmasının birinci deney grubunda en yüksek problem çözme puan ortalamalarının elde edilmesini sağladığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan salt kubaşık öğrenme yaklaşımı ya da salt bütünleştirilmiş program yaklaşımının öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri üzerinde benzer düzeyde etki ettiği söylenebilir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda araştırma ve uygulamaya yönelik öneriler ise şöyle sıralanabilir:

- 1) Bu çalışmada olduğu gibi özellikle sosyal beceri destekli bütünleştirilmiş programların akademik başarıya olan etkilerini araştıran yeni çalışmalar yapılabilir.
- 2) İletişim ve problem çözme becerileri gibi bazı sosyal becerilerin özel bir düzenleme yapılmadığı ya da öğrencilere bu becerileri kazandıracak eğitimler verilmediği sürece gelişmediği bu araştırmanın sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Eğitim sistemi içinde sosyal beceri eğitimlerine daha fazla yer verilmelidir.
- 3) Gelişimsel özelliklerle sosyal beceri gelişimi arasında olan ilişkinin ve bunların program geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması açısından, benzer çalışmaların öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak farklı sınıf seviyelerinde yapılması önerilebilir.
- 4) Yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, işbirliği, strateji geliştirme gibi becerilerin eğitiminde de kubaşık öğrenme yaklaşımı, anlaşmazlık çözümü eğitimi ve bütünleştirilmiş program etkileşimlerinin etkileri araştırılabilir.
- 5) Kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirilmiş program uygulamalarının, sınıf içi süreçlere nasıl yansındığına, sınıf içindeki anlaşmazlıkların çözümüne nasıl katkı sunduğuna ilişkin nitel çalışmalar yapılabilir.

6) Sosyal problem çözme basamaklarını bilmek kadar bunları uygulamak, davranış haline getirmek gerekir. Davranış haline getirmek için öğrencilere bu becerilerini kullanabilecekleri ortamların da sağlanması gerekir. Hem öğretmenlerin, hem de ailelerin, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimini desteklemesi ve bu konuda işbirliği içinde olmaları önemlidir. Öğretmenlere ve ailelere bu konuyla ilgili eğitimler verilmelidir.

7) Öğretmen yetiştiren kurumlarda bütünleştirilmiş program, bütünleştirilmiş programın kazanımlarla ilişkilendirilerek geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı eğitimler verilmelidir.

Yazar Notları

Bu çalışma birinci yazarın Doç. Dr. Nilay T. Bümen'in danışmanlığında hazırladığı doktora tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

KAYNAKLAR

- Aksakal, Ö. D. (2002). *İşbirlikli öğrenme yönteminin anadil (Türkçe) eğitimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aktaş, E. (2006). *Kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 8. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Albayrak, L. (2006). *Kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Atılğan, H., Kan, A. & Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Beane, J. (1991). The middle school: The natural home of integrated curriculum. *Educational Leadership*, 49,9-13.
- Beard, L. A. (2003). *The effects of integrated mathematics and children's literature instruction on mathematics achievement and mathematics anxiety by gender*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Southern Mississippi Üniversitesi, Mississippi.
- Belanca, J. (1997). *Active learning handbook for the multiple intelligences classroom*. Arlington Heights, IL: Skylight Training and Publishing.
- Bickmore, K. (2002). Good training is not enough: research on peer mediation program implementation. *Social Alternatives*, 21(1), 33-38.
- Bogner, R.G., Salvatore, F. ve Manley, E. (2008). The effects of peer mediation programs on middle school academic. *Performance Perspectives in Peer Programs*, 21(2),59-68.
- Brauer, C., Grady, F., Matthew, K. ve Wilhite, S. (1997). The effects of problem-solving on academic achievement in elementary education. Master's Action Research Project, Saint Xavier. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED412005.pdf> Erişim Tarihi: 12.05.2011
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* Ankara: Pegem Yayınları.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1990). *Research methods in education*. New York: Chapman and Hall, Inc.
- Collardey, E. (2011). 1000 peace cranes: Exploring children's meanings of peace. *Peace and Conflict Review*, 7, 1, 55-67.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches* California: Sage Pub.
- Demir, K. (2008). *Bütünleştirilmiş öğretim programının işbirliğine dayalı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının etkiliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Deutsch, M. (1992). *The effects of training in cooperative learning and conflict resolution in an alternative high school*. Columbia University, New York Teachers Coll.
- Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- DuRant, R.H., Barkin, S. & Krowchuk, D.P. (2001). Evaluation of a peaceful conflict resolution and violence prevention curriculum for sixth-grade students. *The Journal of Adolescent Health*, 28(5):386-93.
- Erkan, S. (2005). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*. 49(2),61-65.
- Fogarty, R. (2002). *How to integrate curricula*. Illinois: SkyLight Professional Development.
- Ford, D.M. (2000). *A study of the effects of implementation of multiple intelligence techniques and integrated thematic instruction on seventh-grade students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Saint Louis Üniversitesi, Missouri.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory into practice*. New York: Basic Book.

- Gillies, R.M. (2004). The effects of communication training on teachers'and students'verbal behaviours during cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 41, 257–279.
- Gillies, R. M. & Khan, A. (2008). The effects of teacher discourse on students' discourse, problem-solving and reasoning during cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 323–340.
- Goleman, D. (2006). *Duygusal zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları
- Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana
- Greenberg, M. T. & Kusche, C. A. (1996). *The PATHS Project: Preventive Intervention for Children. Final Report to the National Institute of Health*. Seattle: University of Washington.
- Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 7-30.
- Güngör, A. (2004). *İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hampton, K. W. (2007). *Using children's literature to enhance views of nature of science and scientific attitude in fourth graders*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Southern Mississippi Üniversitesi, Mississippi.
- Hoang, T. N. (2006). Social Problem Solving In Cooperative And Problematic Contexts In Students With And Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *International Journal Of Special Education* 21(2)
- İlleez, M. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yaşadığı çatışmalar ve bu çatışmaların çözüm stratejilerinin sosyal yapılandırıcılık kuramına dayalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Johnson D.W. ve Johnson R.T. (2001). Teaching students to be peacemakers: Meta-analysis. *American Educational Research Association*, 12(1), 25-39.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R. T. (1997). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1996). The impact of a cooperative or individualistic context on the effectiveness of conflict resolution training. *American Educational Research Journal*, 33,4, 801-823.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Jones, T.S. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future *Conflict Resolution Quarterly*, 22, (1–2), 233-267.
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim besinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar - İlkeler - Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayıran, K. B. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutuma ve okuduğunu anlama başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kırbaş, A. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Klutz, L.S (1997). Integrated curriculum: a reflection of life itself. *Pacific Resources for Education and Learning*. <http://www.prel.org/products/products/integrat-curri.pdf> Erişim Tarihi:12/06/2012
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lane-Garon, P. (2000) Practicing Peace: The Impact of a School-Based Conflict Resolution Program on Elementary Students. *Peace and Change*, 2000, 25, 467–483.
- Lawrence, L. C. (1997). *The effects of an integrated Algebra 1/physical science curriculum on student achievement in Algebra 1, proportional reasoning and graphing abilities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. North Carolina State Üniversitesi, North Carolina.
- Lazear, D. (2000). *The intelligent curriculum. Using mi to develop your students' full potential*. New York: Zephyr Press.
- Leedy, P. D. ve Ormrod, J. E. (2001). *Practical research: Planning and design*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2008). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levy, J.(1989). Conflict resolution in elementary and secondary education. *Mediation Quarterly*, 7 (1), 73-87.
- Neubauer, M. (2000). Cooperative learning and reading comprehension. <http://www.teachreach.org/maureen.html>. Erişim Tarihi: 14. 11 2010.
- Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment of student*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Özkal, N. Ş. (2000). *İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Potts, K. L. (2002). The relationship between the quality and number of interpersonal negotiation strategies and coping styles of high school students with and without peer mediation training. *Humanities and Social Sciences*, 62 (11-A), 36-92.
- Qin Z., Johnson D. W. ve Johnson R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65(2), 129-143.
- Roush, M.K. (2008). *How does using an integrated curriculum promote critical thinking and engagement in middle school student learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ohio Üniversitesi, Ohio.
- Sarı, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine çatışma çözümü becerilerinin kazandırılmasında akademik çelişki, değer çizgisi ve güdümlü tartışma yöntemlerinin etkisi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Slavin, R.E. (1988). Cooperative learning and student achievement. *Educational Leadership*, 46(2), 31-33
- Sommers, M. (2003). Peace Education: Opportunities and Challenges. Paper Presentation at the Building Bridges to Peace and Prosperity: Education and Training for Action, U.S. Agency for International Development, Washington, D.C., Aug. 11–15.
- Stevahn, L. (2004). Integrating conflict resolution training into the curriculum. *Theory into Practice*, 43(1), 50-58.
- Stevahn, L., Johnson, D.W., Johnson, R.T., ve Schultz, R. (2002). Effects of conflict resolution training integrated into a high school social studies curriculum. *The Journal of Social Psychology*, 142(3), 305-331.
- Stevahn, L., Johnson, D.W., Johnson, R. T. ve Real, D. (1996). The Impact of a Cooperative or Individualistic Context on the Effectiveness of Conflict Resolution Training. *American Educational Research Journal*, 33 (3), 801-823
- Stevens, J. R. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation*. 9,2, 137-160.
- Stevens, R. J. ve Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32, 321- 351.
- Steven, J., Slavin, R.E. ve Farnish, A.M. (1991). The effect of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 8-16.
- Susar, F. K. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişimi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Şevkin, B. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. – 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Tuncel Ayvaz, Z. (2009). *Bütünleştirilmiş program uygulamasının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal gelişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve okul disiplinine çağdaş bir yaklaşım: onarıcı disiplin okullarda yaşanan kişiler arası çatışmaları yapıcı ve barışçıl olarak yönetmek için çağdaş bir model*. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Türnüklü, A. Kaçmaz, T. İkiz, E. Balcı, F. (2009). *Liselerde şiddetin önlenmesi anlaşmazlık çözümü müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve yazma tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yılmaz, S. (2007). *Kubaşık öğreniminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin akademik başarılarına ve birlikte çalışma tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
- Zengin, F. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılabilir becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Öğretmen Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi

Murat Tuncer

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mtuncer@firat.edu.tr

Feyzi Kaysi

İstanbul Üniversitesi T.B.M.Y., feyzikaysi@gmail.com

Received: 11.06.2013; Reviewed: 07.10.2013; Accepted: 21.10.2013

ÖZET

Bu araştırmada öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırma Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 482 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Üst Biliş Düşünme Becerileri Ölçeği (ÜBDB) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerilerine yönelik görüşleri bölüm, cinsiyet, yaş, bilgisayara olma durumu ve öğrenim gördükleri eğitim fakültesine göre karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, Mann Whitney U ve Kruskall Wallis H testlerine başvurulmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri arasında öğrenim görülen eğitim fakültesi ve bilgisayarı olma durumu açısından anlamlı düzeyde bir fark olmadığı yönündedir. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında ise ÜBDB ölçeğinin "Düşünme becerileri" alt faktöründe kız öğretmen adayları lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm açısından yapılan karşılaştırmalarda ise ölçeğin tamamı ve bütün alt faktörlerinde anlamlı görüş farkı tespit edilmiştir. Yaş değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda ise "Alternatif değerlendirme becerisi" alt faktöründe anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üst Biliş Düşünme, Öğretmen Adayları, Öğretmen Yetiştirme, Biliş

Evaluation of Prospective Teachers in terms of their Metacognition Thinking Skills

ABSTRACT

In this study, it was aimed to evaluate prospective teachers in terms of their metacognition thinking skills. The study was conducted in line with the descriptive scanning model. The study was carried out on a total of 482 prospective teachers receiving education in Fırat University Faculty of Education and in Istanbul University Hasan Ali Yucel Faculty of Education. Within the scope of the study, Metacognition Thinking Skills (MCTS) Scale was used as the data collection tool. Prospective teachers' opinions on metacognition thinking skills were compared in terms of their departments, genders, ages, whether they own computer, and the education faculty they attend to. In these comparisons, independent groups t test, one way variance analysis, Mann Whitney U and Kruskall Wallis H tests were employed. The findings obtained from the study indicate that there are no significant differences among the metacognition thinking skills of the prospective teachers in terms of the education faculty they attend to and the point whether or not the prospective teachers own computers. As for the gender variable, a significant difference in the "Thinking skills" sub factor of the MCTS scale was observed in favor of female prospective teachers. As for the comparisons made in terms of the departments where the prospective teachers receive education, significant differences in opinions were detected for the whole scale and all sub-factors. Finally, in the comparison made in terms of the age variable, significant difference was found in the "Alternative evaluation skill" sub factor.

Keywords: Metacognition Thinking, Prospective Teachers, Teacher Education, Cognition

EXTENDED SUMMARY

Importance of metacognition on the process of learning is a point that is emphasized in many studies. One of these studies was conducted by Karakelle (2012) who in her study mentioned that metacognition is used for following and organizing cognitive processes such as learning, problem solving, comprehending, reasoning and recollecting. Doganay (2007), on the other hand, classified metacognition thinking skills as the interaction of the skills that enable the comprehension and recollection of existing information as well as the skills that enable to reorganize and use those information. These qualities of metacognition and metacognition skills entail the consideration of a number of questions such as at what level individuals possess such skills and how they can be developed. Because the mentioned qualities are highly important in terms of the education process. Those who teach need to possess metacognition skills as much as those who are taught. As also Ulgen (1997) mentioned, "by means of metacognition, it is possible for individuals to reorganize cognitive processes for the sake of a more effective learning though understanding how their cognitive processes run and controlling these processes". This study was limited to the portrayal of the metacognition skills of prospective teachers. Accordingly, the main purpose of the study can be set forth as evaluating prospective teachers in terms of their metacognition thinking skills. Considering the sub objectives of the study, it was examined whether the metacognition thinking skills of prospective teachers vary by the prospective teachers' departments, genders, ages, whether they own of computers and the education faculty they attend to.

The study was carried out on a total of 482 prospective teachers receiving education in Firat University Faculty of Education and in Istanbul University Hasan Ali Yucel Faculty of Education. Gender distribution of the prospective teachers that constitute the sample of the study is 184 (38,2%) male and 298 (61,8%) females. While 288 (59,8%) of these prospective teachers attend to Firat University Faculty of Education, 194 attend to Istanbul University Hasan Ali Yucel Faculty of Education. 365 (76,4%) of the participating prospective teachers stated that they have computer, while 113 (23,6%) stated that they do not.

As the data collection tool, the Metacognition Thinking Skills Scale developed by Tuncer and Kaysi (2013) was used. Exploratory and confirmatory factor analyses of the scale were conducted and its Cronbach's Alpha coefficient was calculated to be ,881. Embodying four factors and a total of 18 items, the scale explains 56,579 of the total variance. The sub dimensions of the scale were named as "thinking skill", "reflective thinking skill intended for problem solving", "decision making skill" and "alternative evaluation skill". The choices provided for the items of the scale and their scores are as 'Strongly Agree = 5', 'Agree = 4', 'Undecided = 3', 'Disagree = 2' and 'Strongly Disagree = 1'.

While comparing the results obtained from the Metacognition Thinking Skills Scale, independent groups t test was used for paired comparisons, and one way variance analysis was used for comparison that included three or more groups. In the cases where the distribution was not homogenous, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were applied.

The findings obtained from the study indicate that there are no significant differences among the metacognition thinking skills of the prospective teachers in terms of the education faculty they attend to and the point whether or not the prospective teachers own computers. As for the gender variable, a significant difference in the "Thinking skills" sub factor of the MCTS scale was observed in favor of female prospective teachers. As for the comparisons made in terms of the departments where the prospective teachers receive education, significant differences in opinions were detected for the whole scale and all sub-factors. Finally, in the comparison made in terms of the age variable, significant difference was found in the "Alternative evaluation skill" sub factor.

The finding that there is a statistically significant difference in favor of female prospective teachers' between the prospective teachers' opinions on metacognition thinking skills is in line with the findings reported in the study conducted by Gulveren (2007). A higher increase was observed in the posttest scores of female students in the study conducted by Uluyol (2011). Another similar finding was reported by Polat and Tumkaya (2010) as the problem solving skill perceptions of female students were found out to be higher than that of male students. Also Cenkseven and Vural (2006) concluded in their study that females have more positive problem solving skills than males. Some of the other studies that set forth similar findings are Kizilkaya and Akar (2009), and Saban and Saban (2008). On the other hand, differently from the findings of these studies, Firat (2008) did not find any significant

difference between the metacognition awareness levels of prospective teachers in terms of their genders.

Examining the prospective teachers' opinions on metacognition thinking skills in terms of the age variable, showed the presence of a significant difference in the Alternative Thinking Skill factor. Also Saban and Saban (2008) determined a significant difference in terms of the age variable in their study. On the contrary of this finding, Firat (2008) reached results indicating that there is no significant difference between the metacognition awareness levels of prospective teachers in terms of the prospective teachers' ages.

Concerning the prospective teachers' metacognition thinking skills in terms of the departments they attend to, findings reported by Akpınar (2011), Celik (2007), Uluyol (2011) and Baltacı (2009) indicate a difference in favor of the students attending to the department of Computer and Instructional Technologies Education (CITE), or in general terms that computer and web usage diversifies metacognition thinking skills in the positive direction. The fact that prospective teachers attending to the CITE department had a statistically higher average can be interpreted as computer skills being in relation with metacognition thinking skills. In the light of all these findings and results, the following suggestions can be made:

Some pre-service training activities can be useful in developing prospective teachers' metacognition thinking skills.

Teachers and instructors should use metacognition thinking skills also within the teaching process. In this way teachers can serve as a role model for the students and also the students will have the chance to develop these skills.

Development of metacognition thinking skills should not be perceived as a periodic problem. Starting from the pre-school period, it should be tried to develop students' metacognition thinking skills.

By diversifying in-class learning experiences, teachers can achieve some results in having the students gain some of these skills. Teachers may be in a perception of inadequacy at the point of having these skills attained. Due to this reason, in some of the group meetings it is necessary to discuss good practices and to establish strategies on developing metacognition skills.

GİRİŞ

Eğitimde bireyi merkeze alan yaklaşımların kabul görmesiyle birlikte öğrenenlerin öğrenme eylemindeki zihinsel süreçleri önem kazanmaya başlamıştır. Bu kapsamda bilgi edinme biçimi, öğrenme stratejileri, psikolojik algıların öğrenmeye etkisi ve üst biliş düşünme gibi öğrenmenin niteliğini sorgulamaya yönelik araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Pasif biçimde zihinde saklanan bilgilerin günümüz bireyi açısından anlamı tartışılmaya başlanmış, öğrenenlerin bilgiye yönelik sorgulayıcı bir tutum geliştirmeleri, bir bilimsel çalışma yürütür gibi süreci yönetmeleri ve kararlar almaları gerektiği vurgulanmıştır. Yapılmış çalışmalar üst biliş becerilerin akademik başarı için etkili öğrenmede önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir (Çetinkaya ve Erkin, 2002).

