

İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerine Yönelik Tutumlarının Akademik Başarılarına ve Dersleri Sevme Durumlarına Göre İncelenmesi

Hatice KUMANDAŞ*

Ömer KUTLU**

Ankara Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, performans görevlerine ilişkin tutumlarının akademik başarı ve öğrenim görülen dersleri (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji) sevme durumlarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 10 ilköğretim okulunun beşinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler akademik başarı açısından üst ve alt %27'lik gruplara ayrılmıştır. Bu iki grupta yer alan 228 öğrencinin akademik başarılarına ve dersi sevme durumlarına göre performans görevlerine ilişkin tutum puanları arasında manidar bir fark olup olmadığı çok yönlü MANOVA yoluyla incelenmiştir. Çözümleme sonucunda öğrencilerin tutum puanları arasında, tüm dersler için akademik başarılarına göre manidar bir fark olduğu, Türkçe ve sosyal bilgiler dersini sevme durumlarına göre manidar fark olmadığı görülmüştür. Bunun yanında matematik ve fen ve teknoloji derslerini sevme durumuna göre tutum puanları arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur. Özellikle matematik ve fen derslerini seven ve akademik başarıları yüksek öğrencilerin tutum ölçeğinin başarıya yönelik katkı boyutuna ilişkin puan ortalamaları, akademik başarıları düşük ve dersi sevmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise, akademik başarıları yüksek ancak dersi sevme durumları farklı olan öğrencilerin tutum puanlarının dersi seven grup lehine daha yüksek olduğudur.

Anahtar Sözcükler: performans görevi, tutum, akademik başarı, öğrenim görülen dersi sevme durumu

Abstract

The aim of this study is to examine the attitudes of fifth grade elementary school students towards performance tasks according to their academic success and enthusiasm levels for the courses they take (Turkish, Mathematics, Social Sciences and Science and Technology). In the study, fifth grade students from 10 elementary schools were divided into upper and lower groups of 27% with regard to their academic success. Whether there was a significant difference between the attitude points of the 228 students from both groups towards performance tasks according to their academic success and enthusiasm levels for the courses was examined through MANOVA method. Following the analysis, a significant difference was found in the attitude points of the students according to their academic success in all courses. Furthermore, no significant difference was found in the attitude points of the students according to their enthusiasm levels for the Turkish and Social Sciences courses, but there was a significant difference between the attitude points of the students according to their enthusiasm levels for Mathematics and Science and Technology courses. Especially, the point averages of the students with higher academic success and a marked enthusiasm for the Mathematics and Science and Technology courses regarding the contribution aspect of the attitude scale to success are much higher than those with lower academic success and less or no enthusiasm for the related courses. Another finding of the study is that the attitude points of the students with higher academic success but different levels of enthusiasm for a given course are higher in favor of the group who like the course.

Key Words: performance task, attitude, academic success, enthusiasm for the course

Bir toplumda meydana gelen yenilikler, o toplumun kültürel ve ekonomik yönden gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Yeniliklerin düzeyi, bireylerin eğitim yoluyla kazanabilecekleri üst düzey düşünme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, bilgi ve beceriler yönünden donanımlı, toplumsal gelişmelere ayak uyduran, eleştirel düşünen, problem çözen, yaratıcı düşünen vb. özelliklere

* Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, haticekumandas@yahoo.com

** Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, kutlu@education.ankara.edu.tr

sahip bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu açıdan birçok ülke, bu becerilerin nasıl kazandırılacağı, geliştirileceği ve yaşamda nasıl kullanılacağı üzerinde önemle durmakta ve eğitim sistemlerine bu anlayışla yön vermektedir (OECD, 2009). Burada ele alınan noktalar açısından, eğitimde öğrenci başarısı kavramı yeniden ele alınmakta, öğrenci başarısı yalnızca okul derslerinden geçti-kaldı notu verme olarak anlaşılmamakta, okulda öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarında ne derece kullandığının bir göstergesi olarak tanımlanmaktadır.

Öğrencilerin yaşamda başarılı olmaları, okul yıllarında kazanmış oldukları temel bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanabilme düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008). Öğrendiği bilgi ve becerileri yaşama aktarabilen, bireysel ve toplumsal gereksinimlere yanıt verebilen bireyler gerçek anlamda başarılı olarak kabul edilmektedirler (Berberoğlu, 2006). Bu açıdan eğitimde temel bilgi ve beceriler yanında üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılması ve bu becerileri kazanan bireylerin belirlenmesi amacıyla değerlendirme çalışmaları yapılması zorunlu olmaktadır.

Değerlendirme çalışmaları, okul programlarında yer alan davranışların öğrenilememesine ya da eksik öğrenilmesine neden olan, dolayısıyla öğrenci başarısının artmasına engel olan sistemdeki olumsuzlukları saptamak amacıyla yapılır (Baykul, 2000). Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme sürecinde gösterdikleri gelişimi izlemelerine, sahip oldukları bilgi, beceri ve yetenekleri hakkında fikir edinmelerine yardımcı olmak ve kazandırılmak istenen davranışları yaşamda ne derece kullandıklarını belirlemek amacıyla da kullanılır. Her iki durumda da, öğrencilerin öğretim sürecindeki var olan durumlarının ortaya konması söz konusu olmaktadır. Bu ise, eğitim süreci içinde durum belirleme (assessment) kavramının önemini ortaya çıkarmıştır (Kutlu, 2002).