Türk Dil Kurum (2012) düşünmeyi “*Zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği*” olarak tanımlamaktadır. Üstbiliş kavramı ise Flavell (1985) tarafından “*kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması*” şeklinde ifade edilmiştir. Alan yazında üstbiliş kavramının öz-yönetim, üst düşünme ya da üst öğrenme, üst bilişsel inançlar, yürütücü beceriler, üst bileşenler ve öğrenme yargıları gibi farklı kavramlarla açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Stainbach, 2008; Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006; Aktürk ve Şahin, 2011). Üst biliş, kişinin kendi zihnindeki olay ve işlevlerin farkında olmasını, zihin olaylarını ve işlevlerini amaçlı yönlendirebilmesini içeren bir üst sistemdir. (Crick 2000, Dienes ve Perner (1999) Akt. Tosun ve Irak, 2008). Woolfolk (1998) üst biliş kavramını, bireylerin kendi düşünme süreçleri üzerinde düşünmeleri ve düşünme süreçlerini denetleyebilmeleri bağlamında “üst düzey düşünme biçimi” olarak ele almaktadır. Bu da insan zihninin, birey için en iyi kontrol mekanizması olduğunu gösterir. Üst biliş düşünme becerileri ise eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerinin tamamı olarak nitelendirilmektedir (Kaya ve Dönmez, 2008).

Üst bilişin öğrenme sürecindeki önemi birçok araştırmada dikkat çekilen konular arasındadır. Bu araştırmalardan biri Karakelle (2012) tarafından yapılmış, üst bilişin öğrenme, problem çözme, kavrama, akıl yürütme, bellek gibi bilişsel süreçleri izlemek ve düzenlemek için kullanıldığına değinilmiştir. Doğanay (2007) ise üst biliş düşünme becerilerini mevcut bilgilerin hatırlanması ve anlaşılmasının yanı sıra onların yeniden organize edilmesini ve kullanılmasını sağlayan becerilerin etkileşimi olarak açıklamıştır. Balcı'ya (2007) göre üst biliş öğrenme sürecinin farkında olma, planlama ve stratejiler seçme, öğrenme sürecini izleme, hatalarını düzeltebilme, kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol edebilme, gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirebilme gibi yeteneklere sahip olmayı da beraberinde getirir. Belki de bu konuda en kapsamlı tanımlama Drmrod (1990) tarafından yapılmış, göre üst bilişin özellikleri,

- Kişinin kendi öğrenmesinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin gerçekçi bir şekilde tamamlanacağını farkında olması,
- Hangi öğrenme yönteminin etkili, hanilerinin etkisiz olduğunu bilmesi,
- Bir öğrenme görevine başarılı olması muhtemel olan bir yaklaşım planlaması,
- Etkili öğrenme stratejilerini kullanması,
- Kişinin o anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrendiğini yükseköğrenim ya da öğrenmediğini bilmesi,

Daha önce depolanmış bilginin geri çağırımı için etkili yöntemler bilmesi şeklinde özetlenmiştir.

Üst biliş ve üst biliş becerilerinin değinilen bu özellikleri onların bireylerde ne ölçüde buldukları, bu becerilerin nasıl geliştirilebileceği gibi bir dizi soruyu akla getirmektedir. Çünkü değinilen nitelikler eğitim süreci açısından son derece önemlidir. Öğrenenler kadar öğretmenlerinde üst biliş becerilerine sahip olması gerekmektedir. Ülgen'in de (1997) değindiği gibi “*üst biliş sayesinde bireylerin kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini anlaması ve bu süreçleri denetlemesi yoluyla daha etkili bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyebilmesi*” mümkün hale gelmektedir. Bu araştırma öğretmen adaylarının üst biliş becerilerinin betimlenmesi ile sınırlı tutulmuştur. Dolayısıyla araştırmanın genel amacı olarak öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi şeklinde açıklanabilir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri göz önüne alındığında ise araştırmanın alt amaçlarını oluşturan;

- Öğrenim gördükleri bölüme,
- Cinsiyetlerine
- Yaşlarına

- Bilgisayarı olma durumuna ve
- Öğrenim gördükleri eğitim fakültesine

göre üst biliş düşünme becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığı sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma betimsel tarama modeline göre yürütülmüştür. Betimsel araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu haliyle, tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamaya yönelik çalışmaları içermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009; Karasar, 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırma Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi (FU-E.F) ve İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinde (İU-E.F) öğrenim görmekte olan 482 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımı 184 (%38,2) erkek, 298'i (%61,8) kız şeklindedir. Bu öğretmen adaylarının 288'i (%59,8) Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 194'ü (%40,2) İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi öğrencisidir. Öğretmen adaylarının 365'i (76,4) bilgisayarının olduğunu, 113'ü (23,6) bilgisayarının olmadığını ifade etmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tuncer ve Kaysi (2013) tarafından geliştirilen *Üst Biliş Düşünme Becerileri Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeğin açıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, Cronbach's Alpha katsayısı ,881 olarak hesaplanmıştır. Ölçek dört faktörlü ve 18 maddeli bir yapıda olup, bu yapı ile toplam varyansın 56,579'u açıklanmaktadır. Ölçeğin alt boyutları "*düşünme becerisi*", "*problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi*", "*karar verme becerisi*" ve "*alternatif değerlendirme becerisi*" şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar ve puanlama 'Tamamen Katılıyorum=5', 'Katılıyorum=4', 'Kararsızım=3', 'Katılmıyorum=2' ve 'Hiç Katılmıyorum=1' şeklindedir.

Verilerin Analizi

Üst Biliş Düşünme Becerileri Ölçeği ile elde edilen görüşler karşılaştırılırken ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi, üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Dağılımın homojen olmadığı durumlarda ise Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testlerine başvurulmuştur.

BULGULAR

Üst biliş düşünme becerileri (ÜBDB) ölçeğine yönelik öğretmen adayı görüşleri çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular özetlenmiştir.

Öncelikle "*Üst Biliş Düşünme Becerisine yönelik öğretmen adayı görüşleri arasında öğrenim görülen eğitim fakültesi değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?*" alt amacına açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Üst Biliş Düşünme Becerisi ölçek maddelerine yönelik öğretmen adayı görüşleri öğrenim görülen eğitim fakültesi değişkeni açısından karşılaştırılmış, bu karşılaştırmaya yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının ÜBDB becerilerine yönelik görüşlerinin öğrenim görülen eğitim fakültesi açısından karşılaştırılması

Üniversite	n	\bar{x}	SS	Levene testi		t testi		
				F	p	Sd	t	p
Düşünme Becerisi Boyutu								
FU-E.F.	288	4,09	,626	,571	,450	480	1,310	,191
İU-E.F.	194	4,01	,687					
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Boyutu								
FU-E.F.	288	3,87	,657	,043	,836	480	-,535	,593
İU-E.F.	194	3,90	,669					
Karar Verme Becerisi Boyutu								
FU-E.F.	288	4,09	,639	2,679	,102	480	1,542	,124

İU-E.F.	194	3,99	,725					
Alternatif Değerlendirme Becerisi Boyutu								
FU-E.F.	288	3,99	,661	,469	,494	480	,304	,761
İU-E.F.	194	3,97	,640					
Üst Biliş Düşünme Becerisi Ölçeğinin Tamamı								
FU-E.F.	288	4,02	,529	,489	,485	480	,938	,349
İU-E.F.	194	3,97	,555					

Tablodaki bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, ÜBDB ölçeğinin bütünü ve alt faktörleri açısından öğrenim görülen eğitim fakültesi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmanın bir diğer alt amacı Üst Biliş düşünme Becerilerine yönelik öğretmen adayı görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığıdır. Bu boyuta yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması

Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	Levene testi		t testi		
				F	p	Sd	t	p
Düşünme Becerisi								
Kız	298	4,1215	,61311	6,408	,012*	478	-	-
Erkek	182	3,9670	,70594					
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi								
Kız	298	3,9013	,62523	6,385	,012*	478	-	-
Erkek	182	3,8615	,72138					
Karar Verme Becerisi								
Kız	298	4,0956	,67239	,200	,655	478	1,589	,113
Erkek	182	3,9945	,68375					
Alternatif Değerlendirme Becerisi								
Kız	298	3,9983	,61237	9,999	,002*	478	-	-
Erkek	182	3,9753	,71734					
Üst Biliş Düşünme Becerisi Ölçeğinin Tamamı								
Kız	299	4,03	,503	9,819	,002*	478	-	-
Erkek	183	3,95	,592					

Tablodaki bağımsız gruplar t testi sonucuna göre ÜBDB ölçeğinin *Karar Verme Becerisi* alt boyutunda öğretmen adayı görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Ölçeğin diğer alt faktörleri ve ölçeğin bütünü için dağılımın homojen olmadığı görüldüğünden Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Bu analize ilişkin sonuçlar tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Üst Biliş Düşünme Becerisi Ölçeğinin Bütünü, Düşünme, Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme ve Alternatif Değerlendirme Becerilerine Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıralar Ort.	Sıralar top.	U	p
Düşünme Becerisi					
Kız	298	251,70	75007,00	2,378	,023*
Erkek	182	222,16	40433,00		
Problem Çözme Becerisi					
Kız	298	244,21	72776,00	2,601	,450
Erkek	182	234,42	42664,00		
Alternatif Değerlendirme Becerisi					
Kız	298	240,08	71543,50	2,699	,932
Erkek	182	241,19	43896,50		
Üst Biliş Düşünme Becerisi Ölçeğinin Tamamı					
Kız	298	249,55	74365,50	2,442	,067
Erkek	182	225,68	41074,50		

Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda ÜBDB ölçeğinin düşünme becerisi alt faktöründe kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur (U=2,378, p<.05). Diğer alt faktörler ve ölçeğin bütünü açısından anlamlı düzeyde bir fark gözlenmemiştir.

Araştırma kapsamında test edilen bir diğer bağımsız değişken bilgisayara sahip olma durumudur. Bu değişken açısından öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri arasında anlamlı görüş farkı olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Bu analize yönelik sonuçlar tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Üst Biliş Düşünme Becerilerine Yönelik Öğretmen Adayı görüşlerinin bilgisayarı olma değişkenine göre karşılaştırılması

Bilgisayar	n	\bar{x}	SS	Levene testi		t testi		
				F	P	Sd	t	p
Düşünme Becerisi								
Var	365	4,0559	,66708	,639	,425	476	-,162	,872
Yok	113	4,0673	,60746					
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi								
Var	365	3,9063	,66489	,005	,942	476	1,315	,189
Yok	113	3,8124	,65807					
Karar Verme Becerisi								
Var	365	4,0842	,67271	,078	,781	476	1,578	,115
Yok	113	3,9690	,69527					
Alternatif Değerlendirme Becerisi								
Var	365	4,0103	,62957	3,647	,057	476	1,312	,190
Yok	113	3,9181	,72151					
Üst Biliş Düşünme Becerisi Ölçeğinin Tamamı								
Var	365	4,01	,542	,008	,930	476	,906	,365
Yok	113	3,96	,530					

Tablodaki bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, ÜBDB ölçeğinin bütünü ve bu ölçeğin alt faktörlerine yönelik öğretmen aday görüşleri arasında bilgisayarı olma değişkenine göre anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir. Bu bulgu açısından bakıldığında bilgisayara sahip olma durumunun üst biliş düşünme becerileri üzerinde etkili olmadığı iddia edilebilir.

ÜBDB ölçeğine yönelik görüşlerin öğrenim görülen bölüm açısından karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi sonuçları ise tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Üst Biliş Düşünme Becerisine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Bölüm	n	\bar{x}	Var.Kay.	Kar.Yop.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Düşünme Becerisi	BÖTE	99	4,22	G. arası	12,026	4	3,007	-	-	
	Fen	110	4,06	G. içi	192,651	477	,404			
	Sınıf	80	4,12	Toplam	204,678	481				
	Sosyal	76	3,72							
	Türkçe	117	4,10							
	Toplam	482	4,06							
		n	\bar{x}	Var.Kay.	Kar.Yop.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi	BÖTE	99	4,03	G. arası	8,273	4	2,068	4,873	,001	1-4
	Fen	110	3,86	G. içi	202,445	477	,424			3-4
	Sınıf	80	4,00	Toplam	210,718	481				
	Sosyal	76	3,63							
	Türkçe	117	3,85							
	Toplam	482	3,88							
		n	\bar{x}	Var.Kay.	Kar.Yop.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Karar Verme Becerisi	BÖTE	99	4,12	G. arası	11,418	4	2,854	-	-	
	Fen	110	4,03	G. içi	208,729	477	,438			
	Sınıf	80	4,22	Toplam	220,147	481				
	Sosyal	76	3,72							
	Türkçe	117	4,11							
	Toplam	482	4,05							
		n	\bar{x}	Var.Kay.	Kar.Yop.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Alternatif	BÖTE	99	4,17	G. arası	6,333	4	1,583	3,808	,005	1-4

Değerlendirme Becerisi	Fen	110	3,95	G. içi	198,297	477	,416			
	Sınıf	80	3,91	Toplam	204,630	481				
	Sosyal	76	3,81							
	Türkçe	117	4,03							
	Toplam	482	3,98							Levene (F=1,406, p=,231)
		n	\bar{x}	Var.Kay.	Kar.Yop.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Ölçeğinin Tamamı	BÖTE	99	4,14	G. arası	8,262	4	2,065	-	-	
	Fen	110	3,97	G. içi	131,944	477	,277			
	Sınıf	80	4,08	Toplam	140,206	481				
	Sosyal	76	3,73							
	Türkçe	117	4,04							
Toplam	482	4,00								Levene (F2,789, p=,026*)

Üst biliş düşünme becerisi ölçeğinin *problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi* boyutunda öğretmen adayı görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($F(4,477) = 4,873, p < .05$). Tukey HSD testine göre bu fark Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü ve Sınıf öğretmenliği öğretmen adayları arasındadır. Öğrenci görüşleri arasında anlamlı farkın bulunduğu bir diğer boyut *alternatif değerlendirme becerisi* alt faktörüdür ($F(4,477) = 3,808, p < .05$). Bu boyuttaki görüş farkı ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğretmen adayları ile sosyal bilgiler öğretmen adayları arasındadır. Ölçeğin bütünü ve diğer alt boyutlarda dağılım homojen olmadığından Kruskal Wallis H testi yapılmış, anlamlı görüş farkının bulunduğu durumlarda bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Bu analiz sonuçları tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Üst Biliş Düşünme Becerisi Ölçeğinin Bütünü, İlk faktörü ve üçüncü faktörüne yönelik Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testi sonuçları

Boyut	K.W.H.		M.W.U		Fark
	X^2	p	U	p	
Düşünme Becerisi	23,96	,000*	2,254	,000*	1-4
			3,049	,002*	2-4
			2,079	,001*	3-4
			3,108	,000*	4-5
			2,570	,000*	1-4
Karar Verme Becerisi	24,048	,000*	3,140	,003*	2-4
			1,858	,000*	3-4
			3,134	,000*	4-5
			4,330	,011*	1-2
			2,224	,000*	1-4
Ölçeğinin Tamamı	26,025	,000*	3,163	,005*	2-4
			1,976	,000*	3-4
			3,114	,000*	4-5

1: Bilg. ve Öğrt. Tekn. Öğrt., 2: Fen Bilg. öğrt., 3: Sınıf Öğrt., 4: Sosyal Bilg. Öğrt., 5: Türkçe Öğrt.

*p<.05

Tablodaki analiz sonuçlarına göre ÜBDB ölçeğinin *düşünme becerisi* ve *karar verme becerisi* boyutlarında sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adayları ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen, Sınıf ve Türkçe öğretmenliği öğretmen adayları arasında anlamlı görüş farkı tespit edilmiştir (Düşünme B.: $X^2=23,96, p < .05$ - Karar V. B.: $X^2=24,048, p < .05$). Ölçeğin tamamına yönelik öğretmen adayı görüşleri arasında ise sosyal bilgiler öğretmenliği ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliği, Fen Bilgisi öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği arasında ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliği ile Fen bilgisi öğretmenliği arasında anlamlı görüş farkı tespit edilmiştir ($X^2=26,025, p < .05$). Genel olarak BÖTE öğretmen adaylarının daha yüksek ortalamaya sahip olmaları bu öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri açısından daha iyi oldukları şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan bu sonuç bilgisayar becerisinin üst biliş düşünme becerileri ile yakından ilişkili olduğu gibi bir sonucu da ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın beşinci ve son alt amacında “Üst Biliş düşünme Becerilerine yönelik öğretmen adayı görüşleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu duruma yönelik Anova analizi sonuçları Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7. Üst Biliş Düşünme Becerisine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Yaş	n	\bar{x}	Var.Kay.	Kar.Yop.	sd	Kar.Ort.	F	p	Fark
Düşünme Becerisi	17-19 Arası	15	4,36	G. arası	1,738	3	,579	1,362	,254	Levene (F=,908 , p=,437)
	20-22 Arası	364	4,06	G. içi	202,431	476	,425			
	23-25 Arası	93	4,00	Toplam	204,169	479				
	26 ve Üstü	8	4,00							
	Toplam	480	4,06							
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi	17-19 Arası	15	4,20	G. arası	1,620	3	,540	1,246	,292	Levene (F=,678 , p=,566)
	20-22 Arası	364	3,87	G. içi	206,239	476	,433			
	23-25 Arası	93	3,87	Toplam	207,859	479				
	26 ve Üstü	8	4,00							
	Toplam	480	3,88							
Karar Verme Becerisi	17-19 Arası	15	4,18	G. arası	,633	3	,211	,460	,710	Levene (F=1,596 , p=,190)
	20-22 Arası	364	4,06	G. içi	218,299	476	,459			
	23-25 Arası	93	4,01	Toplam	218,933	479				
	26 ve Üstü	8	4,21							
	Toplam	480	4,05							
Alternatif Değerlendirme Becerisi	17-19 Arası	15	4,58	G. arası	5,414	3	1,805	4,362	,005	1-2, 1-3
	20-22 Arası	364	3,97	G. içi	196,936	476	,414			
	23-25 Arası	93	3,98	Toplam	202,349	479				
	26 ve Üstü	8	3,96							
	Toplam	480	3,99							
Ölçeğinin Tamamı	17-19 Arası	15	4,32	G. arası	1,725	3	,575	1,985	,115	Levene (F=2,659 , p=,048*) K.W.H. (X ² =4,137 , p=,247)
	20-22 Arası	364	4,00	G. içi	138,481	478	,290			
	23-25 Arası	95	3,96	Toplam	140,206	481				
	26 ve Üstü	8	4,04							
	Toplam	482	4,00							