Durum belirleme, ölçme sonuçlarının bireylerin performansları hakkında bilgi verecek biçimde kullanılması ve bir yargı içermekten daha çok bireylerin öğrenmeleri hakkında var olan durumun ortaya konması anlamında kullanılmaktadır (Linn ve Gronlund, 1995). Ayrıca durum belirleme, öğretmenin öğrenci hakkında karar verebilmesi için, bilgilerin toplanması, yorumlanması ve bu bilgileri birbirleriyle ilişkilendirerek öğrenci hakkında genel bir sonuca ulaşılması süreci olarak da tanımlanmaktadır (Airasian ve Russell, 2008). Bu süreçte, beklentiler ortaya konulmakta, eğitim kalitesi için uygun ölçütler ve yüksek normlara önerilmektedir. Ayrıca gösterilen performansın bu beklenti ve normlara ne derece uyumlu olduğu sistematik olarak çözümlenip yorumlanmakta ve elde edilen sonuçların performansı artırma, performansa ilişkin bir açıklamada bulunma ve belgeye dayandırmada kullanılması sağlanmaktadır (Stiggins, 1994). Performansa dayalı durum belirleme (performance based assessment), öğrencinin öğrendiği ya da yapılandığı bilgileri gerçek yaşam durumlarına aktarabilmesine olanak sağlar (Kutlu vd., 2008). Performansa dayalı durum belirlemede kullanılan sorular; bilimsel, akademik, sosyal, duyuşsal, devimsel alanları içeren karmaşık yapıdaki zihinsel öğrenmelerle ilgili durumları ortaya koyma amacıyla kullanılmaktadır (Haladyna, 1997). Öğretmenler öğrencilerin problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışma, sözlü sunum yapabilme gibi düşünme süreçlerini gözlem yaparak ya da sayılarla ilişkilendirerek belirleyecekleri (assessment) durumları oluşturabilirler. Ayrıca böyle belirleme yapan öğretmenler diğer yöntemleri kullananlardan farklı olarak öğrencilerin, çalışma yöntemlerini, zihinsel alışkanlıklarını ve davranışlarını gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirerek izleyebilirler (Kubiszyn ve Borich, 2003).

Öğrencilerin ders kazanımlarına (hedeflere) ulaşip ulaşmadığını gözlemlemek için yapılacak değerlendirme çalışmalarında, performansa dayalı durum belirleme kapsamında yer alan performans görevleri (performance task) kullanılarak öğrencinin neleri kazanamadığı değil, öncelikle neleri kazandığı ön plana çıkarılmakta ve sonuçtan çok süreçteki öğrenmelerin belirlenmesine önem verilmektedir. Eğitim ortamında gerçekleşen hedeflerle tutarlı öğrenme düzeyini belirlemek için, farklı yollar denenmelidir (Özçelik, 1998). Öğrencilerin istenen davranışları kazanabilmeleri onların öğrenmeye hazır olmalarıyla yakından ilgilidir. Öğrenmeye hazır olma ise öğrencinin sahip olduğu bilgiler, beceriler, yetenekler, ilgiler, alışkanlıklar, tutumlar, değerler vb. ile ilgilidir. Tutumlar, insan davranışlarının en önemli tayin edicilerinden biridir. Bireylerin tutumları sevgilerini, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler (Morgan, 1991). Bu bakımdan tutumların ölçülmesi, ilgili nesne ya da duruma ilişkin insanların sahip oldukları tutum derecesinin bilinmesi birçok alanda istenen bir

durumdur (Erkuş, 2003). Tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olabilen bir olgudur (Ülgen, 1996).