ÜBDB ölçeğinin düşünme becerisi, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ve karar verme becerisi boyutlarında öğretmen adayı görüşleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Geriye kalan alternatif değerlendirme becerisi ve ölçeğin tamamında dağılım homojen olmadığından Kruskal Wallis H analizi yapılmış, ölçeğin tamamına yönelik Kruskal Wallis H testi sonucuna göre anlamlı fark tespit edilememiştir ($X^2=4,137$, $p>.05$). ÜBDB ölçeğinin Alternatif değerlendirme becerisi boyutunda Kruskal Wallis H testine göre anlamlı fark bulunmuş ($X^2=16,714$, $p<.05$), bu farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiği Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Bu analize yönelik sonuçlar tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Üst Biliş Düşünme Becerisi Ölçeğinin Alternatif Düşünme Becerisi Boyutuna Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin Mann Whitney U Analizi

Boyut	Yaş	n	Sıra Ort.	Sıra top.	U	p	Fark
Alternatif Değerlendirme Becerisi	17-19 Arası	15	303,77	4556,50	1,024	,000*	1-2
	20-22 Arası	364	185,31	67453,50			
	Toplam	379					
	17-19 Arası	15	79,93	1199,00			
	23-25 Arası	93	50,40	4687,00			
Toplam	108			316,000	,001*	1-3	

Tablodaki analiz sonuçlarına göre ÜBDB ölçeğinin alternatif düşünme becerisi boyutunda 17-19 yaş arası ile 20-22 yaş arası öğretmen adayları ve 17-19 yaş arası ile 23-25 yaş arası öğretmen adayları arasında anlamlı görüş farkı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Araştırma ile elde edilmiş bulgular öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri arasında öğrenim görülen eğitim fakültesi ve bilgisayar olma durumu açısından anlamlı düzeyde bir fark olmadığı yönündedir. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında ise ÜBDB ölçeğinin “*Düşünme becerileri*” alt faktöründe kız öğretmen adayları lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm açısından yapılan karşılaştırmalarda ölçeğin tamamı ve bütün alt faktörlerinde anlamlı görüş farkı tespit edilmiştir. Yaş değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda ise “*Alternatif değerlendirme becerisi*” alt faktöründe anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Üst Biliş düşünme Becerilerine yönelik öğretmen adayı görüşleri arasında cinsiyet değişkenine açısından “*Düşünme Becerisi*” faktöründe kız öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu bulgusu Gülveren (2007)’in çalışması ile örtüşmektedir. Uluyol (2011) yapmış olduğu çalışmasında kız öğrencilerin sönest puanlarında daha yüksek bir artış gözlemlenmiştir. Benzer bir başka bulgu Polat ve Tümkaya (2010) tarafından elde edilmiş, kız öğrencilerin problem çözme becerisi algıları erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Cenkseven ve Vural (2006) da çalışmalarında kızların erkeklere oranla daha olumlu problem çözme becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulguya benzer diğer çalışmalara Kızılkaya ve Aşkar (2009), Saban ve Saban’ın (2008) çalışmaları örnek gösterilebilir. Araştırma bulgularından farklı olarak Durdukoca (2008) öğretmen adaylarının cinsiyete göre biliş üstü farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır.

Üst Biliş düşünme Becerilerine yönelik öğretmen adayı görüşleri arasında yaş değişkeni açısından bakıldığında, Alternatif Düşünme Becerisi faktöründe anlamlı farklılık bulunmuştur. Saban ve Saban (2008)’nin yaptıkları çalışmada da yaş değişkeni açısından anlamlı fark gözlenmiştir. Bu bulgunun aksine Durdukoca (2008) öğretmen adaylarının yaş aralıklarına göre biliş üstü farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı yönünde sonuçlara ulaşmıştır.

Üst biliş düşünme becerilerine yönelik öğretmen adayı görüşleri arasında okudukları bölüm değişkeni açısından bakıldığında, genel olarak BÖTE öğrencileri lehine ortaya çıkan sonuçlar için; Akpınar (2011), Çelik (2007), Uluyol (2011) ve Baltacı (2009)’nin sonuçları göz önünde bulundurularak, genel bir ifadeyle bilgisayar ve web kullanımının üst biliş düşünme becerilerini olumlu anlamda farklılaştırdığı sonucuna varılabilir. BÖTE bölümündeki öğretmen adaylarının istatistiksel olarak daha yüksek ortalamaya sahip olmaları, bilgisayar becerisinin üst biliş düşünme becerisi ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bütün bu bulgu ve sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerilerinin geliştirilmesinde hizmet öncesi bazı eğitim etkinlikleri yararlı olabilir.

- Öğretmenler ve öğretim elemanları üst biliş düşünme becerilerini öğretim sürecinde de kullanmalıdırlar. Böylelikle öğretmenler öğrenciler için bir rol model olacak, öğrencilerde bu becerileri modelleme fırsatı bulacaklardır.

- Üst biliş düşünme becerilerinin geliştirilmesi dönemsel bir sorun olarak algılanmamalıdır. Okul öncesi dönemden başlanarak programlı bir şekilde öğrencilerin üst biliş düşünme becerilerinin geliştirilmesine çalışılmalıdır.

Öğretmenler sınıf içi öğrenme yaşantılarını farklılaştırarak bu becerilerden bazılarının kazandırılması yönünde sonuçlara ulaşabilirler. Öğretmenler bu becerilerin kazandırılması noktasında bir yetersizlik algısı içinde olabilirler. Bu nedenledir ki zümre toplantılarının bir bölümünde bir yandan üst biliş düşünme becerilerinin nasıl geliştirileceği konusunda stratejiler oluşturulurken, diğer taraftan iyi uygulamaların tartışılması yararlı olabilir

KAYNAKLAR

Akpınar, B. (2011). The effect of weblog based instruction on the metacognition levels of preservice teachers. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 2011, Vol. 7, Issue 2, pp. 38-45.

<http://ijedict.dec.uwi.edu/include/getdoc.php?id=4709&article=1279&mode=pdf>

Aktürk, A. O. ve Şahin, İ. (2011). Üst biliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407.

- Balcı, G. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi. (Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- Baltacı, M. (2009). Web tabanlı excel öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve bilişötesi farkındalık düzeyine etkisi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Cenkseven, F. ve Vural R., A. (2006). Ergenlerin düşünme gereksinimi ve cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25.
- Çelik, E. (2007). Ortaöğretim coğrafya derslerinde bilgisayar destekli animasyon kullanımının öğrenci başarısına etkisi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
- Çetinkaya, P. ve Erktin, E. (2002). Bilişüstünün ölçümü ve okuduğunu anlama, okul başarısı ve yetenekle olan ilişkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, Cilt 19.
- Doğanay, A. (2007). Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi. (Ed: Doğanay, A.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayınları
- Durdukoca, Ş., F. (2012). Öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık düzeyleri ve mesleklerine ilişkin özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi, an analysis of metacognitive awareness levels and self-efficacy beliefs of teachers candidates. 3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 26-28 April, 2012 Antalya-Turkey
- Drmrod, J.E. (1990). Human learning. Macmillan P. Company. New York.
- Flavell, J. H. (1985). Cognitive development. (2nd ed.) Englewood Cliffs, NJ. Prentice - Hall.
- Gülveren, H. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, Doktora Tezi.
- Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, problem çözme algısı, zekâ ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 37, Sayı 164
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, B. ve Dönmez, C. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Gazi Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü - İlköğretim Bölümü - İlköğretim Anabilim Dalı.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P.(2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 34, Sayı 154.
- Polat, R., H. ve Tümkaya, S. (2010). An Investigation of the students of primary school problem solving abilities depending on need for cognition. *Elementary Education Online*, 9(1), 346–360.
- Saban, A. İ. ve Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-58.
- Steinbach, J., C. (2008). The effect of metacognitive strategy instruction on writing. University of Kentucky.
- Uluçol, Ç. (2011). Web destekli örnek olay yönteminde çoklu bakış açısı ve yüz yüze etkileşimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojisi Doktora Programı, Doktora Tezi.
- Ülgen, G. (1997). Eğitim psikolojisi. (3. Baskı). İstanbul: Alkım Basın Yayın dağıtım Ltd. Şti.
- Veenman, M.V. J., Van Hout-Wolters, B. ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1: 3–14.
- Woolfolk, E.A. (1998). Educational psychology. USA: Allyn Bacon.
- Tosun, A. ve Irak, M. (2008). Üstbiliş ölçeği-30'un türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenilirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1):67-80.
- Tuncer, M. ve Kayisi, F. (2013). The development of the metacognitive thinking skills scale. *International Journal of Learning & Development*, 3(2), 70-76.
- Türk Dil Kurumu, (2012). Türkçe Sözlük. <http://www.tdkterim.gov.tr>

Attitudes of Pre-service Teachers towards Teaching Profession

Fatma Kayan Fadlelmula

Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey, fatmakayan@mehmetakif.edu.tr

Received: 15.07.2013; Reviewed: 21.09.2013; Accepted: 21.10.2013

ABSTRACT

This study examined pre-service mathematics teachers' attitudes towards teaching profession and explored the impact of gender and grade level on their attitudes. Participants consisted of 162 pre-service teachers, enrolled in elementary mathematics education program at a middle sized public university located in the Mediterranean region of Turkey. Data were collected during the fall semester of 2012-2013 academic years, from four different grade levels. As the data collection instrument 'Attitude Scale towards the Profession of Teaching', was administered to the participants. A two-way ANOVA was conducted to explore the impact of gender and grade level on attitude scores. In general, the results revealed that pre-service teachers had positive and high attitudes towards teaching profession. However, their attitudes differed statistically significant with respect to gender and grade level. In particular, female pre-service teachers had higher attitudes than male pre-service teachers. Besides, pre-service teachers' attitudes decreased statistically significant as they moved from beginner to senior level.