Eğitim-öğretim etkinlikleri öğrencilerin konu alanına yönelik bilişsel özellikleri kapsadığı gibi, tutumlar, ilgiler, öğrenme stilleri gibi duyuşsal özellikleri de içerir. İyi bir ölçme ve değerlendirme süreci tüm bunları içeren, öğrencinin gelişimini farklı boyutlarda ele alan bir süreçtir (Berberoğlu, 2006). Yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde, öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanında duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin belirlenmesi ve elde edilen sonuçlara göre öğrenci başarısındaki gelişimin izlenmesi çok önemlidir. Bu anlamda, yapılacak çalışmalarda öğrenci başarısının çok yönlü ve farklı boyutlarla birlikte ele alınması öğrencilerin gelişimleri açısından yarar sağlayacaktır. Bu çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, performans görevlerine ilişkin tutum puanlarının öğrenim görülen dersleri sevme durumuna göre manidar bir fark gösterip göstermediğinin ve akademik başarıyla birlikte bu değişkenlerin tutum puanları üzerinde ortak etkisinin olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, var olan durumu ortaya koyduğu ve bu duruma ilişkin kanıtlar bulmaya çalıştığı için araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama modelindedir. Karasar (2005), tarama modelini, geçmişte ya da hâlâ varolan bir durumu betimlemeyi amaçlayan, araştırmacının herhangi bir biçimde birey ya da nesnelerin ait olduğu koşulları değiştirmedeği ve etkilemediği bir araştırma modeli olarak tanımlamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Ankara ilinin, Çankaya ilçesinde bulunan 10 ilköğretim okulunun beşinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Bu okullar belirlenirken, Çankaya ilçesinde yer alan ilköğretim okulları, ortaöğretime geçiş sistemi sürecinde girdikleri Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'den aldıkları puanlara göre sıralanmıştır. Bu okullarda öğrenim gören öğrenciler, akademik başarı açısından üst ve alt %27'lik iki gruba ayrılmıştır. Araştırmada bu iki grupta yer alan toplam 228 öğrencinin verisi çözümlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen Performans Görevine Yönelik Tutum Ölçeği'nden ve öğrenci özelliklerinin yer aldığı Öğrenci Anketi'nden sağlanmıştır. Performans Görevi Tutum Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında Kutlu, Büyüköztürk ve Doğan (2007), tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin tutumlarını ölçen tutum ölçeğinin maddeleri incelenmiş ve bu maddeler ilköğretim öğrencilerinin düzeyine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Yapılan düzenleme sonucunda uzman görüşü alınmıştır. Ölçek, "hiç katılmıyorum" ifadesinden "tamamen katılıyorum" ifadesine doğru giden beşli likert tipindedir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çözümlenmeleri ön deneme grubu üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin ön deneme uygulaması 325 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Bu öğrencilerden elde edilen puanlara faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek iki faktörlü bulunmuştur. Birinci faktör, performans görevlerinin başarıya yönelik katkı sağladığına ilişkin tutum maddelerinden, ikinci boyutu ise performans görevlerinin başarıya yönelik kaygı oluşturduğuna ilişkin tutum maddelerinden oluşmaktadır. Uzman görüşü de alınarak ilk boyut "başarıya yönelik katkı" diğer boyut ise "başarıya yönelik kaygı" olarak adlandırılmıştır. Her iki boyutta da yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,53 ile 0,75 arasında değişmektedir. Ölçeğin ilk boyutunda 24 ikinci boyutunda 19 madde yer almaktadır. Ayrıca deneme uygulamasından hesaplanan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ilk boyut için 0,95 ikinci boyut için 0,94 ve ölçeğin tamamı için 0,96 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin kişisel bilgilerinin toplandığı Öğrenci Anketi Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study- PIRLS), Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması Eğilimi (Trends in International Mathematics and Science Study- TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi (Program for International Student Assessment- PISA)

çalışmalarında kullanılan öğrenci anketlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Oluşturulan anket uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra araştırmada kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve öğrenim görülen dersi (Fen ve Teknoloji, Türkçe, Matematik ve Sosyal Bilgiler) sevmeye durumlarına göre performans görevlerine ilişkin tutum puanları arasında manidar fark olup olmadığı çift yönlü MANOVA yoluyla incelenmiştir. Ayrıca bu çözümleme yoluyla akademik başarının diğer değişkenlerle birlikte tutum puanları üzerinde ortak etkisinin olup olmadığı belirlenmiştir. Çözümlemeye başlamadan önce çift yönlü MANOVA'nın normallik, varyansların ve kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımları incelenmiştir. Gruplar için tek değişkenli normallik ve çoklu normallik varsayımları karşılanmıştır. Kovaryans matrislerinin eşitliği Box's M istatistiği ile ve varyansların homojenliği ise Levene's Testi ile incelenmiştir. Bu çözümlemelere ilişkin sonuçlar her bir değişken için Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Varsayımlara ilişkin çözümleme sonuçları

Bağımsız değişkenler (Akademik başarı ile birlikte)		Levene's Test (Hata varyanslarının eşitliği)				Box's M Testi (kovaryans matrislerinin eşitliği)				
		F	Sd ₁	Sd ₂	p	Box's M	F	Sd ₁	Sd ₂	p
Türkçe dersini sevmeye durumu	İlk boyut	0,74	3	224	0,53	3,21	0,35	9	187261	0,95
	İkinci boyut	0,57	3	224	0,64					
Matematik dersini sevmeye durumu	İlk boyut	2,31	3	224	0,05	12,68	1,37	9	25790	0,20
	İkinci boyut	0,05	3	224	0,99					
Sosyal Bilgiler dersini sevmeye durumu	İlk boyut	0,20	3	224	0,90	3,17	0,35	9	303000	0,96
	İkinci boyut	0,71	3	224	0,55					
Fen ve Teknoloji dersini sevmeye durumu	İlk boyut	2,55	3	224	0,06	8,99	0,94	9	4593	0,49
	İkinci boyut	0,14	3	224	0,94					

Varsayımlara ilişkin Levene's Testi ve Box's M istatistiği incelendiğinde bağımsız değişkenlerin her biri için hata varyanslarının ve kovaryans matrislerinin eşit olduğu bulunmuştur ($p > .05$). Yapılan çözümlemelerde ortak etkinin belirlenmesinde Wilk's Lambda değeri yorumlanmış ve tüm çözümlemelerde manidarlık düzeyi olarak .05 belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Verilerin çözümlemesinden elde edilen bulgular akademik başarıyla birlikte her bir değişken için ayrı ayrı ele alınarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin tutum puanlarının Türkçe dersini sevmeye durumuna ve akademik başarıya göre manidar bir fark gösterip göstermediğine çok yönlü MANOVA ile bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2. Türkçe dersini sevmeye durumu ve akademik başarıya göre tutum puanlarına ilişkin çok yönlü MANOVA sonuçları

Çoklu karşılaştırma		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	P	η^2
Intercept	Wilks' Lambda	0,02	4375,99	2	223	0,00	0,97**
akademikbaşarı	Wilks' Lambda	0,24	360,64	2	223	0,00	0,76**
dersi sevmeye (Türkçe)	Wilks' Lambda	0,99	0,88	2	223	0,42	0,01
dersi sevmeye* akademikbaşarı	Wilks' Lambda	0,99	0,46	2	223	0,63	0,00

Yapılan çok yönlü MANOVA sonuçlarına göre; Türkçe dersini sevmeye durumunun performans görevlerine ilişkin tutum ölçeğinin her iki boyutuna ilişkin etkisi manidar değildir ($\lambda=0,99$, $F_{(2)}=0,88$, $p > .05$). Ancak akademik başarının tutum puanları üzerinde manidar etkisi olduğu görülmektedir ($\lambda=0,24$, $F_{(2)}=360,64$, $p < .05$). Ayrıca tutum puanları üzerinde akademik başarı ve Türkçe dersini sevmeye durumunun ortak etkisinin de manidar olmadığı bulunmuştur ($\lambda=0,99$, $F_{(2)}=0,46$, $p > .05$). Kısmi eta kare değerleri incelendiğinde Wilk's lambda testine göre dersi sevmeye durumuna ilişkin değerler

etkisinin ($\eta^2 = 0,01$) zayıf, akademik başarıya göre ise ($\eta^2 = 0,76$) kuvvetli olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki bağımsız değişkenin birlikte ortak etkisinin de ($\eta^2 = 0,01$) zayıf olduğu bulunmuştur.

Tablo 3. Türkçe dersini sevme durumu ve akademik başarıya göre tutum puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplaması	Sd	Kareler Ortalaması	F	p.	η^2
Düzeltilmiş Model	ilkboyut	142450,1	3	47483,4	247,3	0,00	0,77**
	ikinciboyut	3673,2	3	1224,4	2,3	0,08	0,03
Intercept	ilkboyut	1354893,8	1	1354893,8	7056,0	0,00	0,97**
	ikinciboyut	1085094,0	1	1085094,0	2053,0	0,00	0,90**
Akademik başarı	ilkboyut	138812,6	1	138812,6	722,9	0,00	0,76**
	ikinciboyut	3134,9	1	3134,9	5,9	0,02	0,03**
Türkçe dersini sevme durumu	ilkboyut	5,6	1	5,6	0,1	0,86	0,00
	ikinciboyut	926,5	1	926,5	1,8	0,19	0,01
dersi sevme * akademik başarı	ilkboyut	144,4	1	144,4	0,8	0,39	0,00
	ikinciboyut	71,4	1	71,4	0,1	0,71	0,00
Hata	ilkboyut	43010,1	224	192,0			
	ikinciboyut	118385,8	224	528,5			
Toplam	ilkboyut	1540354,0	228				
	ikinciboyut	1207153,0	228				
Düzeltilmiş Toplam	ilkboyut	185460,2	227				
	ikinciboyut	122059,0	227				

Varyans analizi tablosu incelendiğinde, Türkçe dersini sevme durumuna göre performans görevlerine yönelik tutum ölçeğinin ilk boyutuna ($F_{(1-224)}=0,1$, $p>.05$) ve ikinci boyutuna ($F_{(1-224)}=1,8$, $p>.05$) ilişkin puanlar arasında manidar fark görülmemektedir. Ancak akademik başarıya göre hem ilk boyutta ($F_{(1-224)}=722,9$, $p<.05$) hem de ikinci boyutta ($F_{(1-224)}=5,9$, $p<.05$) tutum puanları manidar fark göstermektedir. Yani başarısı yüksek öğrencilerin hem başarıya yönelik katkı puanları ortalaması ($\bar{x}=102,07$) hem de kaygı puanları ortalaması ($\bar{x}=72,41$) akademik başarısı düşük öğrencilerin birinci boyuttaki ($\bar{x}=52,11$) ve ikinci boyuttaki ($\bar{x}=65,56$) ortalamalarından daha yüksektir. Analizde akademik başarıya göre $\eta^2=.76$ olarak bulunmuştur. Yani bu değer bağımlı değişkenlerdeki çok yönlü (multivariate) varyansın %76'sının bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermektedir. Tutum puanları üzerinde akademik başarı ve Türkçe dersini sevme durumunun ortak etkisi incelendiğinde ise hem ilk boyutta ($F_{(1-224)}=0,8$, $p>.05$) hem de ikinci boyutta ($F_{(1-224)}=0,1$, $p>.05$) puanlar arasında manidar fark olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin tutum puanlarının matematik dersini sevme durumuna ve akademik başarıya göre manidar bir fark gösterip göstermediğine çok yönlü MANOVA ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Matematik dersini sevme durumu ve akademik başarıya göre tutum puanlarına ilişkin çok yönlü MANOVA sonuçları