Keywords: Pre-service mathematics teachers, attitude, gender, grade level, teacher education

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

ÖZET

Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve bu tutumların cinsiyet ile sınıf değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 2012-2013 akademik yılı güz döneminde, İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 162 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bulgular, matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği açısından olumlu ve yüksek tutuma sahip olduklarını destekleyici niteliktedir. Çalışmada hem cinsiyet hem de sınıf düzeyi değişkenleri açısından tutumlarda anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Cinsiyet açısından, kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek tutum puanına sahiptir. Sınıf düzeyi açısından ise sınıf düzeyi düşük olan öğretmen adayı sınıf düzeyi üstte olan öğretmen adayına göre daha yüksek tutum puanına sahiptir. Elde edilen bulguların matematik öğretmen eğitimini geliştirme ve iyileştirme yönündeki çabalara katkı sağlayacağı ve bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretmen adayları, tutum, cinsiyet, sınıf, öğretmen aday eğitimi

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Bireyin duyuşsal alan davranışlarının önemli bir bölümünü oluşturan tutum, kişinin bir nesne ya da uyarana karşı nasıl davranacağı konusunda önemli bilgiler sunmaktadır (Köklü, 1992). Yapılan birçok araştırma, öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının öğrenme ve öğretme sürecinde önemli rol oynadığını (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009), özellikle geliştirilen olumlu tutumların mesleği icra ederken daha etkili olmalarını sağladığını vurgulamaktadır (Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005; Terzi ve Tezci, 2007). Öğretmenlik, bilgi ve beceri gibi bilişsel alan yeterliliklerinin yanı sıra tutum ve davranış gibi duyuşsal alan yeterlikleri de gerektiren bir meslektir (Derman, Özkan, Altuk ve Mülazımoğlu, 2008). Öğretmen adayının olumlu değer ve tutum sahibi olması en az bilgi kadar gereklidir (Karaman, 2008). Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiş, tutumlar arasında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışmada, Üstüner tarafından 2006 yılında geliştirilmiş olan “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Toplam 34 maddeden oluşan ölçek, beşli olarak derecelendirilen tek boyutlu likert tipi bir tutum ölçeğidir. Katılımcılar, 2012-2013 akademik yılı güz döneminde, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda 46’sı erkek ve 116’sı kadın katılımcıdan oluşan toplam 162 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Öğretmen adaylarının her bir tutum maddesine verdikleri cevapların ortalama ve standart sapması hesaplanmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının tutum puanları genel olarak 4 (Çoğunlukla Katılıyorum) civarında değerler almakla beraber, en düşük ortalama tutum puanı 3,20 (Madde: Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim), en yüksek ortalama tutum puanı ise 4,50 (Madde: Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum) olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları özellikle “İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor” (Ortalama=4,43), “Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olduğunu düşünüyorum” (Ortalama=4,40), “Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum” (Ortalama 4,44) ve “Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum” (Ortalama=4,50) ifadeleri için “Tamamen Katılıyorum” ile “Çoğunlukla Katılıyorum” aralığında tutum belirtmiştir. Sonuçlar, genel olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği açısından olumlu tutuma sahip olduklarını destekleyici niteliktedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-way ANOVA) ile yapılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının hem cinsiyet faktörü açısından [$F(1, 154) = 5,36, p \leq .05$] hem de sınıf düzeyi faktörü açısından [$F(3, 154) = 12,15, p \leq .05$] tutumlarında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi ortak etkisi incelendiğinde [$F(3, 154) = 0,74, p = 0,53$] anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Figür 1 incelendiğinde cinsiyet açısından, kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi açısından ise öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının azaldığı görülmektedir. Cohen (1988) varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğu ortalamalar arasındaki farkın büyüklüğünü gösteren etki değerine (partial eta squared) bakılmasını önermektedir. Cohen’in sınıflamasına göre etki değeri 0.01 ile 0.06 arasında ise ortalamalar arasındaki anlamlı fark küçük, 0.06 ile 0.14 arasında ise ortalamalar arasındaki anlamlı fark orta düzeyde, 0.14 veya daha fazla ise ortalamalar arasındaki anlamlı fark büyüktür. Bu anlamda, cinsiyet açısından elde edilen fark küçük düzeyde etki değerine (partial eta squared=0,03) sahipken, sınıf düzeyi açısından elde edilen fark büyük düzeyde etki değerine (partial eta squared=0,19) sahiptir. ANOVA sonuçları sınıf düzeyi bazında öğretmen adaylarının tutumlarında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma yapılmıştır. Bulgular 1. sınıf ile 3. ve 4. sınıflar arasında, ayrıca 2. sınıf ile 3. ve 4. sınıflar anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Diğer sınıflar arasındaki farklar anlamlı değildir. Yapılan analizler sonucunda genel olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini sevmeleri, mesleğe vermiş oldukları değer ve başarılı olacaklarına ilişkin inançları ile açıklanabilir. Özellikle, öğretmen adayların birinci sınıfta yüksek düzeyde tutuma sahip olmaları tercihlerini bilinçli yaptıkları ve mesleği isteyerek seçtikleri anlamına gelebilir. Araştırmada elde edilen bir başka bulgu da öğretmen adaylarının tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermesidir. Özellikle, kadın öğretmen adaylarının tutumlarının erkek öğretmen adaylarının

tutumlarına göre daha yüksek olması öğretmenlik mesleğinin hâlâ kadınlar için daha uygun bir meslek olarak algılanmasından kaynaklanabilir (Çakiroğlu and Işıksal, 2009). Ayrıca, çalışmada üst sınıflara doğru mesleğe yönelik tutumun daha olumlu olması beklenirken (Sağlam, 2008; Tanel, Şengören ve Tanel, 2007), tutum puanlarının giderek azalması düşünülmeye gereken bir durumdur. Mevcut öğretim elemanlarının niteliği, eğitim ortamı ve eğitim programı bu durum üzerinde etkili olmuş olabilir. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde öğretmenlik mesleğine yönelik verilecek duyuşsal eğitim onların daha olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Elde edilen sonuçlar alan yazında yer alan bazı çalışma sonuçları ile örtüşürken, bazıları ile çelişmektedir. Örneğin, cinsiyet değişkeni açısından elde edilen bulgular Üstüner, Demirtaş ve Cömert (2009) ile Ozan ve Bektaş'ın (2011) elde ettikleri sonuçlar ile paralellik gösterirken, Bulut (2009) ile Açışlı ve Kolomoç'ın (2012) sonuçları ile çelişmektedir. Benzer şekilde, sınıf düzeyi açısından elde edilen bulgular Tanel, Şengören ve Tanel (2007) ile Sağlam'ın (2008) sonuçlarını desteklerken, Açışlı ve Kolomoç'ın (2012) sonuçları ile çelişmektedir. Bu durum, tutumların öğrenim görülen program açısından farklılık göstermesi (Aksoy, 2010; Bulut, 2009; Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2009) nedeniyle olabilir. Diğer bir deyişle, elde edilen bulgular ilköğretim matematik öğretmen adayları için geçerli iken, örneğin sosyal bilgiler öğretmen adayları için geçerli olmayabilir. Dolayısıyla, farklı örneklemeler üzerinde farklı yöntemler kullanılarak bu yöndeki araştırmaların sürdürülmesi önerilmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesinin gerek öğretim elemanlarına gerekse eğitimde program geliştirme uzmanlarına yol göstereceği düşünülmektedir (Üstüner, 2006). Özellikle mesleğe yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi amacıyla, programda alan bilgisi derslerinin yanı sıra öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgilendirici ve özendirici etkinliklere yer verilmesi, örnek oluşturacak modellerin sunulması ve pratiği artırıcı yaşantıların sağlanması oldukça faydalı olabilir.

INTRODUCTION

Attitude can be defined as individual's positive or negative tendencies that effect their feelings, opinions and behaviors towards objects, human or events (Kağıtçıbaşı, 1999). Attitudes compose a significant part of affective domain, and they give important clues about how an individual may act towards an object or stimulus (Köklü, 1992). In this aspect, a teacher's attitude towards teaching profession would explain most of his or her occupational behaviors (Üstüner 2006). There are many research studies showing that teachers' attitudes towards teaching profession play an important role on both teaching and learning processes (Durmuşoğlu, Yanık, & Akkoyunlu, 2009), especially positive attitudes help to facilitate more effective teaching behaviors (Erdem, Gezer, & Çokadar, 2005; Terzi & Tezci, 2007).

Certainly, teachers play an important role in the application of both teaching and learning activities. Indeed, even if the educational objectives are determined perfectly or the content of the lessons are planned functionally, educational results will not be as expected as long as the teachers are not prepared accordingly (Sünbül, 2001). In other words, success of an education system heavily depends on how well teachers are prepared for applying that system. Teaching is a profession that requires both cognitive competencies like teaching skills and content knowledge, as well as affective competencies like teaching attitudes and behaviors (Derman, Özkan, Altuk, & Mülazımoğlu, 2008). That is why; it is not enough just to have knowledge about the subject matter to be taught. A teacher candidate should also adopt proper attitudes, beliefs and sincerity towards teaching. In this aspect, holding positive attitudes towards teaching is as essential as having deep subject matter knowledge (Karaman, 2008).

In the literature, there are a number of research studies examining teachers' attitudes towards teaching profession. In most of these studies, "Attitude Scale towards the Profession of Teaching", a single dimension Likert type scale with 5 points originally developed by Üstüner (2006), were administered as the data collection instrument. For instance, in a recent study, Bulut (2009) studied teacher candidates' attitudes, and examined whether their attitudes differ with respect to gender, university, and teaching program attended. Data were collected from 411 pre-service teachers, 211 of them from Dicle University and 200 of them from Fırat University. The teaching programs included Primary School Teaching, Science Teaching, and Social Studies Teaching. The findings indicated that most of the pre-service teachers had positive attitudes towards teaching profession. Besides, their attitudes differed statistically significant with respect to the teaching program, but not with gender or university attended. Specifically, there were statistically significant differences between attitude scores belonging to preservice teachers attending to Science Teaching and Social Studies Teaching programs.

In a similar study, Üstüner, Demirtaş and Cömert (2009) examined pre-service teachers' attitudes towards teaching profession, by considering the following variables; gender, teaching program, order of this program in the University Entrance Examination preference list, socio-economic status of the neighborhood and family they live in, grade level, type of schooling, and reasons for choosing teaching profession. Participants were 593 pre-service teachers, attending to the following teaching programs: science teaching, primary school teaching, primary school mathematics teaching, pre-school teaching, counseling and guidance, social studies teaching, English language teaching, physical education and sports teaching, music teaching, art teaching, Turkish language teaching, computer education and instructional technologies. The results showed that pre-service teachers' attitudes did not differ with respect to grade level and type of schooling, but there were statistically significant differences in attitude scores when the other variables were considered. Specifically, attitude scores of preservice teachers from almost all departments showed significant differences.

In another study, Aksoy (2010) analyzed pre-service teachers' attitudes towards teaching profession, considering the teaching program attended. Data were collected from a total of 212 pre-service teachers from primary school education program, art education program, social studies education program, psychological counseling and guidance program, and computer and instructional technology education program. The results showed that there were significant differences in pre-service teachers' attitudes with respect to the teaching program attended. In particular, primary school teachers, art teachers and social studies teachers had high attitudes towards teaching profession. On the other hand, teacher candidates from psychological counseling and guidance program and computer and instructional technology education program had moderate attitudes. Besides, in a present study, Açıışlı and Kolomoç (2012) examined pre-service teachers' attitudes towards teaching profession, considering their gender, grade level, and type of high school they completed. Participants were 192

pre-service teachers, attending to primary school education program. The results of the study showed that there was no significant difference in attitude scores regarding the variables examined.

In the literature, there are some other studies examining teachers' attitudes towards teaching profession, by administering instruments different than Üstüner's Scale (2006). For example, Hacıömeroğlu and Taşkın (2010) used Erkus, Sanlı, Bağlı and Güven's Scale (2000), and studied pre-service teachers' attitudes towards teaching profession. Data were collected from a total of 110 science teacher candidates in primary education program, and science and mathematics teacher candidates in secondary education program. Both qualitative and quantitative techniques were employed in the study. The results indicated that there was no significant difference in pre-service teachers' attitudes regarding their gender and the teaching programs attended. However, pre-service teachers in secondary education program were found to be more conscious about deciding their profession. In addition, Ozan and Bektaş (2011) administered Acat and Yenilmez's scale (2004), called the Motivational Level of Pre-Service Teachers about Teaching Profession. Data were collected from a total of 368 pre-service teachers, regarding their gender, grade level, and economic level of their parents. The results showed that there were significant differences in total scores considering gender variable, but no significant difference considering the other variables.

Regarding that preservice teachers are teacher candidates, getting prepared for going into the real classrooms, it is important to examine their attitudes before they enter the teaching profession. At this point, many recent studies have examined pre-service teachers' attitudes towards teaching profession, concentrating on the impact of many different demographic variables. Specially, in the studies where data were collected from pre-service teachers attending to different teaching programs, the results clearly indicated that teaching program had a significant impact on pre-service teachers' attitudes towards teaching profession (Aksoy, 2010; Bulut, 2009; Üstüner, Demirtaş, & Cömert, 2009). That is why; it becomes important to examine pre-service teachers studying at different teaching programs.

So far, a number of studies have been conducted with pre-service teachers studying at Mathematics Teaching program. However, they are highly limited in number. It is essential to examine the attitudes of pre-service mathematics teachers since these attitudes can be important predictors of their professional lives, and the success of mathematics instruction (Durmuşoğlu, Yanık, & Akkoyunlu, 2009; Erdem, Gezer, & Çokadar, 2005; Köklü, 1992; Terzi & Tezci, 2007). Particularly, considering the results of The Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2011, which evaluated mathematics and science achievement of 4th and 8th grade students in an international context; Turkish students in both grades obtained mathematics achievement below the TIMSS scale average (Yücel, Karadağ, & Turan, 2013). At this point, although research showed that Turkish students developed more positive attitudes towards mathematics learning from TIMSS 1999 to TIMSS 2007 (Bilican, Demirtaşlı, & Kilmen, 2011); still mathematics is viewed as a difficult and scary subject matter (Yenilmez, Girginer, & Uzun, 2007; Yüksel-Şahin, 2008). That is why; it becomes important to examine attitudes of pre-service teachers, especially at mathematics context. In this aspect, the aim of this study was to analyze pre-service elementary mathematics teacher' attitudes towards teaching profession, and examine whether gender and grade level has any significant effect on their attitudes.

METHOD

Data collection instrument

As the data collection instrument "Attitude Scale towards the Profession of Teaching", originally developed by Üstüner (2006), was administered to the participants. It is a self-report questionnaire, having a single dimension with 34 items written on five points, rated as 5=strongly agree, 4=mostly agree, 3=moderately agree, 2=partly agree, 1=strongly disagree. Among 34 items, 24 of them represent positive attitudes (exp: The idea of teaching people something that they do not know makes me happy; I think teaching will give me chances to produce and develop new things), and 10 of them represent negative attitudes (exp: I think teaching is not a suitable job for me; I regret that I chose teaching profession). While calculating total attitude scores for each participant, negatively worded items were reversed as 1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1. Therefore, the maximum total score one could get from the scale was 170 (34x5), whereas the minimum total score was 34 (34x1). Higher scores indicated positive attitudes towards teaching profession. Besides, internal consistency of the scale was calculated as 0.94.

Participants

Participants consisted of 162 pre-service elementary mathematics teachers (116 female and 46 male), enrolled in elementary mathematics education program at Mehmet Akif Ersoy University, which is middle sized public university located in the Mediterranean region of Turkey. Data were collected during the fall semester of 2012-2013 academic years, from four different grade levels; grade 1 (beginners, N=46), grade 2 (sophomores, N=41), grade 3 (juniors, N=44), and grade 4 (seniors, N=31). In general, the number of female pre-service teachers in each grade level was higher than the number of male pre-service teachers. The total male/female ratio is 0.39 (male=46, female=116). In addition, the male/female ratios across the grade levels are as follows; 0.53 for Grade 1 (male=16, female=30), 0.36 for Grade 2 (male=11, female=30), 0.33 for Grade 3 (male=11, female=33) and 0.34 for Grade 4 (male=8, female=23), respectively.

RESULTS

Table 1 summarizes the results of descriptive statistics, including total attitude scores, mean scores, standard deviations, and number of male and female participants in each grade level. According to the results, it was found that in general pre-service mathematics teachers indicated “mostly agreement” (Total Attitude Score=136.60, SD=19.80) towards the instrument items. Regarding gender variable, female pre-service teachers had higher attitude scores (Total Attitude Score=138.43, SD=19.94) than male pre-service teachers (Total Attitude Score=132.00, SD=18.89). Besides, regarding grade levels, pre-service teachers had lower attitude scores as they moved from beginner to senior level. For instance, pre-service teachers in the first grade level had higher attitude scores (Total Attitude Score=147.06, SD=10.90) than the pre-service teachers in the second, third, and fourth grade levels. On the other hand, pre-service teachers in the fourth grade level had lower attitude scores (Total Attitude Score=121.88, SD=17.02) than the pre-service teachers in the first, second, and third grade levels.

Table 1. Descriptive Statistics

Grade Level	Gender	Total	Mean	SD	N
Grade 1 (Beginner)	Male	140.06	4.11	10.90	16
	Female	150.77	4.43	11.19	30
	Total	147.04	4.32	12.12	46
Grade 2 (Sophomore)	Male	137.91	4.05	19.75	11
	Female	143.00	4.20	16.85	30
	Total	141.63	4.16	17.57	41
Grade 3 (Junior)	Male	121.73	3.58	22.24	11
	Female	134.39	3.95	16.80	33
	Total	131.23	3.85	18.86	44
Grade 4 (Senior)	Male	121.88	3.58	17.02	8
	Female	122.17	3.59	24.33	23
	Total	122.10	3.59	22.40	31
Total	Male	132.00	3.88	18.89	46
	Female	138.43	4.07	19.94	116
	Total	136.60	4.01	19.80	162

When the mean attitude scores were examined for each instrument item, it was found that pre-service teachers indicated their most disagreement to the item “If I could choose an occupation again, I would choose teaching” (Mean=3.20, SD=1.28), and their most agreement to the item “I believe that I will succeed in teaching” (Mean=4.50, SD=0.68).