Çok değişkenli testler		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	P	η^2
Intercept	Wilks' Lambda	0,024	4511,4	2	223	0,00	0,98**
akademik başarı	Wilks' Lambda	0,282	283,7	2	223	0,00	0,72**
dersi sevme (Matematik)	Wilks' Lambda	0,970	3,42	2	223	0,03	0,03**
dersi sevme* akad. başarı	Wilks' Lambda	0,946	6,40	2	223	0,00	0,05

Yapılan çok yönlü MANOVA sonuçlarına göre; hem akademik başarının ($\eta^2 = 0,28$, $F_{(2)}=287,7$, $p<.05$) hem de matematik dersini sevme durumunun ($\eta^2 = 0,97$, $F_{(2)}=3,42$, $p<.05$)

performans görevlerine yönelik tutum ölçeğinin her iki boyutuna ilişkin puanları üzerinde etkisinin manidar olduğu görünmektedir. Ayrıca tutum puanları üzerinde akademik başarı ve matematik dersini sevme durumunun ortak etkisinin de manidar olduğu bulunmuştur ($(\lambda)=0,95$, $F_{(2)}=6,40$, $p<.05$). Kısmi eta kare değerleri incelendiğinde Wilk's Lambda testine göre akademik başarıya ilişkin değerler etkisinin kuvvetli ($\eta^2 =0,72$), dersi sevme durumuna göre ise ($\eta^2 =0,03$) oldukça zayıf olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki bağımsız değişkenin birlikte ortak etkisinin de ($\eta^2 =0,03$) zayıf olduğu bulunmuştur.

Tablo 5. Matematik dersini sevme durumu ve akademik başarıya göre tutum puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p.	η^2
Düzeltilmiş Model	ilkboyut	145036,8	3	48345,6	267,89	0,00	0,78
	ikinciboyut	4593,5	1	1531,2	2,92	0,04	0,04
Intercept	ilkboyut	1354893,8	1	1354893,8	7507,9	0,00	0,97
	ikinciboyut	1085094,0	1	1085094,0	2069,2	0,00	0,90
Akademik başarı	ilkboyut	102881,8	1	102881,8	570,1	0,00	0,72
	ikinciboyut	1578,9	1	1578,9	3,01	0,08	0,01
Matematik dersini sevme durumu	ilkboyut	1225,4	1	1225,4	6,79	0,01	0,03
	ikinciboyut	4,7	1	4,7	0,01	0,92	0,00
dersi sevme * akademikbaşarı	ilkboyut	1511,3	1	1511,3	8,38	0,00	0,04
	ikinciboyut	1913,5	1	1913,5	3,65	0,06	0,02
Hata	ilkboyut	40423,5	224	180,5			
	ikinciboyut	117465,5	224	524,4			
Toplam	ilkboyut	1540354,0	228				
	ikinciboyut	1207153,0	228				
Düzeltilmiş Toplam	ilkboyut	185460,2	227				
	ikinciboyut	122059,0	227				

Akademik başarıya göre performans görevlerine yönelik tutum ölçeğinin ilk boyutuna ilişkin puanlar arasında manidar fark ($F_{(1-224)}=570,11$, $p<.05$) olduğu, ikinci boyutuna ilişkin puanlar arasında ise ($F_{(1-224)}=3,01$, $p>.05$) manidar bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durum matematik dersini sevme durumuna göre de hem ilk boyutta ($F_{(1-224)}=6,79$ $p<.05$) hem de ikinci boyutta ($F_{(1-224)}=0,01$, $p>.05$) benzerdir. Yani başarısı yüksek ve matematik dersini seven öğrencilerin başarıya yönelik katkı puanları ortalaması ($\bar{x}=101,95$) akademik başarısı düşük ve dersi sevmeyen öğrencilerin başarıya yönelik katkı puanları ortalamasından ($\bar{x}=40,41$) daha yüksektir. Aynı zamanda akademik başarısı yüksek olan ve matematik dersini seven öğrencilerin başarıya yönelik katkı boyutuna ilişkin tutum puanları ($\bar{x}=101,95$) akademik başarısı yüksek ve dersi sevmeyen ($\bar{x}=54,15$) öğrencilerin tutum puanlarına göre daha yüksektir. Analizde akademik başarı durumuna göre ilk boyutta $\eta^2=0,77$ olarak bulunmuştur. Yani bu değer bağımlı değişkendeki çok yönlü (multivariate) varyansın %77'sinin bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermektedir. Tutum puanları üzerinde akademik başarı ve matematik dersini sevme durumunun ortak etkisi incelendiğinde ise ilk boyutta ($F_{(1-224)}=8,38$, $p<.05$) puanlar arasında manidar fark olduğu bulunmuştur. Ama etki değerinin ($\eta^2=0,03$) oldukça zayıf olduğu göze çarpmaktadır. Tutum ölçeğinin ikinci boyutunda ise puanlar arasında manidar bir fark olmadığı bulunmuştur ($F_{(1-224)}=3,65$, $p>.05$).