Table 2. Tests of between Subjects Effects (R Squared =0.26 (Adjusted R Squared=0.23))

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Partial Eta Squared
Grade Level	11030.42	3	3676.81	12.15	.00	0.19
Gender	1622.66	1	1622.66	5.36	.02	0.03
Grade Level*Gender	675.92	3	225.31	0.74	.53	0.01
Total	3086236.00	162				
Corrected Total	63168.72	161				

A two-way between groups analysis of variance (ANOVA) was conducted to explore the impact of gender and grade level on attitude scores. PASW Statistics 18.0 was used for analyzing data. Table 2 illustrates the results of tests of between subjects' effects. According to the results, the interaction effect between gender and grade level was not significant, $F_{(3, 154)} = 0.74, p=.53$. On the other hand, there was a statistically significant main effect for gender, $F_{(1, 154)} = 5.36, p=.02$; but, the effect size was small (partial eta squared=0.03). In addition, there was a statistically significant main effect for grade level, $F_{(3, 154)} = 12.15, p=.00$, with a large effect size (partial eta squared=0.19).

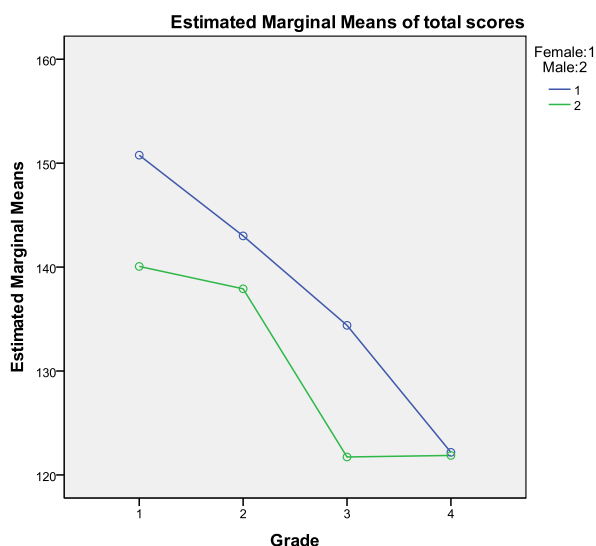


Figure 1. Profile Plots according to Gender and Grade Level

In addition to ANOVA results, the relationship between gender and grade level can be visually inspected at Figure 1. It shows the attitude scores for males and females across four grade levels. It can be easily seen from the figure that female pre-service teachers had higher attitude scores than male pre-service teachers. Besides, their attitude scores were decreasing as they moved from Grade 1 to Grade 4.

Table 3. Multiple Comparisons according to Grade Levels

Grade Level	Grade Level	Mean Dif.	Std. Error	P	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Grade 1 (Beginner)	2	5.41	3.73	0.47	-4.29	15.11
	3	15.82	3.66	0.00	6.29	25.34
	4	24.95	4.04	0.00	14.45	35.44
Grade 2 (Sophomore)	1	-5.41	3.73	0.47	-15.11	4.29
	3	10.41	3.77	0.03	0.60	20.21
	4	19.54	4.14	0.00	8.78	30.29
Grade 3 (Junior)	1	-15.82	3.66	0.00	-25.34	-6.29
	2	-10.41	3.77	0.03	-20.21	-0.60
	4	9.13	4.07	0.12	-1.46	19.72
Grade 4 (Senior)	1	-24.95	4.04	0.00	-35.44	-14.45
	2	-19.54	4.14	0.00	-30.29	-8.78
	3	-9.13	4.07	0.12	-19.72	1.46

Table 3 shows the results of post-hoc test regarding grade level. Multiple comparisons were made among different grade levels, using Tukey Honestly Significant Difference (HSD) test. The results indicated that there were significant differences between the mean attitude scores of beginners and juniors (Mean Difference=15.82, SD=3.66, $p=0.00$), beginners and seniors (Mean Difference=24.95, SD=4.04, $p=0.00$), sophomores and juniors (Mean Difference=10.41, SD=3.77, $p=0.03$), sophomores and seniors (Mean Difference=19.54, SD=4.14, $p=0.00$).

DISCUSSION and CONCLUSIONS

In this study, pre-service elementary mathematics teacher' attitudes towards teaching profession were examined. Briefly, the results showed that in general pre-service mathematics teachers had positive and high attitudes towards teaching profession. This means that these pre-service teachers like teaching, they give value to their future profession, and they have the belief that they can be successful in this profession. Specially, attaining the result that pre-service teachers in the first grade level had the highest attitude scores may imply that these pre-service teachers made their vocational preference consciously and they chose teaching on purpose.

The results of this study also revealed that there were significant differences in pre-service mathematics teachers' attitude scores when their gender and grade levels were considered. Particularly, females had higher attitude scores than males. This may result from the fact that teaching has been seen as a feminine profession in our society (Çakiroğlu & Işıksal, 2009), and people still hold this common belief. Actually, having the number of female pre-service teachers double, even at some grade levels triple, than the number of male pre-service teachers may be also a predictor of this view.

Besides, the findings also showed that pre-service teachers in higher grade levels had less positive attitude scores than the ones in lower grade levels. Actually, considering the results gathered from the previous studies, it was expected to get higher attitude scores when the grade level increases (Sağlam, 2008; Tanel, Şengören, & Tanel, 2007). This situation needs to be speculated. It can be resulting from the characteristic of the present faculty members, the nature of the educational environment or the quality of the educational program. While preparing teacher candidates for teaching profession, in addition to providing pedagogical information, it might be beneficial to stress on the affective part of teaching. Specially, presenting real role models, allowing time for informative and incentive activities, and giving opportunities for increasing experiences may be useful for pre-service teachers to internalize teaching throughout their undergraduate study and adopt higher attitudes towards the profession.

While some of these findings are highly in line with a number of studies conducted in this field, there are also some findings contradict with the previous ones. For example, the results related with gender variable are similar to Üstüner, Demirtaş and Cömert's result (2009) as well as Ozan and Bektaş's results (2011). However, they are contradicting with Bulut (2009) plus Açıslı and Kolomoç (2012). Besides, the results related with grade level variable are similar to Tanel, Şengören and Tanel's result (2007) as well as Sağlam's results (2008). However, they are contradicting with Açıslı and Kolomoç (2012). This situation may result from the fact that attitudes differ with respect to the teaching program attended (Aksoy, 2010; Bulut, 2009; Üstüner, Demirtaş & Cömert, 2009). In other words, these results can be valid for pre-service teachers in mathematics teaching program but not for the ones, for instance, in social studies teaching program. Therefore, it is recommended to perform similar studies in this field, using different samples and different analyses techniques.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B. & Yenilmez, K. (2004), Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 125-139.
- Açıslı, S. & Kolomoç, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 266-271.
- Aksoy, M.E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 197-212.
- Bilican, S., Demirtaşlı, R. N. ve Kilmen, S. (2011). Matematik dersine ilişkin türk öğrencilerin tutum ve görüşleri: TIMSS 1999 ve TIMSS 2007 karşılaştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (3), 1277-1283.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd Ed.). hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çakiroğlu, E. & Işıksal, M. (2009). Preservice elementary teachers' attitudes and self efficacy toward mathematics. *Education and Science*, 34(151), 132-139.
- Derman, A., Özkan, E., Altuk, Y.G. & Mülazımoğlu, İ. E. (2008). Kimya öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 113-127.

- Durmuşoğlu, M.C., Yanık, C. & Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 76-86.
- Erdem, A. R., Gezer, K. & Çokadar, H. (Eylül, 2005). Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Erkus, A., Sanlı, N., Bağlı M. T., & Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 116, 27-33.
- Hacıömeroğlu, G. & Taşkın Ç. Ş. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları (OFMA) eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-90.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Publishing.
- Karaman, N. (2008). Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklenenleri nelerdir?.Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köklü, N. (1992). Araştırmaya Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 86, 27-36.
- Ozan, C. & Bektaş, F. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 1-20.
- Sağlam, A.Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Sünbül, A. M. (2001). *Bir meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Pegem Publishing.
- Tanel, R., Şengören, S.K. & Tanel, Z. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 1-9.
- Terzi, A. R. & Tezci E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12 (45), 109-127.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., & Cömert, M. (2009). The attitudes of prospective teachers towards the profession of teaching: The case of Inonu University, Faculty of Education. *Education and Science*, 151, 140-155.
- Yenilmez, K., Girginer, N., & Uzun, O. (2007). Mathematics anxiety and attitude level of students of the Faculty of Economics and Business Administrator; The Turkey Model. *International Mathematical Forum*, 2(41), 1997-2021.
- Yücel, C., Karadağ, E., & Turan, S. (2013, Şubat). TIMSS 2011 ulusal ön değerlendirme raporu. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I, Eskişehir.
- Yüksel Şahin, F., 2008. Mathematics anxiety among 4th and 5th grade Turkish elementary school students. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(3),179-192.