Öğrencilerin tutum puanlarının sosyal bilgiler dersini sevme durumuna ve akademik başarıya göre manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA sonuçları Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal bilgiler dersini sevme durumu ve akademik başarıya göre tutum puanlarına ilişkin çok yönlü MANOVA sonuçları

Çoklu Karşılaştırma		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	P	η^2
Intercept	Wilks' Lambda	0,025	4435,00	2	223	0,00	0,98**
akademikbaşarı	Wilks' Lambda	0,236	361,90	2	223	0,00	0,76**
dersi sevme (Sosyal)	Wilks' Lambda	0,984	1,81	2	223	0,17	0,02
dersi sevme* akademikbaşarı	Wilks' Lambda	0,984	1,80	2	223	0,17	0,02

Yapılan çok yönlü MANOVA analizi sonuçlarına göre; akademik başarının ($(\lambda) = 0,24$, $F_{(2)} = 361,9$, $p < .05$) performans görevlerine yönelik tutum ölçeğinin her iki boyutuna ilişkin puanları üzerinde etkisinin manidar olduğu görülmektedir. Ancak tutum puanları üzerinde hem sosyal bilgiler dersini sevme durumunun ($(\lambda) = 0,98$, $F_{(2)} = 1,8$, $p > .05$) hem de akademik başarı ve matematik dersini sevme durumunun ortak etkisinin manidar olmadığı bulunmuştur ($(\lambda) = 0,98$, $F_{(2)} = 1,8$, $p > .05$). Kısmi eta kare değerleri incelendiğinde Wilk's Lambda testine göre dersi sevme durumuna ilişkin değerlerin etkisinin zayıf ($\eta^2 = 0,02$), akademik başarıya göre ise ($\eta^2 = 0,76$) kuvvetli olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki bağımsız değişkenin birlikte ortak etkisinin de ($\eta^2 = 0,02$) zayıf olduğu bulunmuştur.

Tablo 7. Sosyal bilgiler dersini sevme durumu ve akademik başarıya göre tutum puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p.	η^2
Düzeltilmiş Model	ilkboyut	143149,4	3	47716,5	252,62	0,00	0,77**
	ikinciboyut	4114,1	3	1371,4	2,61	0,05	0,03*
Intercept	ilkboyut	1354893,8	1	1354893,8	7173,00	0,00	0,97**
	ikinciboyut	1085094,0	1	1085094,0	2061,00	0,00	0,90**
akademikbaşarı	ilkboyut	137047,0	1	137047,0	725,55	0,00	0,76**
	ikinciboyut	3104,6	1	3104,6	5,90	0,02	0,03**
Sosyal bilgiler dersini sevme durumu	ilkboyut	323,8	1	323,8	1,71	0,19	0,01
	ikinciboyut	925,4	1	925,4	1,76	0,19	0,01
dersi sevme *	ilkboyut	525,5	1	525,5	2,78	0,10	0,01
	ikinciboyut	513,4	1	513,4	0,98	0,32	0,00
Hata	ilkboyut	42310,9	224	188,9			
	ikinciboyut	117944,8	224	526,5			
Toplam	ilkboyut	1540354,0	228				
	ikinciboyut	1207153,0	228				
Düzeltilmiş Toplam	ilkboyut	185460,2	227				
	ikinciboyut	122059,0	227				

Akademik başarıya göre performans görevlerine yönelik tutum ölçeğinin hem ilk boyutuna ilişkin puanlar arasında ($F_{(1-224)} = 725,55$, $p < .05$) hem de ikinci boyutuna ilişkin puanlar arasında ($F_{(1-224)} = 5,90$, $p < .05$) manidar bir fark olduğu görülmektedir. Ancak sosyal bilgiler dersini sevme durumuna göre hem ilk boyutta ($F_{(1-224)} = 1,71$, $p > .05$) hem de ikinci boyutta ($F_{(1-224)} = 1,76$, $p > .05$) tutum puanları arasında manidar bir fark yoktur. Analizde akademik başarı durumuna göre ilk boyutta $\eta^2 = 0,76$ olarak bulunmuştur. Yani bu değer bağımlı değişkendeki çok yönlü (multivariate) varyansın %76'sının bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermektedir. Tutum puanları üzerinde akademik başarı ve matematik dersini sevme durumunun ortak etkisi incelendiğinde ise ilk boyutta ($F_{(1-224)} = 2,78$, $p > .05$) ve ikinci boyutta ($F_{(1-224)} = 0,98$, $p > .05$) puanlar arasında manidar bir fark olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte etki değerinin de her iki boyutta da oldukça zayıf olduğu ($\eta^2 = 0,00-0,01$) göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin tutum puanlarının fen ve teknoloji dersini sevme durumuna ve akademik başarıya göre manidar bir fark gösterip göstermediğine çok yönlü MANOVA ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. Fen ve teknoloji dersini sevme durumu ve akademik başarıya göre tutum puanlarına ilişkin çok yönlü MANOVA sonuçları

Çoklu Karşılaştırma		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	P	η^2
Intercept	Wilks' Lambda	0,023	4615,0	2	223	0,00	0,98
akademikbasarı	Wilks' Lambda	0,587	78,33	2	223	0,00	0,42
dersi sevme (Fen ve Tek.)	Wilks' Lambda	0,928	8,64	2	223	0,00	0,07
dersi sevme* akademikbasarı	Wilks' Lambda	0,999	0,13	2	223	0,88	0,01

Yapılan çok yönlü MANOVA sonuçlarına göre; hem fen ve teknoloji dersini sevme durumunun ($(\lambda)=0,93$, $F_{(2)}=8,64$, $p<.05$) hem de akademik başarının ($(\lambda)=0,59$, $F_{(2)}=78,3$, $p<.05$) tutum ölçeğinin her iki boyutuna ilişkin puanları üzerinde manidar etkisinin olduğu görülmektedir. Ancak tutum puanları üzerinde akademik başarı ve fen ve teknoloji dersini sevme durumunun ortak etkisinin manidar olmadığı bulunmuştur ($(\lambda)=0,99$, $F_{(2)}=0,13$, $p>.05$). Kısmi eta kare değerleri incelendiğinde Wilk's Lambda testine göre dersi sevme durumuna ilişkin değer etkisinin zayıf ($\eta^2=0,07$), akademik başarıya göre ise ($\eta^2=0,42$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki bağımsız değişkenin birlikte ortak etkisinin de ($\eta^2=0,01$) oldukça zayıf olduğu bulunmuştur.

Tablo 9. Fen ve teknoloji dersini sevme durumu ve akademik başarıya göre tutum puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p.	η^2
Düzeltilmiş Model	ilkboyut	145398,6	3	48466,2	270,99	0,00	0,78**
	ikinciboyut	2800,3	3	933,4	1,75	0,16	0,02
Intercept	ilkboyut	1354893,8	1	1354893,8	7576,00	0,00	0,97**
	ikinciboyut	1085094,0	1	1085094,0	2038,00	0,00	0,90**
akademikbasarı	ilkboyut	28050,9	1	28050,9	156,84	0,00	0,41**
	ikinciboyut	895,4	1	895,4	1,68	0,20	0,01**
Fen ve Tek. dersini sevme durumu	ilkboyut	3093,8	1	3093,8	17,30	0,00	0,07**
	ikinciboyut	0,7	1	0,7	0,001	0,97	0,00
dersi sevme * akademikbasarı	ilkboyut	4,8	1	4,8	0,03	0,87	0,00
	ikinciboyut	124,4	1	124,4	0,23	0,63	0,00
Hata	ilkboyut	40061,6	224	178,8			
	ikinciboyut	119258,6	224	532,4			
Toplam	ilkboyut	1540354,0	228				
	ikinciboyut	1207153,0	228				
Düzeltilmiş Toplam	ilkboyut	185460,2	227				
	ikinciboyut	122059,0	227				

Varyans analizi sonuçları incelendiğinde akademik başarıya göre performans görevlerine yönelik tutum ölçeğinin ilk boyutuna ilişkin puanlar arasında manidar bir fark ($F_{(1-224)}=156,8$, $p<.05$) olduğu, ikinci boyutuna ilişkin puanlar arasında ise ($F_{(1-224)}=1,68$, $p>.05$) manidar bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durum fen ve teknoloji dersini sevme durumuna göre de hem ilk boyutta ($F_{(1-224)}=17,30$ $p<.05$) hem de ikinci boyutta ($F_{(1-224)}=0,001$, $p>.05$) benzerdir. Yani başarısı yüksek ve fen ve teknoloji dersini seven öğrencilerin başarıya yönelik katkı puanları ortalaması ($\bar{x}=103,14$) akademik başarısı düşük ve dersi sevmeyen öğrencilerin başarıya yönelik katkı puanları ortalamasından ($\bar{x}=50,89$) daha yüksektir. Ayrıca akademik başarısı yüksek olan ve dersi seven öğrencilerin başarıya yönelik katkı boyutuna ilişkin tutum puanları ($\bar{x}=103,14$) akademik başarısı yüksek ve dersi sevmeyen ($\bar{x}=63,45$) öğrencilerin tutum puanlarına göre daha yüksektir. Analizde akademik başarı durumuna göre ilk boyutta $\eta^2=0,41$ olarak bulunmuştur. Yani bu değer bağımlı değişkendeki çok yönlü (multivariate) varyansın %41'inin bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermektedir. Tutum puanları üzerinde akademik başarı ve matematik dersini sevme durumunun ortak etkisi incelendiğinde ise ilk boyutta ($F_{(1-224)}=0,03$, $p>.05$) ve ikinci boyutta ($F_{(1-224)}=0,23$, $p>.05$) puanlar arasında manidar bir fark olmadığı bulunmuştur. Ayrıca etki değerinde her iki boyut için yok denecek kadar azdır.

Tartışma ve Yorum

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin tutum puanları, akademik başarıları ve dersi sevme durumları ile birlikte Türkçe ve sosyal bilgiler dersi için farklılık göstermemektedir. Ancak matematik ve fen derslerinde akademik başarının yanında dersi sevme durumlarının da tutum puanları arasında farklılığa yol açtığı görülmektedir. Özellikle matematik ve fen derslerini seven ve akademik başarıları yüksek öğrencilerin tutum ölçeğinin başarıya yönelik katkı boyutuna ilişkin puan ortalamaları, akademik başarıları düşük ve dersi sevmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. Bunun yanında başarıları yüksek ancak dersi sevme durumları farklı olan öğrencilerin tutum puanları dersi seven grup lehine yüksektir. Özellikle sayısal derslerde böyle bir bulgunun ortaya çıkması tartışılması gereken bir durumdur. Dursun ve Dede (2004) tarafından, öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemek için yapılan çalışmada matematik dersinin, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu için zor bir ders olarak görüldüğü bulunmuştur. Bu durumda, öğrencilerin matematikten uzaklaşmasına ve korkmasına neden olduğu belirtilmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrenim görülen dersi seven öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve derste yapılan etkinliklere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtilmektedir (Karakuş, 2006). Bununla birlikte, öğrenim görülen dersi seven ve derse yönelik tutumları olumlu yönde olan öğrencilerin başarılarının da yüksek olduğu belirtilmektedir (Aşkar ve Erden, 1987; Koçkan, 2004). Oliver ve Simpson (1988), öğrencilerin fen bilgisine karşı tutum ve motivasyonlarının akademik başarı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda tutum puanlarının akademik başarıyı yordamadığı fakat motivasyonun akademik başarıyı yordadığını belirtmişlerdir. Levin, Naama ve Zippora (1991), yaptıkları çalışmada tutum puanlarının akademik başarıyı manidar bir şekilde yordadığını belirtmişlerdir. Kan ve Akbaş (2006), Mersin il merkezinde 10 lisede öğrenimlerini sürdüren 819 öğrenci üzerinde yapmış oldukları araştırma sonucunda, öğrencilerin kimya dersine ilişkin tutum puanları ile akademik başarıları arasında manidar bir ilişki bulmuşlardır.

Elde edilen sonuçlar ışığında, öğrenim görülen okullarda öğrencilerin derse yönelik tutumlarını, ilgilerini artıran ve öğrencilere dersi sevdirecek etkinliklere yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca özellikle sayısal nitelikteki derslerde öğrencilerin derse karşı beslediği olumsuz duyguları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenler istenilen becerileri öğrencilere kazandırırken, ilgili dersi sevdirecek yöntemler kullanılmalı ve ders sürecinde bu amaca yönelik etkinliklere yer vermelidir. Özellikle ders başarıları düşük öğrencilerin derse yönelik tutumlarını, hangi değişkenlerin etkilediği ile ilgili daha kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Airisian, P. W. ve Russell, M. K. (2008). *Classroom assessment*. 6th Edition. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Aşkar, P. ve Erden M. (1987). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 121, 8-11.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Ankara: Morpa Yayınları.
- Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. USA: Allyn & Bacon.
- Kan, A. ve Akbaş, A. (2006). Affective factors that influence chemistry achievement (attitude and self efficacy) and the power of these factors to predict chemistry achievement-I. *Journal of Turkish Science Education*, 3(1): 76-85.
- Karakuş, F. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Adana.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Koçkan, Ç. (2004). Normal ve taşımali eğitim öğretim yapan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Kırşehir örneği). *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kutlu, Ö. (2002). Öğretmen yetiştirme programlarının yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını içerme düzeyi. *I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu*. 29-31 Mayıs. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Kutlu, Ö., Büyüköztürk, Ş. ve Doğan, C. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Yeni Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2003). *Educational testing and measurement*. USA: Wiley & Sons Inc.
- Levin, T., Naama, S. ve Zipora, L. (1991). Achievements and attitudinal patterns of boys and girls in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (4): 315-328.
- Linn, R. L. ve Gronlund, N. E. (1995). *Measurement assessment in teaching*. 7th Edition. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş*. 8. Baskı (Çev. Arıcı, H., Aydın, O. vd.), Ankara, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- OECD. (2009). Education Today: The OECD perspective. Web: www.oecd.org/publishing/corrigenda (Erişim tarihi: 12 Ocak 2010).
- Oliver, J. S. ve Simpson, R. D. (1988). Influences of attitude toward science, achievement motivation and science self concept on achievement in science: A longitudinal study. *Science Education*, 72 (2): 143-155.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York: Macmillan Pub.Company.
- Ülgen, G. (1996). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Lazer Ofset.